



**Programa de
Pós-graduação
em Educação
Mestrado**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Universidade Federal
de Ouro Preto

TÂNIA DANIELLE VIEIRA NETO

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS
PÚBLICAS DA CIDADE DE MANHUMIRIM/MG**

MARIANA, MG

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TÂNIA DANIELLE VIEIRA NETO

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS
PÚBLICAS DA CIDADE DE MANHUMIRIM/MG**

Dissertação apresentada à banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Desigualdades, diversidades, diferenças e práticas educativas inclusivas. (DsPEI)

Orientador: Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos.

MARIANA, MG

2019

V658r

Vieira Neto, Tânia Danielle.

Relações étnico-raciais no ensino fundamental II em escolas públicas da cidade de Manhumirim/MG [manuscrito] / Tânia Danielle Vieira Neto. - 2019. 185f.: il.: color; grafs; tabs; Quadros; Apêndices; Anexo.

Orientador: Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003] . 2. Brasil. [Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008]. 3. Educação para a diversidade. 4. Ensino fundamental . 5. Escolas públicas - Manhumirim (MG). I. Santos, Erisvaldo Pereira dos. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 37.018.591(043).

Catálogo: www.sisbin.ufop.br



Tânia Danielle Vieira Neto

Relações étnico-raciais no Ensino Fundamental II em escolas públicas da cidade de Manhumirim/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 30 de agosto de 2019.

Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos (Orientador)
Universidade Federal de Ouro Preto

Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira (Membro)
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho a Manuel Francisco de Paula Cunha, meu trisavô, homem de coragem que teve seu nome apagado da história, no meu entendimento, por marcas de preconceito.

Dedico a meu bisavô Anastácio de Paula Cunha e a meu avô Adolpho de Paula Cunha, precursores de nossa descendência negra, homens que me inspiraram em todas as páginas deste trabalho.

Dedico também a todos os homens, mulheres e crianças negras que vivem cotidianamente na luta pelos diversos tipos de racismo. Essa luta é de todos nós!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus que me sustentou durante todo esse período; aos meus anjos da guarda e aos amigos espirituais, por estarem comigo em todos os momentos, dando-me orientações e, principalmente, fazendo-me companhia nas viagens para Mariana, quando eu me achava sozinha.

Ao meu pai Toninho e à minha mãe Nora Nei, por terem me oferecido a melhor educação que eu poderia ter. Ao meu irmão Higor, pela amizade, pelo apoio e pelo socorro em todas as vezes que precisei. Vocês são o alicerce de tudo o que construí até hoje!

Às minhas pérolas preciosas que recebi de presente de Deus: minhas filhas Lara e Brunna, que são responsáveis por todas as minhas maiores alegrias deste mundo e que só me enchem de orgulho, dia após dia. Vocês são o amor da minha vida!

Ao meu esposo Ronaldo pela força, pela coragem, pelo incentivo diário, pelo companheirismo, pela compreensão e paciência nos meus piores momentos. Sua dedicação e seu amor foram imprescindíveis para que este sonho pudesse ser concretizado. Você é meu amor e meu porto seguro!

Aos meus dois maiores companheiros dessa jornada, Gael e Simba, meus dois gatinhos que estiveram a meu lado na maior parte do tempo em que produzi este trabalho, não permitindo que eu perdesse a ternura. Amo vocês de todo o coração!

Às amigas e aos amigos que ganhei no mestrado: Liliane, Ludmila, Jianne, Edilaine, Luana Tolentino, Luana Burgos, Sirlon e tantos outros e outras. Vocês tornaram a caminhada mais humana, mais leve, dividindo comigo as mesmas frustrações e conquistas diárias. Obrigada eternamente!

A todos os meus amigos, amigas e familiares que entenderam minha distância nesses dois anos. Ao meu afilhado Pedro por compreender, mesmo na sua inocência, as ausências da “dinda” nos momentos mais importantes.

Ao meu orientador Professor Erisvaldo Pereira dos Santos, pela orientação, pelos conhecimentos compartilhados durante toda essa etapa, pela compreensão nos momentos de declínio e por tornar possível este sonho, ensinando-me que “o que a vida quer da gente é coragem”. Obrigada, professor!

Aos/às professores/as e funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Obrigada por todo conhecimento e auxílio!

Aos/às professores/as participantes da banca de qualificação Prof. Dr. Heli Sabino de Oliveira e Profa. Dra. Marlice de Oliveira e Nogueira. Santos, pelas ricas sugestões.

Às escolas investigadas, pela abertura e acolhida, e aos/às professores/as e supervisoras pedagógicas, pela disponibilidade em participarem dessa pesquisa.

Enfim, a todas as pessoas que contribuíram durante esses dois anos de aprendizado e trocas de experiências. As dificuldades são bem menores quando temos ajuda! Obrigada a cada um/a de vocês!

“A escola não é um campo neutro onde após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições”.

(Nilma Lino Gomes, 1996)

RESUMO

A presente dissertação é resultado de uma pesquisa que teve o objetivo principal de investigar como os/as docentes de duas escolas públicas – municipal e estadual – que ofertam o ensino fundamental II – de 6º a 9º ano – do município de Manhumirim, MG, trabalham a diversidade étnico-racial e a implementação da Lei nº Federal 10.639/03 e da Lei Federal nº 11.645/08, apontando as limitações das discussões com essa tônica, por meio de relatos de professores/as e supervisoras. Neste mesmo viés, objetiva-se também auxiliar na composição de subsídios pedagógicos e teóricos para a formação de professores no âmbito da temática étnico-racial. Desta forma, foi realizada uma investigação de caráter qualitativo do tipo documental e empírico, por meio de análise de documentos oficiais das escolas, tais como os Projetos Políticos Pedagógicos e calendários escolares. Como instrumento na coleta de dados, foi utilizado um questionário fechado, a fim de construir um perfil dos sujeitos investigados, bem como a compreensão que possuem da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08; e entrevistas semiestruturadas com os profissionais selecionados nas duas escolas pesquisadas: professores/as e supervisoras pedagógicas. Os resultados apontam para um cenário em que foi possível identificar uma escassez de abordagem da temática étnico-racial nos documentos oficiais como os PPPs e os calendários letivos, bem como o desconhecimento das legislações investigadas pelos/as docentes. Além disso, a pesquisa revelou uma ausência de práticas pedagógicas com a temática da diversidade étnico-racial de forma efetiva e planejada pelos/as docentes e supervisoras. Revelou, também, a falta de conteúdos sobre a temática étnico-racial na formação inicial e continuada dos/as entrevistados/as, evidenciando que, apesar de existir uma legislação em favor das causas étnico-raciais, a implementação das Leis não é uma realidade nas escolas. Tal constatação corrobora a necessidade de ofertar subsídios pedagógicos para que as Leis deixem de ser um desafio e tornem-se, de fato, uma realidade implantada na escola, em prol de uma educação antirracista.

Palavras-chaves: Lei nº 10.639/03; Lei nº 11.645/08; Educação das Relações Étnico-Raciais

ABSTRACT

The present dissertation is the result of a research that had the main objective to investigate how the teachers of two public schools – municipal and state – which offers the elementary education II – from 6th to 9th year – in the municipality of Manhumirim, MG, work the ethnic-racial diversity and the implementation of Federal Law N. 10.639/03 and Federal Law N. 11.645/08, pointing out the limitations of discussions with this tonic, through reports from teachers and supervisors. In this same bias, it also aims to help in the composition of pedagogical and theoretical subsidies for the training of teachers in the scope of ethnic-racial themes. Therefore, a qualitative research of documental and empirical type was carried out, through an analysis of official school documents, such as the Pedagogical Political Projects and school calendars. As a data collection instrument, a closed-ended questionnaire was used in order to construct a profile of the subjects investigated, as well as the understanding they have of Law N.10.639/03 and Law N. 11.645/08; and semi-structured interviews with selected professionals in the two schools surveyed: teachers and pedagogical supervisors. The results point to a scenario in which it was possible to identify a lack of approach to ethnic-racial issues in official documents such as PPPs and school calendars, as well as the lack of knowledge of the legislation investigated by teachers. In addition, the research revealed an absence of pedagogical practices with the theme of ethnic-racial diversity in an effective and planned way by teachers and supervisors. It also revealed the lack of content on ethnical-racial issues in the initial and continued formation of the interviewees, showing that, despite legislation in favor of ethnic-racial causes, the implementation of the Laws is not a reality in the schools. Such finding corroborates the need to offer pedagogical subsidies so that the Laws are no longer a challenge and become, in fact, a reality implanted in the school, in favor of an antiracist education.

Keywords: Act N. 10.639/03; Act N. 11.645/08; Education of Racial-Ethnic Relations

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1- Bandeira do Município de Manhumirim, MG. | 25 |
| Figura 2- Mapa do Município de Manhumirim..... | 26 |
| Figura 3- População no último censo..... | 27 |
| Figura 4 - Relevo na cidade de Manhumirim (MG) - set. 1952..... | 29 |
| Figura 5 - Fazenda do Ouro (no passado) de Manuel Francisco de Paula Cunha. | 30 |
| Figura 6- Cafezal no caminho Manhumirim a Presidente Soares (MG)..... | 31 |
| Figura 7- Anastácio de Paula Cunha e D. Maria Canuta de Oliveira | 32 |
| Figura 8- Manhumirim- 1902 – Parte principal | 33 |
| Figura 9- Foto mais recente da Maria Fumaça em Manhumirim – Aproximadamente década de 1960..... | 34 |
| Figura 10- Manhumirim (1919-1920) - Praça Central. Depois, Praça Arthur Bernardes. Hoje, Praça Getúlio Vargas | 35 |
| Figura 11- Quadro em homenagem a 1ª câmara municipal empossada em 16/03/1924 | 36 |
| Figura 12- Foto tirada, provavelmente, entre 1925 e 1927, possivelmente em uma festa cívica ou religiosa. Local: Rua João Pinheiro, nas imediações da Prefeitura, à direita..... | 37 |
| Figura 13- Vista Panorâmica de Manhumirim | 38 |
| Figura 14- Padre Júlio Maria De Lombaerde. | 39 |
| Figura 15- Seminário Apostólico de Manhumirim e Santuário do Bom Jesus de Manhumirim. (Foto atual) | 40 |
| Figura 16- Ginásio /Colégio Pio XI..... | 40 |
| Figura 17- Imagem do interior do Santuário do Bom Jesus de Manhumirim. Por Ronan W Humberto do Lago Müller..... | 41 |
| Figura 18- Escola Normal Santa Teresinha. Fundada em 1930 | 41 |
| Figura 19- ONG Força Verde em incursões em sítios arqueológicos na região de Manhumirim | 44 |
| Figura 20- Fotografia de 1876..... | 45 |
| Figura 21- Fotos de botocudos obtidas nos séculos XIX e XX..... | 47 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1- Participação do café no total da produção agrícola municipal e do País | 50 |
| Quadro 2- Palavras – chave e descritores. Brasil, 2018..... | 73 |
| Quadro 3– Critérios de exclusão de pesquisas do BDTD. Brasil, 2018 | 74 |
| Quadro 4– Palavra-chave: lei 11.645/08. Brasil, 2018 | 75 |
| Quadro 5– Critérios de inclusão e exclusão de pesquisas do RIUFOP. Brasil, 2018 | 75 |
| Quadro 6– <i>Seleção de pesquisas na ABPN. Brasil, 2018.....</i> | 76 |
| Quadro 7– Resultado final das bases de dados. Brasil, 2018..... | 77 |
| Quadro 8 - Disciplinas ofertadas durante o ano escolar | 141 |
| Quadro 9 - Perfil dos (as) informantes das escolas investigadas | 147 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Percentual da área territorial com plantação de café | 51 |
| Gráfico 2 – População residente por religião (unidade: pessoas)..... | 52 |
| Gráfico 3 – Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade | 53 |
| Gráfico 4 - Número de Pesquisas realizadas de 2013 a 2017..... | 78 |
| Gráfico 5 - Número de Pesquisas por Universidades | 79 |
| Gráfico 6 - Número de Pesquisas por Estados | 79 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1. CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA | 20 |
| 1.1. A motivação pessoal..... | 20 |
| 1.2. As adjacências da escola: o município de Manhumirim, MG. | 24 |
| 1.2.1. Aspectos geográficos..... | 25 |
| 1.2.2. Aspectos históricos..... | 27 |
| 1.2.3. Presença e influência indígena..... | 42 |
| 1.2.4. Aspectos econômicos e características da população quanto à etnia | 48 |
| 1.2.5. Aspectos culturais e religiosos..... | 51 |
| 1.2.6. Aspectos educacionais..... | 52 |
| 1.3. Contextualização histórica precedente | 54 |
| 1.4. Contextualização dos Planos de Ação e da lei 10.639/03 | 56 |
| 1.5. O ensejo da pesquisa: a legislação e o objeto de estudo | 59 |
| 2. PERCURSOS METODOLÓGICOS | 64 |
| 2.1. O campo de pesquisa – Itinerários | 64 |
| 2.2. Abordagens do método..... | 66 |
| 2.3. Instrumentos de coleta de dados: questionário, entrevista semiestruturada e análise documental | 67 |
| 2.3.1. Questionário | 67 |
| 2.3.2. Entrevista semiestruturada..... | 68 |
| 2.3.3. Análise documental | 68 |
| 2.4. Procedimentos Éticos | 69 |
| 3. ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS LEI Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08, NO ENSINO FUNDAMENTAL II, NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL | 71 |
| 3.1. Considerações finais sobre o estado da arte | 87 |
| 4. A TEORIA RACISTA NO BRASIL E A POLÍTICA DE "BRANQUEAMENTO" .. | 89 |
| 4.1. Conceituações e análises | 89 |
| 4.1.1. Definindo raça e etnia..... | 89 |
| 4.1.2. Definindo negro e preto..... | 92 |
| 4.1.3. Um pouco sobre as teorias raciais..... | 94 |
| 4.2. O Mito da Democracia Racial Brasileira..... | 99 |
| 4.2.1. Medidas antirracistas..... | 107 |
| 4.2.2. Grandes vitórias | 110 |
| 4.3. Desafio para a educação das relações étnico-raciais: práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/03 | 112 |
| 4.3.1. A Lei nº 10.639/2003 e outras políticas afirmativas | 112 |
| 4.3.2. Implantação e implementação da Lei nº 10.639/03 | 116 |
| 4.3.3. A educação das relações étnico-raciais | 117 |
| 4.3.4. Diversidade étnico-racial..... | 120 |
| 4.3.5. Escola, diversidades e preconceito..... | 121 |

| | |
|---|------------|
| 4.3.6. O que são práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, sob a ótica das <i>Diretrizes Curriculares Nacionais</i> | 123 |
| 4.3.7. Escola e currículo no ensino fundamental..... | 126 |
| 4.3.8. O compromisso pedagógico da temática racial no cotidiano escolar..... | 127 |
| 5. O CONTEXTO ESCOLAR DAS ESCOLAS E AS REVELAÇÕES DA PESQUISA | 130 |
| 5.1. O Projeto Político Pedagógico (PPP)..... | 132 |
| 5.1.2. O Projeto Pedagógico da Escola Lua Cheia..... | 133 |
| 5.1.3. O Projeto Pedagógico da Escola Lua Nova..... | 138 |
| 5.2. Os calendários escolares..... | 143 |
| 5.3. Descrição dos/as entrevistados/as - Dados do questionário..... | 146 |
| 5.4. Núcleo temático 1 – Dados relativos à Lei nº 10.639/03 e à Lei 11.645/08..... | 149 |
| 5.4.1. Conhecimento da legislação que institui a temática étnico-racial nas escolas..... | 149 |
| 5.4.2. Obstáculos, limites e possibilidades em sua implementação..... | 154 |
| 5.4.3 Formação docente: sentem-se preparados para lecionar o conteúdo das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08?..... | 159 |
| 5.5. Núcleo temático 2 – Dados relativos ao campo escolar..... | 163 |
| 5.5.1. Práticas pedagógicas e recursos didáticos no desenvolvimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08..... | 163 |
| 5.5.2. Vivência pessoal sobre o racismo: ocorrência de racismo nas escolas investigada..... | 176 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 184 |
| REFERÊNCIAS | |
| APÊNDICE A | |
| APÊNDICE B | |
| APÊNDICE C | |
| APÊNDICE D | |
| APÊNDICE E | |
| APÊNDICE F | |
| APÊNDICE G | |
| APÊNDICE H | |
| APÊNDICE I | |
| APÊNDICE J | |
| APÊNDICE K | |
| ANEXO | |

INTRODUÇÃO

Até a década de 1990¹, o enfoque dos estudos historiográficos sobre a relação afro-brasileira e história da África era unicamente voltado para o estudo das relações estabelecidas entre o Continente Africano e o Brasil, partindo da diáspora africana pelo Atlântico, período da escravização. Nas escolas, os livros didáticos traziam a figura do negro como “racionalmente inferior”, até o fim do século passado.

Até a década de 1970², postulavam que os povos indígenas não possuíam futuro, nem passado e que, com o avanço capitalista nas áreas de fronteira, sua trajetória seria irreversivelmente aniquilada. A abordagem da história indígena realizada nas escolas privilegiava com grande louvor a história europeia, estando a população indígena no rol dos grupos desprezados, assim como as sociedades africanas e sul-americanas que apresentam uma íntima relação com a história do Brasil.

Após vários anos de luta, de denúncia contra o grave quadro de desigualdades raciais na sociedade brasileira, iniciada pelos movimentos sociais negros organizados, a educação foi pauta de fremente reivindicação, desde as primeiras manifestações. Representando mais uma vitória desses movimentos, a Lei Federal nº 10.639/2003 determina que seja incluída no currículo escolar de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, a obrigatoriedade da temática História da África e Cultura Afro-brasileira.

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.

Art. 79 – B O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003)

¹ OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). HISTÓRIA, São Paulo, 28 (2): 2009, p. 143.

² MOTA, Lúcio Tadeu; RODRIGUES, Isabel Cristina. A Questão Indígena no Livro Didático "Toda A História". Hist. Ensino, Londrina, v. 5, out. 1999, p. 41.

Esta regulação estabelece novos caminhos para a educação escolar. O texto da Lei nº 10.639/03 coloca em discussão o estudo da luta do povo negro no Brasil e da cultura negra brasileira, de sua formação, tendo como escopo o resgate das evidências da contribuição do povo negro em todas as áreas. Ademais, estabelece que esses conteúdos sejam apresentados em todo o currículo e decreta o Dia da Consciência Negra no calendário escolar em prol de uma educação antirracista.

Todavia, não obstante essa conquista, a obrigatoriedade do ensino de História Afro-brasileira, Africana e da Cultura dos Povos Indígenas, nas diretrizes curriculares nas escolas, estabelecida por uma modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), enfrenta uma série de desafios que circundam a efetivação da lei na esfera real. É importante destacar que pautar a temática racial no âmbito escolar não deve ser atribuição tomada de forma ingênua, aleatória e circunstancial. Ainda tem-se a visão de que somente o/a professor/a de História, em suas aulas, é o/a mais preceituado/a para tratar de todos os assuntos pertinentes às Diversidades Culturais, decerto por ser um/a estudioso/a da área e ter proximidade com a temática no seu cotidiano curricular. Relega-se aos/as outros/as educadores/as a incumbência de tratar das circunstâncias, em que aconteçam marcas de racismo somente como sendo casualidades.

Importante saber que é necessário que sejam concebidos mecanismos para que todos os/as professores/as e educadores/as possam direcionar a temática da Diversidade para dentro da sala de aula, uma vez que a Educação das Relações Étnico-Raciais³ é dever de todos/as. Instituir novas práticas pedagógicas que reconheçam a notoriedade dos africanos, afro-brasileiros e dos povos indígenas, no processo de formação nacional, é uma oportunidade de

³ **Nota sobre a grafia do termo “étnico-racial”:** Com a entrada em vigor do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, houve alterações em relações à grafia, especialmente, no emprego do hífen. Pelas publicações sobre a temática das relações étnico-raciais, como por exemplo o Plano Nacional (<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004818.pdf>) foi elaborado com diversas formas de grafia. Para sanar possíveis dúvidas, solicitamos junto à ABL – Academia Brasileira de Letras um posicionamento sobre o adjetivo composto étnico-racial, em que a resposta foi no sentido de aplicação do hífen, diferente da publicação do MEC. Da mesma forma, através de contatos com professores de língua portuguesa, através da Profa. Rose da Secretaria de Educação, e orientanda da Profa. Bortoni, também se manifestaram pela utilização do hífen no termo. Ainda buscamos um perito judicial sobre a língua portuguesa, Prof. José Willemann, que corroborou nosso entendimento. Submetemos os resultados das palavras ao grupo após a análise pela Academia Brasileira de Letras e do perito judicial Prof. José Willemann, que ainda nos contemplou com um estudo sobre o novo acordo ortográfico. Afro-brasileiro: com hífen; Antirracista: sem hífen; Antirreligioso: sem o hífen; Afrodescendente: sem o hífen, funciona adjetivamente; Étnico-racial: com hífen, composto; Inter-racial: mantêm o hífen; Intrarracial: sem o hífen; Multirracial: sem o hífen; Plurirracial: sem o hífen. Disponível em <https://sites.google.com/site/forumeducacaoediversidademg/nota-sobre-o-novo-acordo-ortografico> Acesso em: 16 jul. de 2019.

sensibilizar os/as alunos/as sobre suas identidades e intensificar, cada vez mais, o combate ao racismo “mascarado” e tornar visível, socialmente, a importância da cultura africana no decorrer da formação étnica brasileira.

Esta pesquisa sobre *Relações étnico-raciais nas séries finais do Ensino Fundamental, em escolas públicas da cidade de Manhumirim/MG* teve como objetivo primordial uma investigação em como os/as docentes de duas escolas públicas – municipal e estadual – que ofertam o ensino fundamental II – de 6º a 9º ano – do município de Manhumirim, MG, trabalham a diversidade étnico-racial e a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 e da Lei Federal nº 11.645/08; de maneira mais específica, investigar como estas legislações estão sendo incorporadas nas práticas educativas destes docentes, bem como as limitações das discussões com essa tônica, por meio de relatos de professores/as e supervisoras pedagógicas. Mais especificamente, buscou examinar como estão sendo implementados os dispositivos legais que estabelecem o compromisso com a diversidade e a pluralidade cultural na educação nacional, proposto pelo ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas disciplinas de Artes, Língua Portuguesa/Literatura e História. De que maneira os/as educadores/as destas escolas investigadas abordam, posicionam-se e se fundamentam acerca da relação étnico-racial, em sua sala de aula, com os alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental? Neste mesmo viés, objetivou-se também auxiliar na composição de subsídios pedagógicos e teóricos para a formação de professores no âmbito da temática étnico-racial.

Essa investigação reuniu, como base norteadora, o marco regulatório e normativo relativo à temática étnico-racial e à diversidade cultural brasileira, presente nas ações afirmativas⁴ voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente, como a Lei Federal nº 10.639, de 10 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

A fim de regulamentar essa lei, no dia 10 de março de 2004, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer do CNE/CP003/2004 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei nº 9.394/96) garantindo igual direito às histórias e culturas

⁴ Ações afirmativas são políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades raciais presentes na sociedade, acumuladas ao longo de anos. Uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos. As ações afirmativas podem ser de três tipos: com o objetivo de reverter a representação negativa dos negros; para promover igualdade de oportunidades; e para combater o preconceito e o racismo. (SEPPPIR- Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Social. Disponível em: <<http://www.sepppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-aco-es-afirmativas>>. Acesso em 30 jul. 2018).

que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros (MEC/SECAD, p. 231).

Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 de 10 de março de 2008, alterou a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, a qual 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".

Além destas legislações, esta pesquisa teve como sustentação a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial e alterou as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989; nº 9.029, de 13 de abril de 1995; nº 7.347, de 24 de julho de 1985; e nº 10.778, de 24 de novembro de 2003.

No ano de 2018, no Brasil, foram registradas 48,5 milhões de matrículas⁵ de estudantes distribuídas em diversos sistemas, níveis e modalidades de ensino. Neste âmbito formador das novas gerações – o ambiente escolar – os maiores desafios estão pautados na garantia da qualidade e da equidade na educação e isso só acontecerá se a escola for um ambiente acolhedor, que reconheça e valorize as diferenças e não as transforme em fatores de desigualdade.

Um dos objetivos da lei é tornar a escola um lugar em que todos e todas se sintam valorizados e reconhecidos como sujeitos de direito em sua singularidade e identidade.

A pluralidade de identidades nem sempre encontra, no domínio da educação, sua proporcionalidade garantida nas salas de aula de todos os níveis e modalidades. A educação, como um direito que garante acesso a outros direitos, tem, entre os seus desafios, o papel de cumprir a Lei nº 10.639/03, bem como a Lei nº 11.645/08, corroborando para que este caminho seja trilhado.

Partindo-se do pressuposto de que existe uma legislação a ser cumprida, de que existe um propósito a ser desempenhado, é preciso então indagar: de que maneira estão sendo efetivadas as relações no campo da diversidade étnico-racial no círculo educacional por meio dessas legislações? Estão acontecendo de fato discussões sobre a diversidade nas escolas e na vida em sociedade? Estão sendo estabelecidas as bases de uma educação antirracista e de valorização das matrizes culturais africanas e indígenas?

A Lei nº 10.639/03, o Parecer do CNE 03/2004, a resolução 01/2004, a Lei nº 11.645/08 e a Lei nº 12.288/2010 são instrumentos legais que orientam, de forma ampla e

⁵ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2018. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:< <http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

clara, as instituições educacionais quanto a suas atribuições. Entretanto, entende-se que é necessário fortalecer e institucionalizar essas orientações, desenvolver discussões, além de investigar, por meio de pesquisas acadêmicas e de incessantes debates acerca dessa temática.

O estudo das Leis nº10.639/03 e nº 11.645/08, nessa pesquisa, teve também o propósito de oferecer a possibilidade de expandir o conhecimento e analisar a história de povos formadores da sociedade brasileira nas esferas culturais, econômicas, históricas e políticas.

Além da análise dos documentos com base regulatória, para uma melhor investigação científica sobre a implementação da legislação, foram utilizadas, como aporte teórico, pesquisas e estudos concernentes à educação e à questão étnico-racial de autores como Anete Abramowick, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Petronilha Gonçalves e Silva, dentre outros/as autores/as, estudiosos/as e pesquisadores/as. Na esfera do multiculturalismo crítico e interculturalismo foram utilizadas contribuições de Vera Maria Candau. No tocante a análise de temas sobre desigualdades relacionadas às dimensões de raça, produção de ideias e teorias raciais, dentro de um percurso historiográfico e de nacionalidade brasileira, foram instrumentalizadas obras de Lilia Moritz Schwarcz e Thomas E. Skidmore.

Conforme Nilma Lino Gomes (2007)

A Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais podem ser consideradas como parte do projeto educativo emancipatório do Movimento Negro em prol de uma educação antirracista e que reconheça e respeite a diversidade. Por isso, essa legislação deve ser entendida como uma medida de ação afirmativa, pois introduz em uma política de caráter universal, a LDBEN 9394/96, uma ação específica voltada para um segmento da população brasileira com um comprovado histórico de exclusão, de desigualdades de oportunidades educacionais e que luta pelo respeito à sua diferença. (GOMES, 2007, p. 106)

É nesse viés de corresponsabilidade social que surgiu o interesse em realizar essa investigação. A pesquisa teve o desígnio de servir para a compreensão dos desafios e avanços na implementação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08. Existe uma legislação a ser cumprida, existe um propósito a ser desempenhado. Este trabalho evidenciou como estão sendo efetivadas as relações no campo da diversidade étnico-racial no círculo educacional por meio dessas legislações.

Esse texto foi estruturado da seguinte forma: uma introdução e um capítulo preliminar que trata da construção do objeto de pesquisa, da motivação pessoal pela temática, e que também faz referências ao município, observando seus aspectos geográficos, históricos,

econômicos, culturais, religiosos e educacionais. Este capítulo também descreve uma conjuntura de presença e influência indígena, na cidade de Manhumirim. O segundo capítulo registra o percurso metodológico, os itinerários da pesquisa e revela quais instrumentos de coleta de dados foram usados. O terceiro capítulo apresenta o estado da arte de pesquisas selecionadas sobre relações étnico-raciais e as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, no Ensino Fundamental II. O quarto capítulo evidencia conceituações acerca das teorias raciais, da diversidade étnico-racial, do mito da democracia racial brasileira, do racismo, bem como trata das medidas antirracistas e das vitórias já conquistadas. Este capítulo também discorre sobre os desafios da legislação para as relações étnico-raciais em referência a sua implementação, às práticas pedagógicas constantes e em relação aos currículos. Por fim, o quinto capítulo apresenta as revelações da pesquisa, descrevendo os sujeitos participantes, os núcleos temáticos desdobrados nas entrevistas, os relatos de práticas racistas vivenciadas, além de uma análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e de seus Calendários Letivos.

1. CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

1.1. A motivação pessoal

Quando nos dispomos a iniciar uma pesquisa, sabemos que iremos travar uma batalha desafiadora, repleta de medos, incompletudes, ansiedades e diversos outros sentimentos que perpassam por esse processo. Primeiramente, porque estamos colocando frente a nossos olhares o estudo do *Outro*, na busca de compreender os porquês, muitas vezes, sigilosos e clandestinos. Nessa empreitada, ao mesmo tempo instigante e melindrosa, descobrimos que, além de tocarmos na superfície, vamos além, adentramos lugares talvez nunca antes tocados. Esse também é um exercício que nos permite compreender a nós mesmos.

Antes de iniciar a construção teórico-metodológica e os “achados da pesquisa”, penso ser necessário explicitar os motivos que me levaram a essa temática, uma vez que tais ensejos se entrelaçam com a minha história de vida que, por consequência, conduzem-me a uma reflexão acadêmica que tento apresentar nesse trabalho. Minayo (2001, p. 17) diz que “[...] embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática [...]” e foi na percepção individual que a problemática foi aparecendo e com ela o ensejo de uma discussão.

Não sou negra. Ocupo, na verdade, um lugar privilegiado socialmente, por vários motivos, mas talvez, em grande parte, pela minha cor não-negra. Meu lugar de fala é bem diferente de quem luta pelo respeito e, muitas vezes, pela vida, no campo da invisibilidade. Meu *lócus* social é confortável. Venho de uma família onde as cores são várias. Meu pai e o pai dele são negros; minha mãe e os pais dela, brancos. Uma conjuntura comum em nossa nação, uma vez que vivemos no “país da miscigenação”.

Após um período da minha vida, percebi que meu pai nunca quis ser negro, recusou sua condição e ainda o faz, mesmo com todas as características fenotípicas da etnia gravadas em sua face. Várias foram as vezes em que o encontrei “afinando o nariz” e nos ensinando, a mim e a meu irmão, a fazer o mesmo, a fim de termos um “nariz bonito”. Sempre escutei meu pai dizendo que sua cor era “morena clara”, mesmo sabendo que era escura, e pude perceber que ele se sentia confortável em saber que seus filhos não herdaram sua cor, graças à união benfazeja com uma mulher branca, descendente de italianos e portugueses, minha mãe. Fui entender melhor sobre estas atitudes quando li Thomas Skidmore e constatei que em minha casa, e imagino que em muitas outras, tínhamos um laboratório tomado pela teoria do branqueamento.

Nas palavras de Skidmore

A tese do branqueamento baseava-se na presunção da superioridade branca às vezes, pelo uso dos eufemismos raças ‘mais adiantadas’ e ‘menos adiantadas’ e pelo fato de ficar em aberto a questão de ser a inferioridade inata. [...] a miscigenação produzia ‘naturalmente’ uma população mais clara, em parte porque o gene branco era mais forte **em parte devido as pessoas procurassem parceiros mais claras do que elas**. (A imigração branca reforçaria a resultante predominância branca) (SKIDMORE, 1976, p. 81, grifo nosso)

Minha mãe sempre esteve numa posição de poder dentro de casa, enquanto mulher branca, porque “clareou” a descendência do meu pai. Ela fazia questão de dizer que, por meio dela, eu tive “cabelo bom” e meu irmão teve a pele branca; e quando eu cometia alguma desobediência, lembro-me das censuras que ela me lançava dizendo: “É negrinha! Não corre não que vou te pegar!”. Essa condição familiar deu início, primeiro a um estranhamento, depois a uma curiosidade e, por fim, a uma inquietude.

Tive interesse em saber mais sobre a história dos meus antepassados e, ao fazer uma perquirição, obtive algumas descobertas: minha descendência paterna, iniciada pelo meu terceiro avô, um português, é marcada por muitos relacionamentos íntimos com índias e negras que deram origem a uma grande descendência inter-racial e, ao ler alguns registros oficiais da história da minha cidade, Manhumirim, MG, constatei que este trisavô paterno foi o fundador do município, o que primeiro chegou e fez iniciar o povoado. Nestes registros, a figura desse homem de nome Manuel Francisco de Paula Cunha teve notoriedade apenas para assinalar o princípio da história da formação do município e fica evidente e generoso o enobrecimento dado aos outros imigrantes europeus, que chegaram anos depois.

Nada mais foi descrito sobre o fundador e sua descendência de “cor misturada”. Essa descendência foi ocultada, tornou-se esquecida, não aparece mais. Nos dias de festa, em homenagem à cidade, nas comemorações e desfiles temáticos da pequena Manhumirim, honras são oferecidas aos imigrantes que fizeram o desenvolvimento econômico e social do município. Ruas, vilas, travessas, praças, escolas, pontes, salas, entre outros espaços, levam, em sua grande maioria, os nomes de seus benfeitores imigrantes brancos, mas o imigrante Manuel com sua prole “mestiça”, não possui nenhum nome a ser memorado. Viveu e morreu nestas paragens, mas se tornou quase invisível. Será que esse apagamento ou esse não-aparecimento deu-se por uma questão étnico-racial? Percebi então, como essa história possui lacunas. E essa história é minha.

Por influência da minha mãe, cursei o magistério. Ainda sob influência dela, licencieme em Letras, presencialmente, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, credenciada na

qualidade de Campus Fundacional Agregado à Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, na cidade de Carangola, MG. Concluí o curso em 1997 e, desde então, sou professora regente de sala de aula há aproximadamente vinte e cinco anos, lecionando em escolas públicas. Nesse tempo de magistério, ao longo dos anos, percebi como estes espaços são múltiplos e complexos. Ao apurar o olhar para o *outro*, agora meu aluno, junto às inquietudes do meu passado, da minha vida particular, da história com lacunas, das lembranças de casa, emergiram muitos desassossegos quando também percebo as diferenças e semelhanças no ambiente escolar. Comecei a fazer observações acerca de alguns comportamentos concernentes às questões raciais que são percebidas em sala de aula e em todo ambiente escolar. Várias foram as vezes que testemunhei atitudes de medo e sujeição por parte de alunos/as negros/as e afrodescendentes, que também negam sua cor, e também atitudes racistas nas dependências da escola e isso sempre me preocupou. Em todas as ocasiões, precisei interferir para que as “brincadeiras inofensivas”, tais como apelidos e codinomes oferecidos forçosamente aos alunos/as negros/as, fossem cessadas, pois a escola é um ambiente catalizador de relacionamentos mútuos exitosos ou fracassados e nós todos fazemos parte deste círculo.

Como professora de Língua Portuguesa e Literatura, embora não tivesse nenhuma formação específica, na graduação, que abordasse a temática étnico-racial, meu interesse por essa tônica ganhou força quando, há alguns anos, comecei a fazer um levantamento literário sobre obras que abordassem o protagonismo negro na Literatura Brasileira. Realizei várias leituras de textos acadêmicos, principalmente, apontando a pouca visibilidade do negro como personagem principal das narrativas. Seu papel era, frequentemente, ligado à figura reles de um/a empregado/a da casa, cujo dono era um senhor branco, ou papéis que o/a colocavam em situação subjugada somada à perversão e falta de inteligência. Percebi, estudando os períodos literários, a grande insensatez referente às heranças culturais que os povos africanos legaram às gerações posteriores.

Fiz diversas observações em visitas às bibliotecas das escolas em que trabalhava e nas bibliotecas comunitárias da cidade. Certa vez, deparei-me com obras de um escritor, nascido na cidade de Manhumirim, chamado Júlio Emílio Braz⁶ que tratava em suas obras de questões

⁶ Júlio Emílio Braz nasceu em 16 de abril de 1959, na pequena cidade de Manhumirim, aos pés da Serra de Caparaó, Minas Gerais. Aos cinco anos mudou-se para o Rio de Janeiro, cidade que adotou como lar. É considerado autodidata, por aprender as coisas com extrema facilidade. Adquiriu o hábito da leitura aos seis anos. Iniciou sua carreira como escritor de roteiros para histórias em quadrinhos publicadas no Brasil e em outros países, como Portugal, Bélgica, França, Cuba e Estados Unidos. Já lançou mais de 150 títulos. Em 1988, recebeu o Prêmio Jabuti pela publicação de seu primeiro livro infanto-juvenil: *Saguairu*. Dois anos mais tarde, escreveu roteiros para o programa *Os Trapalhões*, da TV Globo, além de algumas mininovelas para uma

predominantemente raciais e sociais⁷, principalmente na década de 1980. Interessei-me em estudá-lo e me enveredar por uma pesquisa que discorresse sobre a trajetória do negro na Literatura, contudo o viés da pesquisa tomou outro itinerário. Nesse estudo literário, deparei-me com a Lei nº 10.639/03 e percebi que havia um grande problema em questão, pois essa pauta, muitas vezes, não é levada para as reuniões pedagógicas, para os conselhos de classe, para reuniões que ocorrem semanalmente nas escolas, entre outros encontros ou mesmo em sala de aula, pelos/as educadores/as. Não percebemos frequentes práticas pedagógicas que abordem a temática com efetividade. Foi então que eu percebi meu deslocamento para esta pesquisa no momento em que compreendi como as atitudes de apagamento na minha história familiar, do branqueamento apontadas dentro da minha casa, bem como as atitudes racistas e de supremacia percebidas entre meus pais estavam entrelaçadas com as histórias percebidas na sala de aula, entre alunos/as, professores/as e todos/as os/as componentes do cenário escolar.

Decidi então modificar o enfoque da pesquisa, pois maior que a descoberta e a investigação de um autor e suas obras está a análise de uma normatização de tamanha amplitude e sua implementação. Seguramente, irei delinear outras investigações, em outro momento, após essas análises, que abordem as questões inicialmente tencionadas, de ordem histórica que possam elucidar melhor minhas inquietações primeiras. Contudo, torna-se imprescindível que, para além das motivações pessoais, para além do conhecimento da existência e exigência da legislação, que eu reconheça a necessidade de compreensão da temática e de nossa corresponsabilidade social, nosso comprometimento com uma educação antirracista. Embora eu não tenha a representatividade para falar de racismo, entendo que não estou desautorizada a lutar contra ele. Posso teorizar sobre a realidade das pessoas negras a partir do espaço que ocupo. De acordo com as palavras de Djamila Ribeiro (2017)

emissora de televisão do Paraguai. Em 1997, ganhou o Austrian Children Book Award, na Áustria, pela versão alemã do livro *Crianças na escuridão* (Kinder im Dulkern), e o Blue Cobra Award, no Swiss Institute for Children's Book. (GLOBAL EDITORA. Júlio Emílio Braz. Disponível em: <<https://globoeditora.com.br/autores/biografia/?id=3617>>. Acesso em: 13 dez. 2018)

⁷ Trecho da entrevista dada ao jornalista Franco de Rosa “A busca por abordar temáticas associadas à minha cor, penso eu, foi durante muito tempo a minha busca, consciente ou inconsciente, por minha aceitação enquanto tal. Outro ponto que explica o meu interesse pela África e pelas questões raciais se prendia ao fato de, pelo menos até meados da década de 1990, não existir muito material sobre o assunto e a discussão sobre africanidades se restringir aos estereótipos comuns vinculados às religiões de origem africana e todos os preconceitos e incompreensões que ainda as cercam; ao samba e ao futebol. Eu queria saber mais e, nesta busca, acabei colocando o que descobria e vivenciava em meus textos, seja nos quadrinhos, seja nos infanto-juvenis. (ROSA, Franco de. **Conheça o escritor Júlio Emílio Braz**. 2017. Adaptação web Caroline Svitras. Disponível em: <<https://conhecimentoliteratura.com.br/conheca-o-escritor-julio-emilio-braz/>>. Acesso em: 06 out. 2017)

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de localização social. E, partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *lôcus* social, consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados. (RIBEIRO, 2017, p. 86)

Compreender o lugar de onde falamos é imprescindível para discutirmos as hierarquias, desigualdades e os problemas sociais presentes em nosso cotidiano. A forma como vamos experienciar e agregar força aos movimentos é o que importa. O velho e imortal discurso de Ângela Davis “numa sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista” permeia esta subjetividade. Pertencço à categoria daqueles/as que se importam, que se incomodam. Vivendo numa era onde imperam as paredes, os muros altos da segregação, do racismo velado e do racismo institucional, num país onde a governança desprivilegia, marginaliza, extingue direitos e alimenta o mito da democracia racial, onde as diferenças se cruzam com as desigualdades, é importante que pontes sejam criadas, que campos de diálogos e discussões sejam abertos. Ter pessoas brancas não racistas é um passo muito importante, mas ter pessoas brancas antirracistas é mais importante ainda. Penso que minha tarefa é ser uma ponte e meu trabalho é uma ferramenta que serve para isso. E dessa maneira, nasceu esta pesquisa.

1.2. As adjacências da escola: o município de Manhumirim, MG.

A pesquisa teve como objeto de estudo duas escolas públicas do município de Manhumirim, MG. Para situar o local da pesquisa e fazer um registro de localidade para futuros trabalhos acadêmicos, um panorama da localidade e da história da cidade é apresentado a seguir.

Figura 1- Bandeira do Município de Manhumirim, MG.



Fonte: Por Leila. F. Rosa. Obra do próprio, Domínio público⁸

1.2.1. Aspectos geográficos

Manhumirim está localizada entre as montanhas do leste do Estado de Minas Gerais, a aproximadamente 300 quilômetros de Belo Horizonte. Sua posição é considerada muito favorável, pois a cidade encontra-se limítrofe das principais vias de acesso do país. Faz parte de seu itinerário as rodovias estaduais MG-111 e MG-108. Além disso, o município está acerca de 15 minutos do entroncamento da BR-262, que é via de ligação entre Belo Horizonte e Vitória, e também da BR-116, que faz ligação entre o Rio Grande do Sul e o Ceará, que se cruzam no distrito de Realeza. Aproximadamente em 30 minutos, encontra-se a divisa de Minas Gerais com o Espírito Santo. Faz parte da mesorregião da Zona da Mata e da microrregião de Manhuaçu, MG. Os municípios mineiros limítrofes são Alto Jequitibá, Martins Soares, Reduto, Manhuaçu, Luisburgo e, também, o município capixaba Iúna (ES).

⁸ Imagem disponível em: <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=9558549>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

Figura 2- Mapa do Município de Manhumirim⁹



Fonte: Google Maps

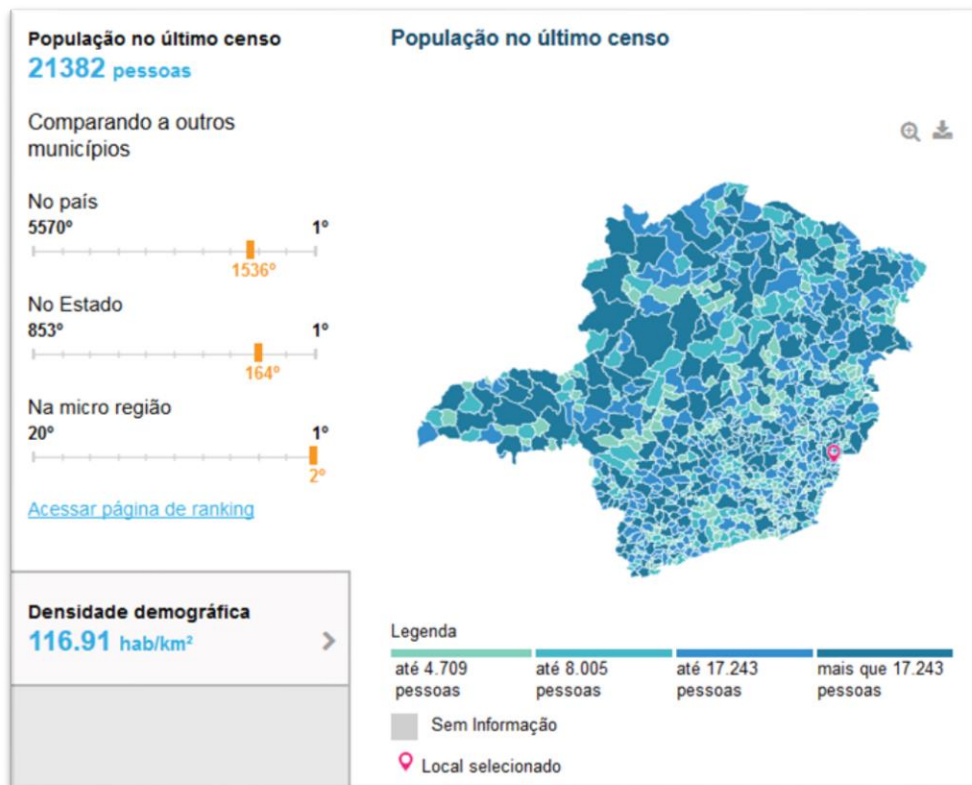
A cidade possui uma área equivalente a 183,5 km², está a 618 m de altitude em relação ao nível do mar e a maior parte de seu território está sob montanhas, tendo como ponto culminante a Serra do Ouro, com 1.449 metros. Sua economia é baseada na produção de café e no comércio. Possui um harmonioso entorno natural aos pés da Serra do Caparaó e próximo do Pico da Bandeira, o terceiro mais alto do Brasil, sendo assim, também explora o turismo ecológico, fazendo parte do Circuito Turístico Pico da Bandeira.

A população no último censo¹⁰, em 2010, era de 21.382 pessoas, com uma população estimada, em 2017, de 22.784 pessoas. Sua área de unidade territorial (2016) é de aproximadamente 182,900 km².

⁹ Imagem disponível em: <https://www.google.com/maps/place/Manhumirim>. Acesso em: 12 nov. 2018.

¹⁰ Imagem disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/manhumirim/panorama>. Acesso em: 12 nov. 2018.

Figura 3– População no último censo¹¹



Fonte: IBGE.

1.2.2. Aspectos históricos

Em virtude de poucas fontes de pesquisa, é difícil declarar com retidão o período e as reais motivações para a chegada dos primeiros residentes no município de Manhumirim¹². Como fonte de pesquisa, utilizamos as pesquisas e observações do Pe. Demerval Alves Botelho¹³ (2011) que constitui relevantes referências para o entendimento do processo de composição histórica dessa região.

Desta forma, o relato apresentado a seguir foi desenvolvido tendo por base as palavras de Botelho e sua forma de entender os fatos.¹⁴

¹¹ Imagem disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/manhumirim.html>

¹² Denominação dada ao município em 16 de março de 1924. (BOTELHO, Demerval Alves. História de Manhumirim: município e paróquia. 2 ed. rev. e atual. Belo Horizonte: O Lutador, 2011a. I Volume (1808-1924). p. 128)

¹³ Historiador, compositor, escritor, músico, 75 anos de vida religiosa, ex-Secretário Geral da Congregação Sacramentina, até 2010. Autor de 26 livros, entre eles a coleção História de Manhumirim – Município e Paróquia volume I (1808-1924); II (1924-1947); III (1947-1989) e IV (1989-2010), que serviu de base histórica para parte desta pesquisa.

¹⁴ Importante verificar a forma como o autor narra os fatos pela perspectiva do colonizador.

Manhumirim teve sua origem, quando o recém-chegado ao Brasil, D. João VI mandou abrir uma estrada ligando Viana, no Espírito Santo, à então capital mineira Vila Rica de Ouro Preto (Mariana, MG) para facilitar a passagem por entre as matas, serras e rios.

No período colonial, Dom João VI incumbiu o engenheiro Cap. Ignácio Duarte de preparar a abertura da estrada, que possuía dois metros de largura e foi executada por volta de 1814 a 1820. Essa rota teve o nome primitivo de *Estrada Imperial São Pedro de Alcântara*, possivelmente em homenagem ao Santo, um dos padroeiros do Brasil e, também, a Dom Pedro I, filho de Dom João VI. Esse imponente projeto trouxe grande importância econômica e estratégica para a região inteira. Além de apresentar uma nova rota comercial para o interior do estado, contribuiu enormemente com o povoamento do local por ocasião do alto fluxo de transeuntes.

Pontos de apoio foram estabelecidos em determinados locais, de três em três léguas, com a finalidade de servir de abrigo para diligências que passavam pelo local levando notícias e suprimentos. Esses locais eram conhecidos por quartéis.

Quase toda a “Estrada Dom João VI” passava por regiões perigosas e inóspitas. Além dos animais selvagens, havia os selvícolas que, muitas vezes, viam no branco um invasor de suas terras. Armavam-lhes emboscadas, ou o atacavam de surpresa. [...] A fim de humanizar mais a vida e dar maior garantia ao avanço pelas serras, rios e matas, tiveram que estabelecer pontos de apoio, de trecho em trecho, criando, através da floresta, os chamados “*Quartéis*”. (BOTELHO, 2011, p. 61)

Com o passar do tempo, nos idos de 1830, a estrada passou a ser pouco usada, principalmente pelo difícil acesso, devido a sua geografia montanhosa.

Figura 4 - Relevo na cidade de Manhumirim (MG) - set. 1952



Fonte: Domínio público

Um desses quartéis foi construído próximo ao local onde seria erguido o município de Manhumirim. Muita gente passou pela estrada real, transitando pelas matas aqui presentes, mas nenhum teve interesse em estabelecer moradia. Um desbravador, no entanto, teve afeição pelas terras. Por volta de 1865, surgiu o primeiro núcleo pioneiro de Pirapetinga quando Manoel Francisco de Paula Cunha, um português que veio refugiar-se nestas terras até então desabitadas. De acordo com Botelho (2011), Manoel Francisco de Paula Cunha era desertor da Guarda Nacional e se encontrava fugido da guerra de Santa Luzia¹⁵, no período entre 1840 a 1850 (BOTELHO, 2011, P. 69-70)¹⁶.

Ainda segundo Botelho (2011), Manoel Francisco de Paula Cunha e D. Francisca Teresa de Jesus, sua esposa, “morena escura”¹⁷, possivelmente seguiram a estrada aberta, a

¹⁵ BOTELHO, 2011, p. 69: Segundo nos atestou o seu neto, Adolfo de Paula Cunha, o avô era desertor da guerra do Paraguai (1865-1870). E, certamente, para pôr-se a salvo, embrenhou-se por estas regiões longínquas e desconhecidas.

¹⁶ Sobre esta passagem relacionada à origem histórica do município de Manhumirim, a construção da sua história étnica e a formação do seu povo, a pesquisadora possui um projeto de uma pesquisa a ser desenvolvida futuramente com o auxílio de historiadores da região, aproveitando esta presente pesquisa como ponto de partida, uma vez que é de seu interesse pessoal.

¹⁷ Note que o autor não a identifica como negra.

mando de D. João VI e, assim, adquiriram algumas sesmarias¹⁸ de terra onde afloravam os rios Pirapetinga, Jequitibá e Ouro. Foi nas margens deste último que uma casa grande foi erguida com intuito de superintender a propriedade. Essa casa, posteriormente, ficou conhecida como Fazenda do Ouro.

Figura 5 - Fazenda do Ouro (no passado) de Manuel Francisco de Paula Cunha.



Fonte: História de Manhumirim - Município e Paróquia. v. I. BOTELHO, Pe. Demerval Alves. O Lutador

Outras famílias foram aparecendo por aquela região, João Felix de Oliveira estabeleceu sua família no Córrego da Ventania e Geraldo Sabino determinou morada no Córrego da Caatinga. Logo, com a Estrada D. João VI, do Rio Manhuaçu e de outras estradas que foram abertas, a região tornou-se conhecida como uma terra propícia para plantar, criar e viver. (BOTELHO, 2011, 69-70) Muitos forasteiros foram atraídos para esse lugarejo agradável e outros desbravadores começaram a surgir. Imigrantes de várias origens foram “povoando, colonizando e enriquecendo toda essa imensa e rica região mesopotâmica” [...] “vieram para ficar e investir no progresso da terra tudo aquilo que dela fossem tirando e conseguindo. Foi o que fizeram”, segundo Botelho (2011, p. 77).

¹⁸ BOTELHO, 2011, p. 45: Terra inculta ou abandonada, ou lote de terra não cultivado, ainda não demarcado, não vendido e não doado, que os reis de Portugal cediam a sesmeiros que se dispusessem a cultivá-lo. Para o povo simples, sesmaria era uma vasta extensão de terra, um latifúndio.

Figura 6- Cafezal no caminho Manhumirim a Presidente Soares (MG)



Fonte: História de Manhumirim - Município e Paróquia. v. I. BOTELHO, Pe. Demerval Alves. O Lutador

Manoel Francisco de Paula Cunha, possuidor de muitas terras, adepto à religião católica, em 1870, fez uma doação de um terreno de 32 alqueires para a construção de uma igreja em homenagem ao Senhor Bom Jesus¹⁹, ficando o povoado com o nome de Senhor Bom Jesus do Pirapetinga ou arraial do Pirapetinga do Manhuassu. Esse terreno doado à igreja foi legalizado por meio de escritura assinada, posteriormente, em 1918, pelo filho de Manoel Francisco, o Sr. Anastácio de Paula Cunha, casado com D. Maria Canuta de Oliveira.

¹⁹ A devoção ao Senhor Bom Jesus foi trazida pelos colonizadores portugueses para o Brasil. Tal devoção espalhou-se por toda Minas Gerais e, sobretudo na vasta Arquidiocese de Mariana. A imagem clássica e tradicional é a que foi trazida de Portugal – de Jesus Cristo crucificado. Em Minas Gerais, existe um grande número de capelas, cujo padroeiro é o Senhor Bom Jesus. Essa devoção se difundiu bastante no leste mineiro. A partir de Congonhas do Campo, a devoção ao Bom Jesus espalhou-se através das plagas mineiras. Na região de Pirapetinga foi introduzida pelo português Paula Cunha, um dos seus primeiros colonizadores. (BOTELHO, 2011^a, p. 79).

Figura 7- Anastácio de Paula Cunha e D. Maria Canuta de Oliveira²⁰



Fonte: História de Manhumirim - Município e Paróquia. v. I. BOTELHO, Pe. Demerval Alves. O Lutador

Alguns anos depois, em 05 de novembro de 1877, uma Lei Provincial de nº 2.407, elevou a localidade à categoria de Distrito de Paz. Por outra Lei Provincial, dada em 12 de setembro de 1881, o distrito passou à condição de Freguesia. Pelos idos de 1911 o distrito, que pertencia ao município de Manhuaçu, passou a ser denominado apenas como Pirapetinga. Em 16 de março de 1924 foi elevado à categoria de município com a denominação de Manhumirim.

No entorno da capela, por volta de 1870, surgiu o povoado que recebeu os outros imigrantes com o panorama de uma terra boa para plantar e viver. Os primeiros imigrantes foram Dutra de Carvalho, Sanglard, Eller, Nunes da Rosa, Heringer, Emerick, Furtado, Porcaro, Franco, Butters, Soares da Silva, Miranda, Gripp, Marrara e algumas outras tantas famílias libanesas.

²⁰ Filho e Nora de Manuel Francisco de Paula Cunha, Bisavô e bisavó da autora desta pesquisa.

Figura 8- Manhumirim- 1902 – Parte principal²¹



Fonte: Domínio Público

Depois de ser elevado a Distrito, já que o número de residências era considerável, o arraial teve seu momento de ascensão. Os moradores de Pirapetinga tiveram um período de entusiasmo em função do progresso que estava surgindo. Muitos agricultores empenharam seus esforços na plantação e cultivo do café, que se tornou a principal insígnia da localidade. As lavouras estavam em profusão e isso acabou despertando o interesse de compradores de café e comerciante de vários lugares. Com a moeda circulando, o lugarejo viu o progresso surgir.

No início do século XX, um grande feito modificou o panorama sociocultural e econômico de Pirapetinga, quando surgiu a estrada de ferro e o distrito tornou-se, então, notável na produção cafeeira. Isso proporcionou grande progresso para a cidade e toda região,

²¹ Ano 1902 ainda de madeira, construída aproximadamente no mesmo lugar onde hoje é o Santuário do Senhor Bom Jesus. Discriminação das casas: abaixo onde hoje fica a Praça Getúlio Vargas, próximo à Câmara Municipal. Casa 01: proprietário Luiz Segal, que a vendeu depois para Alexandre Moranga. Casa 02: A CASA DO CONSELHO onde se reuniam os conselheiros do distrito para prestarem contas para Manhauçu, sede da comarca. Na parte de baixo da casa fica o TRONCO, a cadeia da época. Casa 03: proprietário Santinho Malosto. Casa 04: proprietário Sr. Abel. Casa 05: comércio do senhor Felício Pechara. Casa 06: de João Ker, Delegado de Polícia. Casa 07; não identificada. Casa 08: Hotel Lulu Pinto, de Luiz Pinto de Cerqueira. Casa 09: Padaria de João Luiz, pai de Francisco Luiz, padeiro apelidado de "Urso" ou de Chiquinho padeiro. Casa 10: IGREJA MATRIZ DO BOM JESUS DE PIRAPETINGA - primeira igreja de Manhumirim. Casa 11: Capela do Cemitério. Casa 12: Coreto que, em geral, era local para apresentações artísticas.

com o surgimento de várias lojas, armazéns de café, hotéis e hospedarias que recepcionavam compradores de café e viajantes, fazendo prosperar negócios e empregos.

Nesse período, grandes negócios foram realizados por consequência da implantação da estrada de ferro que interligava as cidades mais prósperas como Carangola, Leopoldina e Rio de Janeiro, a então capital do Brasil. Em 1914, chegaram às margens do rio Manhumirim os trilhos e o trem de ferro, mas foi em 1915 a grande inauguração da linha direta entre Manhuaçu e Rio de Janeiro.

Figura 9- Foto mais recente da Maria Fumaça em Manhumirim – Aproximadamente década de 1960



Fonte: Domínio Público

Segundo Botelho (2011), na fachada da sede da Estação não se encontrava o nome consagrado ao distrito: BOM JESUS DO PIRAPETINGA, ou PIRAPETINGA²², mas sim a palavra MANHUMIRIM. De acordo com os arquivos paroquiais, até o ano de 1914, para

²² BOTELHO, 2011, p. 40. PIRAPETINGA- aglutinação das três palavras tupis: PIRÁ = peixe; PÉ = pele, escama, casca, crosta; TINGA = branco, esbranquiçado, cor de prata; PIRAPETINGA = peixe que tem escamas brancas, esbranquiçadas, cor de prata. Os índios davam às coisas, às plantas e aos animais nomes que significassem algo que lhes fosse próprio e os caracterizasse.

datar, usavam PIRAPETINGA DO MANHUASSU, a partir desta data, passou-se a datar e utilizar o topônimo: MANHUMIRIM²³.

Figura 10- Manhumirim (1919-1920) - Praça Central. Depois, Praça Arthur Bernardes. Hoje, Praça Getúlio Vargas

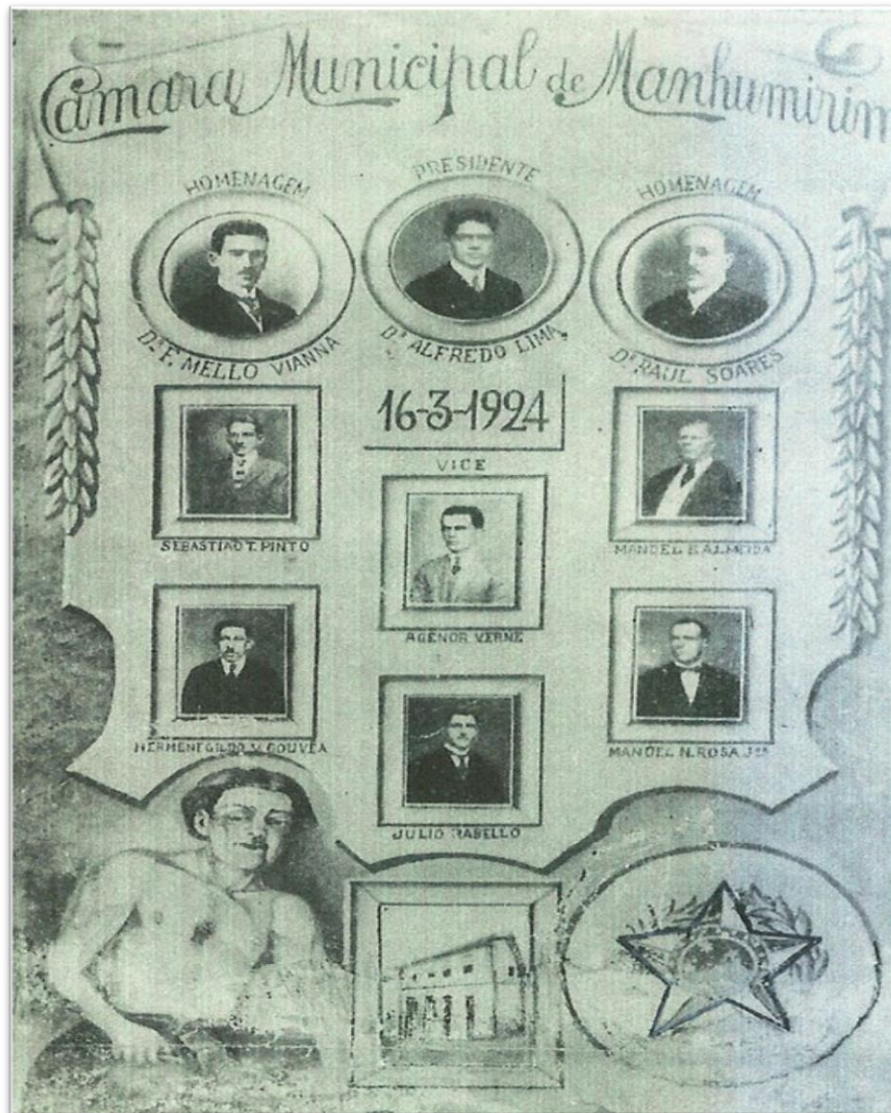


Fonte: História de Manhumirim - Município e Paróquia. v. I. BOTELHO, Pe. Demerval Alves. O Lutador

A emancipação do distrito aconteceu pela Lei Estadual nº 843 de 7 de setembro de 1923 e sua instalação aconteceu no dia 16 de março de 1924 por meio do empossamento da 1ª Câmara Municipal. A partir deste acontecimento, faziam parte do município a sede – Manhumirim (antigo Pirapetinga) –, Dores do José Pedro (Durandé) e Presidente Soares (Alto Jequitibá).

²³ BOTELHO, 2011, p. 41. MANHUMIRIM – MANHU+MIRIM: MIRIM = pequeno, pouco, em pouca quantidade. MANHUMIRIM=chuva, água em pouca quantidade (rio pequeno).

Figura 11- Quadro em homenagem a 1ª câmara municipal empossada em 16/03/1924



Fonte: Domínio Público

Conforme Botelho informa, de 1924 a 1928, Manhumirim encontrava-se em sua estação mais próspera, era considerada um centro comercial que incluía toda a região do Caparaó. Segundo o historiador Marcos Alexandre Faria Moreira, a cidade passou a ser conhecida por cidade dínamo “por ter se saído bem na crise financeira mundial de 29, o *crack* (queda) da bolsa de valores de New York City” (MOREIRA, 2014).

Figura 12- Foto tirada, provavelmente, entre 1925 e 1927, possivelmente em uma festa cívica ou religiosa. Local: Rua João Pinheiro, nas imediações da Prefeitura, à direita



Fonte: Domínio Público, organizada por Marcos Alexandre Faria Moreira²⁴.

Manhumirim contava com uma estrutura bastante progressista. Em 1926 já estava em exercício uma agência bancária, o Banco Crédito Real de Minas Gerais. Um Grupo Escolar e o Colégio Batista Mineiro ofereciam aos moradores a educação para crianças e jovens. A cidade possuía um sistema de telefone urbano e postes de ferro para a iluminação elétrica. Moravam na cidade muitas pessoas ilustres, profissionais liberais, dentre eles o advogado Dr. Vasco Soares de Moura e o médico Dr. Carneiro da Cunha.

Segundo Botelho (2011), encontravam-se por aqui pensões e hotéis como o Hotel dos Viajantes e o Hotel Josino que recebiam, principalmente, os itinerantes atraídos pelos negócios do café. Como forma de entretenimento, em 1927 foi criado um clube esportivo, o União Sportiva de Manhumirim; havia o cinema, Cine Theatro São Pedro; uma banda de música, chamada de Santa Cecília; um clube recreativo famoso pelas horas de lazer conhecido por Club Recreativo de Manhumirim; um estúdio de fotografias do Anselmo Chaves nomeado por “Estúdio Santa Terezinha”. Além destes estabelecimentos, o município contava

²⁴ MOREIRA, Marcos Alexandre Faria (Org.). **HISTÓRIA & MEMÓRIA da "Cidade Dínamo"**: Fotos Antigas e vídeos - um registro histórico de Manhumirim, MG. 2014. Disponível em: <<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=714757925247186&set=a.685236198199359&type=3&theater>>. Acesso em: 18 dez. 2018.

com farmácia (Pharmacia do Wantuil), as alfaiatarias Ferras e União, a serraria Manhumirim. Neste mesmo ano, no dia 15 de maio, uma resolução que conferia a instalação de bombas de combustível para todo o município foi assinada. Já em 1928 foi estabelecido o Termo Judiciário e dentre vários empreendimentos notáveis, foi adquirida pela empresa Polastri & Filhos, a máquina de pilar, para limpar café, uma grande novidade na época em toda a região.

De acordo com estudos feitos por Botelho (2011), em 1928 Manhumirim possuía uma população considerável. Nesta mesma época, 180 mil sacas de café eram exportadas anualmente. Economicamente, a cidade estava em prospecção, dispondo de algumas firmas comerciais, tais como: Miguel José & Filhos, Ferrari Souza & Companhia, Semi Abi-Sâmara & Irmão, Felix Fonseca, Fraga, Irmãos & Cia, Fraga & Sobrinhos, Rabelo & Irmão, Tostes & Cia e outros empreendimentos que trouxeram riqueza à cidade.

Figura 13- Vista Panorâmica de Manhumirim



Fonte: Arquivo Nacional, Domínio público²⁵

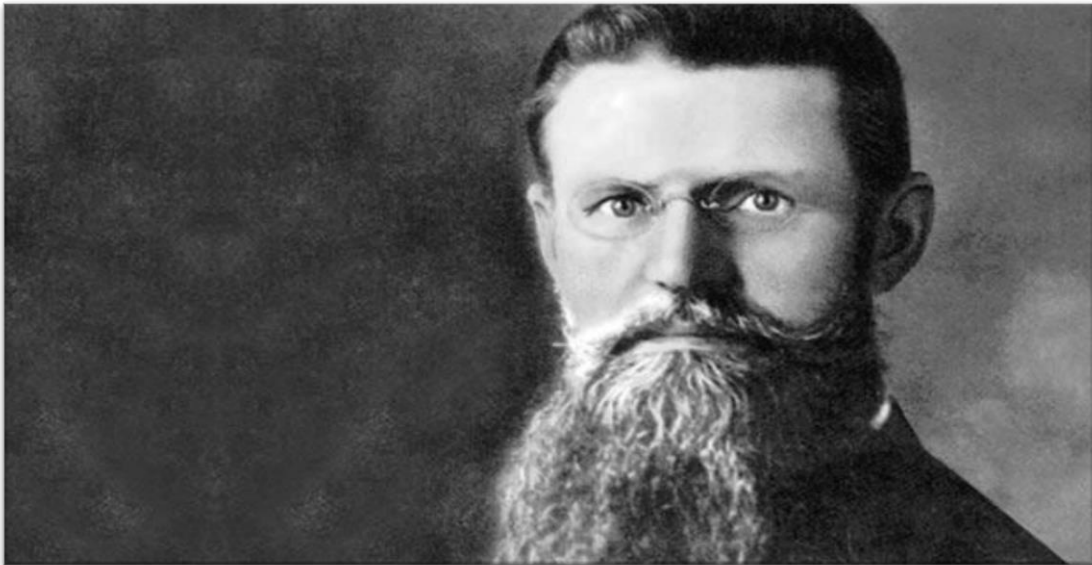
Este era o cenário econômico, político, cultural e social da cidade de Manhumirim no ano de 1928, quando o Padre Júlio Maria De Lombaerde²⁶ foi residir no município. Foi uma

²⁵ Imagem disponível em: <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=68316401>> Acesso em: 19 dez.2018.

²⁶ Seu nome de batismo e civil é: **Júlio Emílio Alberto De Lombaerde**. No Brasil passou a chamar-se: **Pe. Júlio Maria De Lombaerde, MSF**. Por causa de sua grande devoção terna e filial à Nossa Senhora, acrescentou “*Maria*” ao seu nome e suprimiu “*Emílio Alberto*”. Beveren-Leie, região de Waregem – Bélgica, foi a terra natal de Júlio Emílio, onde nasceu aos 07 de janeiro de 1878. Aos oito anos, a família mudou-se para Tenheede, bairro

ilustre personalidade que contribuiu para o desenvolvimento à localidade, com a fundação da Congregação dos Padres Sacramentinos de Nossa Senhora, hoje espalhada por vários pontos do território brasileiro. Sob a sua orientação, foram construídos o Seminário Apostólico, o Colégio Pio XI, a Escola Normal Santa Terezinha e o Hospital São Vicente de Paulo. Fundou ainda um jornal – “O Lutador” – que contava assinantes em todo o Brasil, e uma editora²⁷.

Figura 14- Padre Júlio Maria De Lombaerde.



Fonte: Responsável: Pe. Heleno Raimundo da Silva, SDN (Vice Postulador)²⁸

de Waregem, onde Júlio Emílio viveu até quase à idade de 17 anos. Ordenou-se padre, aos 13.06.1908. Em 1910, foi nomeado para a fundação de um Seminário da Congregação em Wakken/Bélgica. Em setembro de 1912, foi nomeado para as missões no Brasil. Aportou em Recife-PE, em outubro daquele ano. Chegou a Manhumirim, a 24.03.1928. Aqui deu início a fundação da Congregação dos Missionários de N. Sra. do Smo. Sacramento, ou seja, dos Missionários Sacramentinos de N. Senhora, que foi erigida canonicamente, no dia 25 de março de 1929. Dom Carloto pediu-lhe que fundasse o ramo feminino da novel Congregação. Depois de certa relutância, deliberou atender ao pedido de seu novo Bispo, e, em 24 de dezembro de 1929, nascia a nova família religiosa, também em Manhumirim. Depois de 16 anos de uma dedicação admirável ao ministério paroquial, à estabilização das duas Congregações, por ele fundadas, e à formação de padres, religiosos e religiosas, veio a falecer em um acidente de carro na tarde de 24.12.1944. Pe. Demerval Alves Botelho, SDN. Disponível em: <http://padrejuliomaria.weebly.com/biografia.html>

²⁷ Fonte: IBGE. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Volume XXVI. Rio de Janeiro, edição do IBGE, 1959. Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=227295&view=detalhes>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

²⁸ Rua Nunes da Rosa, 134 – Centro – Manhumirim, MG. Fone: (33)3341-1900. beatificacao@padrejuliomaria.com

Figura 15- Seminário Apostólico de Manhumirim e Santuário do Bom Jesus de Manhumirim.
(Foto atual)



Fonte: Higor de Pádua Vieira Neto²⁹

Figura 16- Ginásio /Colégio Pio XI



Fonte: As Minas Gerais³⁰

²⁹ Imagem disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php>. Acesso em: 19 dez.2018.

³⁰ Imagem disponível em: <http://www.asminasgerais.com.br/zona>. Acesso em: 19 dez.2018.

Figura 17- Imagem do interior do Santuário do Bom Jesus de Manhumirim. Por Ronan W Humberto do Lago Müller



Fonte: Domínio público³¹

Figura 18- Escola Normal Santa Teresinha. Fundada em 1930



Fonte: Domínio Público³²

³¹ Imagem disponível em: <https://commons.wikimedia.org>. Acesso em: 19 dez.2018.

³² Imagem disponível em: <https://1.bp.blogspot.com/-T5A>. Acesso em: 19 dez.2018.

1.2.3. Presença e influência indígena

O topônimo Manhumirim é de origem indígena, mais precisamente tupi-guarani, que significa 'rio pequeno' ou 'chuva pequena' devido à baixa incidência de chuvas no local (MANHU: chuva, rio, água / MIRIM: pequeno, pouco, em pouca quantidade³³).

Segundo Botelho (2011), existem relatos dizendo que, desde o século XVI, passaram pela região, onde hoje fica a cidade de Manhuaçu, homens à procura de ouro e pedras preciosas, no entanto somente por volta da segunda metade do século XIX é que encontraremos registros documentados. Muitos aventureiros deixaram o litoral capixaba e subiram o Rio Doce procurando riquezas naturais. Nas primeiras décadas do século XIX, imigrantes faiscaadores³⁴ e poaieiros³⁵ precisaram ter boa relação com os índios Aimorés que habitavam as margens do Rio Doce e era uma tribo aguerrida e inimiga do branco. Segundo Botelho (2011), “às margens do Rio Manhuaçu, de um lado e do outro, eram habitadas por outra nação indígena”. Estes eram pacíficos. Surgem neste perímetro os povoados de Simonésia e São Lourenço de Manhuaçu (Manhuaçu).

Houve outra fonte histórica que revela que a região já era habitada por homens foragidos da revolução de Santa Luzia, por volta de 1842, que teve início em Barbacena. Muitos se apossaram de todo o terreno beirando o Rio São Simão³⁶, mas eram ambiciosos e continuaram a descer o rio encontrando posteriormente outro rio ainda mais caudaloso, que os indígenas chamavam de Mana-Assu (Manhuassu).

É provável que os mesmos indígenas designassem o afluente do Mana-Assu como Mana-Mirim (Manhumirim), que mais tarde iria receber o nome de Rio Jequitibá. De acordo com Botelho (2011), “esta denominação é que deve ter ficado na memória do povo e se tornou “oficiosa” em 1914, com a chegada da Estrada de Ferro, e “oficial”, em 1923, com a criação do município.”

³³ BOTELHO, 2011, p. 41

³⁴ Procuradores de faíscas de ouro (BOTELHO, 2011, p. 50). Termo usado na Bahia e em Minas Gerais para referir-se aos indivíduos que levam substâncias auríferas nas margens e leitos dos regatos.

³⁵ Poaieiros: comerciantes de ipecacuanha (poaia) – (BOTELHO, 2011, p. 50)

³⁶ Em 28/10/1855, um grupo de mateiros, partindo de Sacramento, e guiando-se pelos cursos d'água, como costumavam fazer, desceram até que encontraram um rio maior, que denominaram de São Simão, o santo do dia. (BOTELHO, 2011, p. 51)

Indubitavelmente, a Estrada D. João VI, foi um grande atrativo para que homens desbravadores viessem para estas terras. Domingos Fernandes Lana³⁷, um sertanista brasileiro, chegou à cabeceira do Rio Manhuaçu, autorizado pelo Brigadeiro Curador Geral dos Índios da Província e lá encontrou uma aldeia dos índios puris. Ali, fez entrosamento e estabeleceu com a tribo a comercialização de ipecacuanha³⁸, ficando conhecido como o “Poaieiro”.

Botelho (2011) revela que novos exploradores começaram a aparecer e com eles desavenças entre brancos e índios. Um curador dos índios de Manhuaçu, conhecido por Nicácio Brum da Silveira, fundou em 1843 um aldeamento para os indígenas, destinando-lhes as terras da Bacia do Rio São Luís³⁹, tornando mais “pacífica” a relação entre indígenas e brancos.

A história dos municípios de Manhuaçu e Manhumirim, a certa altura dos fatos, são profundamente ligadas e andam paralelamente até a emancipação político-administrativa de Manhuaçu, concedida pela Lei Estadual nº 843, de 07/09/1923.

Em 2004, uma equipe de arqueólogos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em conjunto da ONG Força Verde⁴⁰, que atua em Manhumirim, MG, iniciaram uma pesquisa em dois sítios arqueológicos com a presença de indícios da cultura indígena pré-colonial, na zona rural do município de Manhumirim. Foram encontradas “machadinhas” de pedra e fragmentos de vasilhas de barro. O Professor Pazzini identificou por meio de suas observações que aquele material encontrado pertenceu aos índios Puris Coroados, que habitavam a região precedendo os portugueses e, também, aos Puris Arrepiados, vindos do litoral capixaba. Os locais, possivelmente, eram utilizados como acampamentos temporários para a caça e confecção de utensílios.

³⁷ Imagem disponível em: < <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/minasgerais/caratinga.pdf>> Acesso em: 05 de mar. 2019.

³⁸ **Ipecacuanha**, do tupi, é uma erva, da família das Rubiáceas, nativa do Brasil, de longas raízes, grossas e nodosas, que fornece a emetina.

³⁹ O lugar hoje é conhecido com Ponte da Aldeia. (BOTELHO, 2011, p. 52)

⁴⁰ A Força Verde é uma Organização Não Governamental, sem fins lucrativos e foi reconhecida pela Câmara Municipal de Manhumirim, como entidade de utilidade pública Municipal. O grupo tem como objetivo principal, viabilizar a proteção efetiva das florestas remanescentes do município e dos mananciais hídricos nelas localizados. Orienta as comunidades rurais para a busca do desenvolvimento sustentável, através do uso racional dos recursos naturais, a fim de alcançar melhorias na qualidade de suas vidas. Desde 1999, a entidade administra o Parque natural Municipal Sagui da Serra, obtendo resultados incontestáveis na preservação e gestão do mesmo, vem ministrando palestras de educação ambiental para os alunos do município, no Parque e em suas escolas, contribuindo efetivamente para a educação desses jovens. (Disponível em: <http://ongforcaverde.blogspot.com/p/arqueologia-botocudos.html>. Acesso em: 19 dez. 2018).

Figura 19- ONG Força Verde em incursões em sítios arqueológicos na região de Manhumirim



Fonte: disponível em: <http://ongforcaverde.blogspot.com/p/arqueologia-botocudos.html>. Acesso em: 19 dez.2018

A ONG Força Verde realizou pesquisas em documentos na Biblioteca Nacional e também em diversos livros dos militares responsáveis pelos registros feitos na região no período do Brasil Império.

Durante o período histórico das Entradas e Bandeiras esta região que hoje é conhecida como Zona da Mata, na época era chamada pelos portugueses como “Sertão do Leste das Gerais” e como o Sertão do Leste era muito amplo, foi subdividido em áreas menores também chamadas de Sertões. As Minas logo foram distinguidas das Gerais, que passaram a referir-se aos muitos sertões que se espalhavam por todas as direções, tendo como contraponto os núcleos urbanos interligados por caminhos conhecidos e trafegados que formavam o eixo central: o Sertão do Retiro da Mandioca, no sul de Minas, o Sertão da Farinha Podre, atual Triângulo, o Sertão de São Francisco, o Sertão do Cuieté e o Sertão dos Arrepiados no leste, ou seja, a região da serra do Caparaó, em que Manhumirim está localizado.⁴¹

No intervalo entre 1500 a 1800, o governo português conservou essa região isolada a fim de que uma barreira natural, entre Vila Rica de Ouro Preto e o litoral capixaba, servisse como obstáculo para deter o contrabando de ouro e preservar as preciosas minas do interior de

⁴¹ Imagem disponível em: <http://ongforcaverde.blogspot.com/p/arqueologia-botocudos.html>. Acesso em: 19 dez. 2018.

Minas Gerais. À vista disso, a última área do Brasil a ser explorada foi a Zona da Mata Mineira. Quando os portugueses adentraram o litoral capixaba, os indígenas abrenharam-se pelas matas do interior e se abrigaram no Sertão dos Arrepiados⁴², protegidos do branco que ainda não havia encontrado aquela localidade.

O nome Puri significa "Povo pequeno" em razão de sua estatura e do tipo físico. Segundo os historiadores, este povo tinha a pele branca e eram pacíficos, aceitavam bem a proximidade com os colonizadores e, muitas vezes, prestavam serviços para o branco. De acordo com os historiadores, este pode ter sido um fato que contribuiu consideravelmente para a miscigenação das duas etnias na região. Envolviam-se em conflitos quando era necessário defender o território dos Botocudos, indígenas que viviam no Vale do Rio Doce e deslocaram para a serra dos Arrepiados, uma vez que os portugueses invadiram seu território.

Figura 20- Fotografia de 1876



Fonte: disponível em: <https://br.pinterest.com/pin> Acesso em 19 dez. 2018.

Os Botocudos possuíam uma maneira peculiar de usarem adornos, chamados de Imató, que eram discos feitos de madeira que os indígenas introduziam no lábio inferior e

⁴² O local recebeu este nome devido ao corte de cabelo usado pelos Puris que vieram do litoral capixaba, mas a região já era habitada pelos Puris Coroados que cortavam os cabelos como uma coroa

também nos lóbulos das orelhas. Os portugueses deram o nome de Botoque a estes objetos e, por sua vez, alcunharam este povo de Botocudos.

A constituição deste grupo indígena era diversa. Várias eram as etnias⁴³ compostas que possuíam características com bastante similaridade, tais como a utilização dos botoques⁴⁴ como adereços marcantes e a presença do seminomadismo.

As nações dos Botocudos e Puris Coroados passaram, então, a viver no mesmo *habitat*, o Sertão dos Arrepiados. Este se tornou um dos últimos refúgios, ainda não explorado e colonizado pelos portugueses, para os nativos que habitavam em Minas Gerais, Espírito Santo e norte do Rio de Janeiro, deixando-os a salvo de capturas e extermínio de nativos que se alastrava pelo Brasil.

De acordo com as pesquisas realizadas pela ONG Força Verde

Provavelmente, foi palco de inúmeros conflitos entre as várias nações indígenas que migraram para cá. Por mais de trezentos anos o Sertão dos Arrepiados permaneceu intocado servindo de refúgio para os índios nativos da região e para as tribos que tiveram seu território invadido no norte de Minas, Espírito Santo e norte do Rio de Janeiro. Dados históricos levam a crer que a população indígena da região no século XVIII era enorme. Enquanto o resto do Brasil estava sendo colonizado pelos portugueses, a região permanecia inexplorada como antes da chegada do homem branco⁴⁵.

Segundo Botelho (2011), as duas nações indígenas, Botocudos e Puris, eram muito dessemelhantes. Os Botocudos possuíam a reputação de um povo muito hostil e, como forma de continuar o projeto colonial repleto de interesses, muitos foram capturados pelos europeus e forçados a trabalharem nas minas de ouro e nas lavouras de café, que começavam a despontar naquela região. Outros foram dizimados por doenças⁴⁶ e por reagirem às invasões

⁴³ Sobre o genérico nome "botocudo" eram conhecidos os índios das etnias Pojixá, Jiporok, Naknenuk, Nakrehé, Etwet, Krenak, entre outras e habitavam grande parte de Minas Gerais e Espírito Santo. (Disponível em: <<http://ongforcaverde.blogspot.com/p/arqueologia-botocudos.html>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

⁴⁴ O batoque ou botoque era uma rodela de madeira branca, geralmente de paineira ou barriguda, medindo até 12 centímetros de diâmetro, que depois de seca ao fogo, era introduzida por uma espécie de botão no lábio inferior e nos lóbulos das orelhas. Já por volta de sete a oito anos de idade, o pequeno índio começa a usar o batoque, que ia sendo trocado conforme o indiozinho ia crescendo. (ONLINE, Colatina. **Botocudos Foram os Primeiros Habitantes da Região**. 2018. Disponível em: <<http://www.colatina.es.gov.br/acidade/?pagina=historia&item=1>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

⁴⁵ Disponível em: <http://ongforcaverde.blogspot.com/p/arqueologia-botocudos.html>. Acesso em: 19 dez. 2018.

⁴⁶ "A redução demográfica dos indígenas brasileiros não foi devida unicamente às doenças. Como lembrado por Newson (1991), a perseguição pelos comerciantes de escravos e invasores (Vidal, 1977) também contribuiu para a dizimação de muitos grupos. No entanto, é possível que as populações indígenas pudessem ter melhor resistido a estas pressões se estivessem melhor equipados imunologicamente. São muitos os relatos que dão conta de uma excessiva letalidade face às doenças epidêmicas já nos primeiros contatos (de Herrera y Tordesillas, 1720;

portuguesas com impetuosidade, relegando aos Botocudos a denominação de “o mais feroz e antropófago (...) o mais estúpido e rude (...) a quem somente rege a natureza corrompida”⁴⁷

Figura 21- Fotos de botocudos obtidas nos séculos XIX e XX



Fonte: Álbum do Espírito Santo/ Divulgação⁴⁸

Os Botocudos eram vistos em toda a região dos Vales do Rio Doce, Mucuri e Pardo, em Minas Gerais e Espírito Santo. No entanto, ao final do século XIX, uma corrente pioneira adentrou o baixo Rio doce, estabelecendo morada, desenvolvendo suas propriedades agrícolas ao sul e norte do rio, ocasionando, assim, o desaparecimento por mudança de região, miscigenação e morte dos habitantes Botocudos da região.

Bridges, 1949; Ribeiro, 1956). Os trabalhos de Baruzzi et al. (1982), Frikel (1963), Neel et al. (1970) e Nutels (1968) referem-se especificamente a situações de contato e epidemias que atingiram populações indígenas brasileiras neste século.” SANTOS, RV., and COIMBRA JR., CEA., orgs. Saúde e povos indígenas [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 1994. 251 p. ISBN 978-85-7541-277-0. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

⁴⁷ CAMPOS, Francisco da S. & Stockler, F. de B., 1897, p. 687 *apud* <<http://ongforcaverde.blogspot.com/p/arqueologia-botocudos.html>> Acesso em: 19 dez. 2018.

⁴⁸ Imagem disponível em: <http://s2.glbimg.com/xCnVvgNkcvg00c> Acesso em: 19 dez. 2018.

1.2.4. Aspectos econômicos e características da população quanto à etnia⁴⁹

Uma pesquisa censitária realizada em 2016 constatou que a população de Manhumirim possuía um salário médio mensal de 1.5 salários mínimos. A proporção de indivíduos ocupados em relação à população total era de 14.9%. Se comparada com as outras cidades do estado, Manhumirim ocupava as posições 602 de 853 e 282 de 853, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, encontrava-se na posição 4645 de 5570 e 2050 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, perfazia 35% da população nessas condições, o que o colocava na posição 528 de 853 dentre as cidades do estado e na posição 3571 de 5570 dentre as cidades do Brasil.

De acordo com o censo realizado em 2010⁵⁰, em pesquisa que colhia amostras das características da população em relação à ocupação e categoria de emprego, têm-se os seguintes resultados: entre pessoas com 10 anos ou mais de idade, ocupadas na semana de referência, da cor ou raça amarela, encontravam-se 08 pessoas empregadas com carteira assinada, 46 sem carteira assinada e 11 pessoas que declararam trabalhar por conta própria e nenhum empregador.

Da cor ou raça branca, foram encontradas 1.607 pessoas empregadas com carteira assinada, 1.279 sem carteira assinada, 388 militares e funcionários públicos estatutários, 1.075 pessoas que trabalham por conta própria, 63 trabalhadores na produção para o próprio consumo, 77 pessoas não remuneradas e 177 empregadores.

Da cor ou raça indígena, encontraram-se 12 trabalhadores com carteira de trabalho assinada, 8 pessoas que trabalham por conta própria e nenhum empregador.

Da cor ou raça parda, tem-se 1.238 trabalhadores com carteira assinada, 1.746 sem carteira assinada, 210 militares e funcionários públicos estatutários, 15 trabalhadores na produção para o próprio consumo, 45 trabalhadores não remunerados, 839 pessoas que trabalham por conta própria e 18 empregadores.

Da cor ou raça preta, tem-se 336 trabalhadores com carteira assinada, 718 sem carteira assinada, 17 militares e funcionários públicos estatutários, 22 trabalhadores não remunerados, 64 pessoas que trabalham por conta própria e nenhum empregador.

⁴⁹ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

⁵⁰ Idem

Outra pesquisa feita tendo por base dados relacionados a pessoas residentes em domicílios particulares⁵¹, quanto aos seus rendimentos e sua cor ou raça, tem-se os seguintes resultados: encontraram-se 28 pessoas de cor ou raça amarela cujo rendimento perfazia mais de $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{2}$ salário mínimo, 28 pessoas cujo rendimento perfazia mais de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo, 28 pessoas com rendimento superior a mais de 1 a 2 salários mínimos e 7 pessoas sem nenhum rendimento⁵².

Relativo à cor ou raça branca, 195 pessoas declararam receber até $\frac{1}{8}$ de salário mínimo, 409 pessoas declararam receber mais de $\frac{1}{8}$ a $\frac{1}{4}$ de salário mínimo, 2.095 recebem mais de $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{2}$ salários mínimos, 3.306 recebem mais de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo, 1.971 mais de 1 a 2 salários mínimos, 910 mais de 2 a 3 salários mínimos, 492 mais de 3 a 5 salários mínimos, 281 mais de 5 a 10 salários mínimos, 41 pessoas recebem mais de 10 salários mínimos e 105 declararam não ter nenhum rendimento.

Em relação à cor ou raça indígena, 37 pessoas declararam receber mais de $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{2}$ salário mínimo e 8 pessoas mais de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo.

181 pessoas da cor ou raça parda declararam receber até $\frac{1}{8}$ de salário mínimo, enquanto 1.252 recebem mais de $\frac{1}{8}$ a $\frac{1}{4}$ de salário mínimo. 2.705 pessoas recebem mais de $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{2}$ salário mínimo, 1.385 mais de 1 a 2 salários mínimos, 438 pessoas recebem mais de 2 a 3 salários, 199 mais de 3 a 5 salários mínimos, 71 mais de 5 a 10 salários mínimos e 50 declararam não ter nenhum rendimento.

Em se tratando da cor ou raça preta, 41 pessoas disseram receber até $\frac{1}{8}$ de salário mínimo, 147 mais de $\frac{1}{8}$ a $\frac{1}{4}$ de salário mínimo, 691 mais de $\frac{1}{4}$ a $\frac{1}{2}$ salário mínimo, 741 mais de $\frac{1}{2}$ a 1 salário mínimo, 369 mais de 1 a 2 salários mínimos, 58 mais de 2 a 3 salários mínimos, 45 mais de 3 a 5 salários mínimos e 9 pessoas disseram não ter nenhum rendimento.

As atividades econômicas da cidade estão centradas na agricultura, principalmente no cultivo do café. A produção de café em Manhumirim, município da região da Zona da Mata e do Vale do Rio Doce, áreas conhecidas tradicionalmente como Matas de Minas, distingue-se pela agricultura familiar e responde por aproximadamente 30% da safra do Estado de Minas Gerais. Muito se deve ao relevo da região da Zona da Mata que é

⁵¹ Exclui aquelas cuja condição no domicílio era pensionista, empregado (a) doméstico (a) ou parente deste (a). Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

⁵² Inclui as pessoas que receberam somente em benefício. Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

acidentado⁵³, caracterizado pelo predomínio de colinas e vales, com altitudes que variam de 400 a 800 metros (CNA, BRASIL, 2007).

Um estudo realizado por engenheiros e analistas do portal de pesquisas DeepAsk⁵⁴, que utilizou dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que, por sua vez, utiliza fontes do IBGE, mostrou que em 2010 98,74% da produção agrícola de Manhumirim era referente à produção do café, o que representava 7,53% da produção nacional.

Quadro 1- Participação do café no total da produção agrícola municipal e do País

| Ano | MANHUMIRIM MG | NACIONAL |
|------|-----------------|----------|
| 2010 | 98,74% | 7,53% |
| 2009 | 98,64% | 6,10% |
| 2008 | 98,95% | 7,05% |
| 2007 | 98,24% | 6,92% |
| 2006 | 99,22% | 9,40% |

Fonte: IPEADATA -> REGIONAL -> AGROPECUÁRIA | Área Agrícola⁵⁵

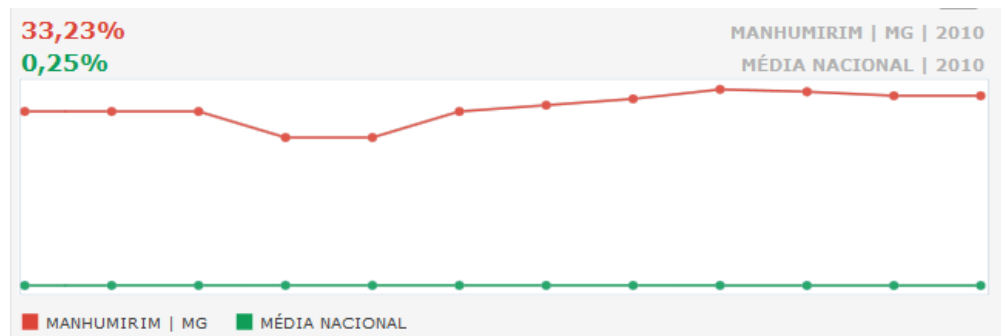
A produtividade girava, em 2010, em torno de R\$ 3.420,57 /há no município em relação à produtividade nacional que estava em média a R\$ 2.446,37 /há. O valor da produção de café perfazia um total de R\$ 20.865,47 mil, em 2017 cresceu para R\$ 64.789,00 o café arábica. (IBGE, 2018)⁵⁶. Eram mais de 6 mil hectares de área plantada de café, o que significava 33,23% da área territorial do município com plantação de café, 0,25% da média nacional. Este resultado responde por 98,74% da participação do café no total da produção agrícola municipal e 7,53% em relação ao Brasil.

⁵³ Tais características resultam em um excelente café da variedade arábica, mas tornam rara a utilização de maquinário para a realização dos tratos culturais. Vale lembrar que 90% dos trabalhos nas lavouras cafeeiras são realizados manualmente, em decorrência do sistema de plantio mais adotado na região, o adensado. O painel realizado em Manhumirim – típica cidade produtora de café da região – apresentou a realidade de uma propriedade de 25 hectares de área de lavoura, onde os trabalhos de colheita são predominantemente manuais. (CNA, BRASIL, 2007)

⁵⁴ Disponível em: <http://www.deepask.com/goes?page=manhumirim>. Acesso em: 14 nov. 2018.

⁵⁵ Disponível em URL: <http://www.ipeadata.gov.br/>. Acesso em: 14 nov. 2018.

⁵⁶ IBGE, Produção Agrícola Municipal 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

Gráfico 1– Percentual da área territorial com plantação de café

Fonte: IPEADATA -> REGIONAL -> AGROPECUÁRIA | Área Agrícola

1.2.5. Aspectos culturais e religiosos

A história de Manhumirim tem como alicerce a sua produção agrícola, trazida de seus novos colonizadores, que possuíam o desígnio de viver até o fim nesta terra. Sendo assim, o município ficou conhecido como terra boa para plantio e criação. Com o cultivo do café, veio o progresso. Entretanto, a religiosidade tornou-se o baluarte na vida dos habitantes da pequena Manhumirim. Durante muito tempo, a cidade teve assistência religiosa vinda dos padres da cidade vizinha Manhuaçu. Segundo Botelho (2011)⁵⁷, por volta de 1917, surgiu um dos maiores e tradicionais eventos religiosos católicos, o Jubileu do Bom Jesus, uma festa religiosa organizada pela igreja católica, no período de 07 a 14 de setembro de todos os anos. Por volta de 1922, foi alicerçada a Igreja Presbiteriana de Manhumirim por meio do Presbitério Espírito Santo-Minas, tendo como seu primeiro pastor o Reverendo Aníbal Nora. Já a Igreja Batista de Manhumirim foi instituída em 1927.

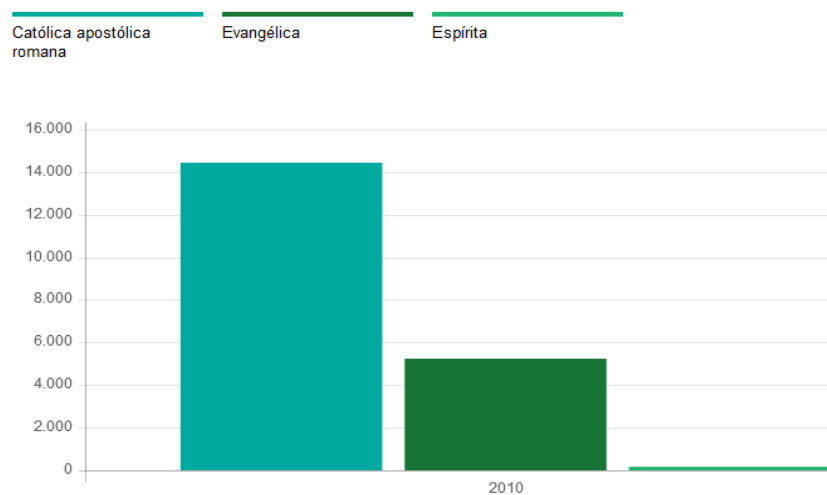
Dados do IBGE mostram que, em 2010, 14.454 habitantes do município declararam-se católicos apostólicos romanos, enquanto pouco mais de 5 (cinco) mil manifestaram como sendo sua religião a evangélica. Aproximadamente 1% declarou ser espíritas. De um total de 21.382 pessoas, residentes no município, segundo o IBGE, em 2010, não houve nenhuma declaração para as religiões de matrizes africanas, como umbanda, candomblé ou outras declarações de religiosidades afro-brasileiras. Faustino Teixeira, Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em seu artigo intitulado “Os dados sobre religiões no Brasil em debate”, em 2013, elaborou reflexões sobre a complexidade das interpretações dos dados do censo relativos à declaração de crença afro-brasileira. Segundo Teixeira, há certa dificuldade em obter dados mais adensados sobre o campo religioso, principalmente no âmbito das religiões de matrizes

⁵⁷ História de Manhumirim: município de paróquia. IV Volumes (O Lutador, 2011)

africanas. Ele aponta as múltiplas pertenças e sincretismos pouco visíveis como os motivadores para a ausência destas declarações, entre outras razões.

[...] as religiões afro-brasileiras permanecem estacionadas na faixa de 0,3% da população brasileira. O censo de 2010 revelou uma modesta recuperação do crescimento dessas tradições, que até então vinham perdendo adeptos. O censo não consegue, porém, captar a real presença do espiritismo ou das religiões afro-brasileiras, por diversas razões. As realidades “objetiváveis” conseguem melhor guarida no instrumental adotado, mas o que é flutuante e impreciso, como acontece na prática religiosa em curso, foge desse controle. É o que se dá no terreno das múltiplas pertenças, das práticas devocionais não identitárias e dos sincretismos pouco visíveis, que pontuam as religiões mediúnicas, sobretudo as de matriz africana. (TEIXEIRA, 2013, p. 81)⁵⁸

Gráfico 2– População residente por religião (unidade: pessoas)



Fonte: IBGE

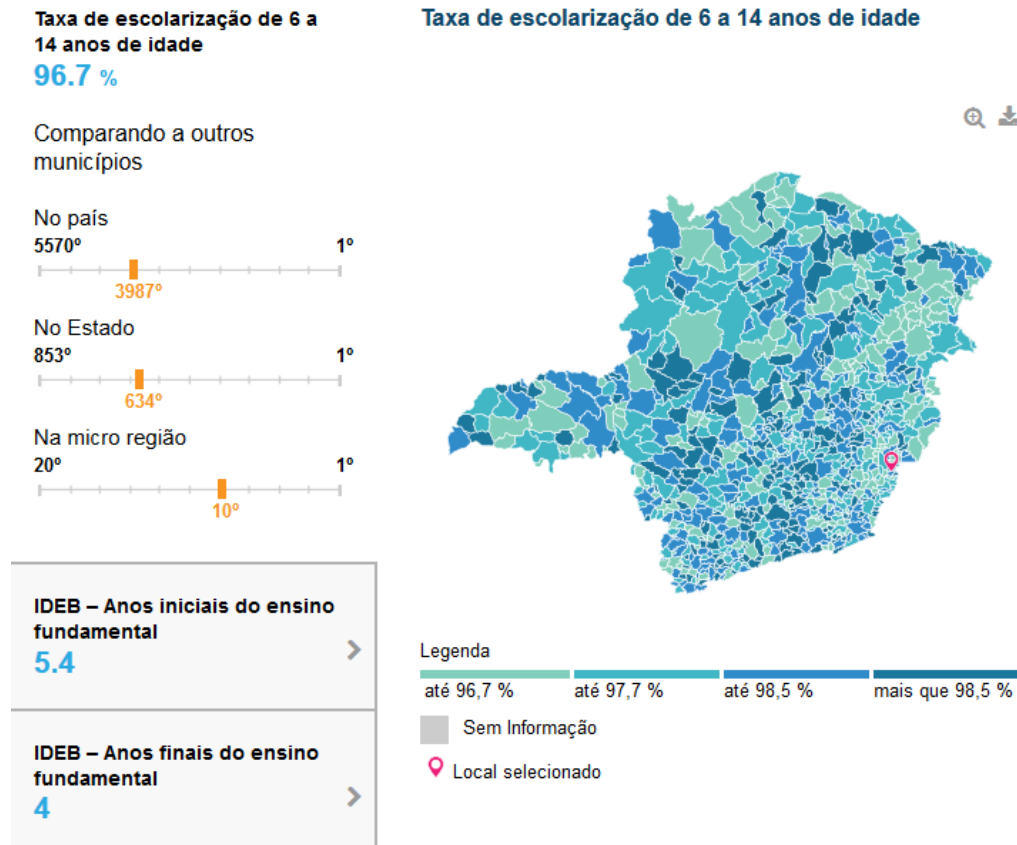
1.2.6. Aspectos educacionais

De acordo com dados do IBGE, no que se refere ao IDEB, no ano de 2015, os alunos dos anos iniciais da rede pública alcançaram nota média de 5.4 e os alunos dos anos finais alcançaram nota média de 4.0 pontos. No comparativo com outras cidades do estado, o município encontrava-se na posição 698 de 853, em relação às notas de alunos dos anos iniciais, e em relação aos anos finais a colocação da cidade era de 722 de 853. Em análise sobre a taxa de escolarização (pessoas de 6 a 14 anos) o quantitativo era de 96.7 em 2010, sendo assim, a posição que o município alcançava se comparada a outras cidades de Minas

⁵⁸ TEIXEIRA, Faustino. OS DADOS SOBRE RELIGIÕES NO BRASIL EM DEBATE. **Debates do NER**, Porto Alegre, v. 14, n. 24, p.77-84, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/download/43690/27482>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

Gerais, era de 634 em 853, se comparado a outras cidades do Brasil a posição alcançada era 3.987 de 5.570.

Gráfico 3– Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade



Fonte: Dados do IBGE⁵⁹

Em 2017, foram 2.959 matrículas realizadas, no ensino fundamental, sendo 1.871 em escolas públicas municipais, 639 em escolas públicas estaduais e 449 em escolas privadas. No ensino médio foram matriculados 757 alunos, sendo 192 em escola pública municipal, 468 em escolas públicas estaduais e 97 em escolas privadas. Entre os anos de 2015 a 2017, contabilizou-se 209 docentes no ensino fundamental e 78 docentes no ensino médio⁶⁰.

⁵⁹ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/manhumirim/panorama>. Acesso em: 14 nov. 2018.

⁶⁰ *Docentes no ensino médio*: Os docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar. No total do Brasil, os docentes são contados uma única vez, independente se atuam em mais de uma região geográfica, unidade da federação, município ou localização/dependência administrativa., No total da Região Geográfica, os docentes são contados uma única vez em cada região, portanto o total não representa a soma das regiões, das unidades da federação, dos municípios ou das localizações/dependências administrativas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação., No total da Unidade da Federação, os docentes são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), portanto o total não representa a soma das 27 UFs, dos municípios ou das localizações/dependências administrativas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação., No total do Município, os docentes são contados uma única vez em cada Município, portanto o total

O município possui um total de 28 (vinte e oito) escolas, mas apenas 03 (três) delas ofertam o ensino fundamental II na categoria pública regular (6º ano 9º ano), sendo 1 (uma) municipal, 2 (duas) estaduais. Dentre essas escolas, foram escolhidas para serem estudadas, *in loco*, 2 (duas) escolas públicas: uma escola municipal, denominada Escola Municipal Doutora Maria da Conceição Oliveira Ribeiro e uma escola estadual, denominada Escola Estadual Professor José Venâncio Ferreira, ambas escolas de nível fundamental II, recorte espacial para esta pesquisa.⁶¹

A contextualização do local onde foi desenvolvida a pesquisa tem o intuito de apresentar a conjuntura em que a temática foi pesquisada, a fim de trazer melhor entendimento sobre o espaço em que vivem os sujeitos investigados. Essa apresentação objetiva auxiliar as conexões entre o lócus e o objeto da pesquisa, trazendo para a pesquisa um viés mais representativo. Após estas contextualizações que particularizam as adjacências das escolas, foi importante, também, trazer à pesquisa as contextualizações históricas relativas ao marco legal.

1.3. Contextualização histórica das políticas públicas contra o racismo

Desde a década de 1940, o combate à discriminação racial e à violência étnica tem sido objeto de várias convenções, declarações e conferências das Nações Unidas. Vários eventos organizados pela UNESCO, com o intuito de erradicar o racismo, em suas variadas formas, foram organizados ao longo dos anos. Um dos principais eventos desta ordem intitula-se Conferência Mundial Contra o Racismo que contou com quatro convenções a partir de sua criação, trinta anos depois.

Em 2001, aconteceu a “III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância”, considerada como o evento que marcou o início de um novo tempo nas políticas públicas mundiais voltadas contra o racismo, a xenofobia e outras formas de discriminação. Foram 173 países, quatro mil organizações não governamentais (ONGs) e um total de mais de 16 mil participantes que discutiram temáticas

não representa a soma dos 5.570 municípios ou das localizações/dependências administrativas, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação., Não inclui os docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE)., Os docentes são contados somente uma vez em cada localização/dependência administrativa, independente de atuarem em mais de uma delas., Inclui os docentes que atuam no Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) e Ensino Médio Normal/Magistério de Ensino Regular e/ou Especial. (IBGE, 2010).

⁶¹ Em fevereiro de 2018, uma nova escola que oferta ensino fundamental II foi inaugurada, chamada de Colégio Pio XI – Anglo Sistema de Ensino. Entretanto, por não haver dados relativos ao censo do IBGE, achamos melhor não incluir esta escola neste trabalho.

urgentes e polêmicas. O Brasil esteve presente com 42 delegados⁶² e cinco assessores técnicos e, por este motivo, foi o país que apresentou a maior delegação do mundo na Conferência, o que foi fundamental para impulsionar ações afirmativas no país.

Em seu encerramento, foram elaboradas uma Declaração e uma Plataforma de Ação, com a finalidade de conduzir empenhos e concretizar os intentos da reunião. A conferência sinaliza a legitimação, por parte da ONU, da escravização de seres humanos negros e suas decorrências como crime contra a humanidade, e isso deixou a luta desses povos por reparação humanitária muito mais forte e visível. O Documento Oficial Brasileiro para a III Conferência⁶³ expõe a responsabilidade histórica do governo brasileiro em reconhecer o escravismo e a marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou. (BRASIL, 2001)⁶⁴

Após a admissão dos encargos históricos, iniciou-se o processo de construção e implementação do plano de ação do Estado brasileiro para instrumentalizar as resoluções da Conferência de Durban, principalmente as voltadas para a educação, como por exemplo: igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática; adoção e implementação de leis que proíbam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal; apoio aos esforços que assegurem

⁶² GRELLMANN, Catiani Renata Salvati. Identidade Étnica Afro-Brasileira no Ambiente Escolar: Reflexos da Voz Docente. 2012, p. 59. Dissertação (Mestrado em Educação) __ Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Santa Cruz do Sul.

⁶³ Documento oficial levado à III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância, que serve para orientar as políticas de governo. Foi elaborado por um comitê preparatório, nomeado pelo presidente da República. O Comitê reuniu representantes do governo e da sociedade civil e foi presidido pelo secretário de Estado de Direitos Humanos, o embaixador Gilberto Sabóia. (Relatório sobre a Tortura no Brasil - Produzido pelo Relator Especial sobre a Tortura da Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Genebra, 11 de abril de 2001. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/relatorio-sobre-a-tortura-no-brasil-2001.html>> Acesso em: 05 de Mar. 2019).

⁶⁴ O governo federal estabeleceu um Comitê Nacional, composto prioritariamente por representantes de órgãos do governo e da sociedade civil organizada. Também, entidades dos movimentos negro, indígena, de mulheres, de homossexuais, de defesa da liberdade religiosa mobilizaram-se intensamente nesse diálogo. Com o término da Conferência, diante da Declaração e do Programa de Ação, estabelecidos em Durban, exige-se da sociedade civil o monitoramento para que os resultados sejam respeitados e as medidas reparatórias sejam implementadas. (BRASIL, 2001).

ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, entre outras.

1.4. Contextualização dos Planos de Ação e da lei 10.639/03

O Movimento Negro, que participou ativamente da Conferência de Durban, e suas campanhas reivindicatórias por uma sociedade mais justa e igualitária contribuiu para que o Estado brasileiro tivesse o compromisso em estabelecer projetos que promovessem políticas e programas para a população afro-brasileira a fim de valorizar a história e a cultura do povo negro.

Os resultados foram eminentemente valorosos. A Lei nº 9.394/96 foi alterada por meio da admissão dos artigos 26-A e 79-B, aludidos na Lei nº 10.639/2003, torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas no currículo oficial da Educação Básica e inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Inúmeras pesquisas ratificam que o racismo em nossa sociedade é um forte indicador para o fracasso escolar de alunos/as negros/as. A sanção da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 é uma iniciativa primordial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, porque rompe obstáculos e abre passagem para que o país permita-se tomar medidas para retificar os danos materiais, físicos e psicológicos decorrentes do racismo e de todas as formas discriminatórias silenciadas ao longo dos tempos.

Segundo a Lei nº 10.639, que programa o ensino de História da África e da Cultura afro-brasileira, faz-se necessário reconhecer a escola como lugar de formação de identidade e valorização de riquezas culturais plurissignificativas

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 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.

§ 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 Histórias Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.
LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque”

Com o objetivo de estabelecer novas diretrizes e práticas pedagógicas que reconheçam a importância dos africanos e afro-brasileiros no processo de formação nacional, foram propostas reformulações e alterações na Lei nº 10.639

As alterações propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 pela Lei 10639/2003, geraram uma série de ações do governo brasileiro para sua implementação, visando inicialmente contextualizar o texto da Lei. Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº. 03 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. A Resolução CNE/CP nº 01, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei 10639/2003. (BRASIL, 2012, p. 14)

Com o propósito de ratificar a obrigatoriedade do ensino a história e a cultura africana e afro-brasileira e institucionalizar a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas instituições de ensino, surge a Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008

Art. 1º

O art. 26-A da Lei no 9.394, da LEI Nº 11.645, DE 10/03/2008 e 20/12/1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira.

A Lei nº 10.639 e, posteriormente, a Lei nº 11.645 que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não servem apenas de mecanismos para orientação ao combate à discriminação. São legislações afirmativas, pois reconhecem a escola como lugar de formação de cidadãos e afirmam a relevância de ser promovida, neste ambiente, a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil um país rico, múltiplo e plural. Com a Lei nº 11.645/08, as escolas precisarão introduzir em seus currículos os conhecimentos, saberes, modos de vida e organização social dos povos indígenas.

A formação do povo brasileiro, com sua mistura de etnias e diversidade cultural, até bem pouco tempo atrás, era vista de forma despreocupada por não haver consciência de que as culturas afrodescendente e indígena, simplesmente, não possuíam registro nos currículos das escolas nacionais. Ora o Brasil, um país que possui reconhecimento internacional por ser um lugar diverso, multicultural e pluriétnico, precisou de regulamentação cabida para que fossem reconhecidas e valorizadas as diferenças, não as transformando em fatores de desigualdade.

Conforme indicado no DCN para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (BRASIL, 2004, p. 14).

O Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.888, de 20 de julho de 2010, visa “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (art. 1º), ou seja, reprimir práticas de discriminação racial e estabelecer políticas públicas para minimizar a desigualdade social existente entre os distintos grupos raciais no Brasil.

A Lei nº 12.888/10 apresenta-se bastante abrangente e versa sobre os direitos fundamentais para igualdade racial, tais como o direito à saúde, à educação, cultura, esporte e lazer, liberdade de consciência, de crença e religiosa, acesso à moradia e trabalho.

A Lei determina também a instituição do Sinapir (Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial), “como forma de organização e de articulação voltadas à implementação do conjunto de políticas e serviços destinados a superar as desigualdades étnicas existentes no País” (art. 47º).

Com o Sinapir, a política de promoção de igualdade racial deixa de ser uma política de governo e se consolida cada vez mais como uma política de estado em todas as esferas. O caráter transversal dessa política, que é executada por diversos órgãos da administração pública: saúde, educação, trabalho, cultura, assistência social, desenvolvimento agrário, justiça, entre outros, permite e demanda que o órgão de promoção da igualdade racial atue conjuntamente com os demais, no sentido de implementar e acompanhar as políticas públicas que atenderão de forma cidadã esta população ⁶⁵

1.5. O ensejo da pesquisa: a legislação e o objeto de estudo

Existe um grande desafio vivenciado cotidianamente envolvendo relações no espaço escolar atrelado ao impacto do racismo e intolerâncias. Mediante esse olhar, torna-se indispensável estudar ações que possibilitem aos educandos instrumentalizar a ressignificação de sua percepção da África, dos afrodescendentes e dos povos indígenas, o que incide na elaboração positiva da identidade étnica. Para isso, é imprescindível que a escola e todos os participantes do ambiente escolar estejam preparados para as diversas possibilidades de inserção deste tema que faz parte de todo o processo de formação do povo brasileiro.

Embora seja claramente externada a necessidade desse aprendizado em sala de aula, mesmo com a obrigatoriedade das leis em vigor, sabe-se que a prática e constância de assuntos pertinentes à cultura afrodescendente e indígena têm um espaço ínfimo no contexto escolar. Mais que ensinar, é preciso saber pensar, lidar e disseminar o assunto de forma natural como ele deve ser. É fundamental por parte da escola fazer com que os alunos estejam em contato com os elementos que compõem cada grupo étnico brasileiro, para que eles sejam capazes de compreender a complexidade dessas identidades.

Diante desse quadro, entendemos que a intervenção curricular nas escolas faz-se inteiramente relevante, uma vez que as crianças e os adolescentes passam a maior parte produtiva de suas vidas, incontestavelmente, dentro da escola, junto de colegas, professores/as e todas as outras pessoas envolvidas na esfera escolar.

Esta pesquisa teve também o propósito de articular com outros estudos que já apresentaram semelhante temática, em circunstâncias e cenários distintos, procedimentos metodológicos diversificados, apresentando, assim, a análoga afinidade com este trabalho. A título de exemplificação, podemos citar as produções de Sandra Carvalho do Nascimento Lessa *A Diversidade Étnico-Racial e a Lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios - um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG*, dissertação de mestrado em que se investigou como as/os docentes da Escola Municipal de Lavras Novas, em Ouro Preto –

⁶⁵ Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial – SINAPIR. Disponível em: <<http://www.seppir.gov.br/articulacao/sinapir>>. Acesso em: fev. 2019.

MG trabalham e se posicionam com relação à diversidade étnico-racial e à implementação da Lei Federal nº 10.639/03 no cotidiano escolar daquele distrito; e da pesquisadora Elenice Rosa da Costa, “*As questões Étnico-Raciais e o Ensino da Cultura e História Afro-Brasileira no Contexto de Escolas Municipais da Cidade de Viçosa – MG*”, dissertação de mestrado com o intuito de produzir reflexões a respeito da implementação da Lei nº 10.639/03 em duas escolas da rede pública de Viçosa. Com a mesma perspectiva, o trabalho que realizamos com esta pesquisa nas escolas públicas de Ensino Fundamental II em Manhumirim, MG, propõe-se valer-se a colaborar com as discussões acerca das relações étnico-raciais no âmbito escolar.

O Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – MEC/SECAD⁶⁶ publicaram um documento em que foi revelado que grande parte dos/as docentes que atuam nas instituições de ensino, não teve contato com essa temática em seu percurso de formação, seja na graduação ou pós-graduação “[...] muitos desconhecem, até o momento, da oportunidade de realizar uma formação adicional sobre o tema, voltado para [...] o papel do professor para com a construção da cultura e da consciência negra nos espaços educacionais.” (SECAD, 2005, p. 11-12).

Outro texto de caráter fundamental para esta pesquisa foi o estudo da pesquisa “*Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Etnicorraciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/03*”⁶⁷, organizado por Nilma Lino Gomes. Este texto, que teve o empenhamento de cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de universidades públicas federais brasileiras, discorre sobre os reveses e limites do sistema de implementação do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas públicas e privadas da educação básica brasileira, descrevendo como o processo de efetivação dessa lei, de forma complexa, torna-se indispensável para a compreensão dos desafios da política pública em educação e a diversidade, entre outros elementos de análise em pesquisa educacional.

⁶⁶ Até 2019, a secretaria teve a denominação de SECADI.

⁶⁷ Trata-se de uma investigação Desenvolvida no âmbito do Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG e do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA/CNPq), no período de fevereiro a dezembro de 2009, em parceria com pesquisadores(as) dos seguintes núcleos e centros de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Raciais e Educação (NEPRE)/UFMT, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFRPE, Centro de Estudos Afro-Orientais – UFBA, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros/UFPR e Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – Núcleo-GERA-UFPA. Apoiada e financiada pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e pela representação da UNESCO no Brasil. (GOMES, 2012, p. 7).

Em entrevista à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a secretária da SECADI⁶⁸, Macaé Maria Evaristo dos Santos⁶⁹ celebra os principais avanços na relação entre educação, direitos humanos e diversidade no país, nos últimos anos

Temos muito a comemorar. O primeiro ponto relevante é o Estado reconhecer a necessidade da construção de políticas afirmativas. Avançamos muito, com a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares (Lei 11.645, de 2008), que ainda reconhece o direito e a necessidade de organizações diferenciadas atenderem às populações indígenas, como a construção dos territórios etnoeducacionais. (CNTE, 2013, P. 231-232)⁷⁰

Mediante esses documentos e observações feitas no âmbito escolar, podemos constatar várias situações intrincadas a partir desta temática, que acabam por desencadear indagações que conduziram toda essa pesquisa:

“Como os/as educadores/as da escola estão dialogando com as questões étnico - raciais e o ensino da história dos povos africanos e indígenas?”

“Como os/as professores/as abordam em suas práticas pedagógicas e discursos, questões sobre a diversidade étnico-racial?”

“Como são feitos os registros desta temática?”

“Os/as professores/as e supervisoras têm conhecimento das leis de obrigatoriedade.”

“O que fazem os/as docentes de duas escolas públicas de Manhumirim, no cotidiano, para contemplar a implementação da Lei nº 10.639/03 e nº 11.645/08?”

“Como os/as professores das duas escolas lidam com as diferenças étnico-raciais e o racismo no cotidiano escolar?”

⁶⁸ No início deste ano, a Secadi foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Os assuntos pertinentes a esta secretaria passam a ser de responsabilidade de diretorias dentro das Secretarias de Educação Básica e Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 10 set. 2019

⁶⁹ Graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1990). Mestrado em Educação pela Faculdade de Educação - FAE/ Universidade Federal de Minas Gerais (2006). Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte desde 1984, onde atuou na coordenação e direção de escola pública. Atuou como Gerente de Coordenação da Política Pedagógica, Secretária Adjunta e Secretária Municipal de Educação, no período de 2004 a 2012. Foi professora do Curso de Magistério Intercultural Indígena e coordenou o Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais no período de 1997 a 2003. Atuou como Secretária de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (2013-2014). Atualmente é Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais. Atua principalmente nos seguintes temas: política educacional, movimentos sociais, inclusão e pluralidade cultural. Informações coletadas do Lattes em 19/12/2018.

Disponível em: < <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizaev.do?id=K4127177E4>> Acesso em: 19 dez. 2018.

⁷⁰ CNTE. Educação e diversidade. Direito e ação afirmativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, 2013, n. 13, p. 231-252, jul./dez. 2013.

Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/302>. Acesso em: 18 dez. 2018.

“O projeto político-pedagógico e os calendários letivos das escolas favorecem o trabalho em torno da promoção da igualdade étnico-racial”?

Como professora atuante nas escolas investigadas, além das indagações ligadas aos dispositivos legais, outras questões também surgiram, ao longo de vários anos, mediante observações da pesquisadora. Em uma delas, ao atentar para certas situações no ambiente escolar, foi possível perceber como ainda é um tabu para os/as alunos/as declararem a cor de sua pele, num ambiente restrito. Ter que identificar a cor da pele exige uma autoanálise do seu contexto social e pessoal. Verifica-se, portanto, um possível indicativo de ações praticadas como forma de defesa às práticas racistas.

Outra questão ressaltada tem correlação com as observâncias feitas no tocante à temática étnico-racial e o material didático, paradidático e literário, das escolas em questão, que estão aquém do que foi estabelecido em lei. Além disso, a pesquisadora também encontrou razões para o trabalho na observância de poucas práticas pedagógicas, com abordagem da referida temática, no ambiente escolar em que convive.

Essas e outras indagações foram colocadas em discussão e análise como objeto de estudo e investigação nesta pesquisa, como forma de problematizar, sem a pretensão de esgotar todas as respostas possíveis que surgiram ao longo do estudo. Estão associadas à inferência de que a escola é um dos espaços em que ocorre tanto a reprodução quanto o enfrentamento de preconceitos e discriminações. Sendo assim, há sempre a necessidade de uma investigação científica na área educacional que abrange a temática da diversidade étnico-racial. A pesquisa buscou compreender como – e se – é realizado o trabalho pedagógico sobre a temática da diversidade étnico-racial, por parte dos professores de Artes, Língua Portuguesa/Literatura e História em duas escolas públicas, uma municipal e outra estadual, que oferecem ensino de 6º ano 9º ano, no município de Manhumirim, Minas Gerais.

A pesquisa privilegiou, como enfoque das investigações, as séries finais do Ensino Fundamental II – de 6º a 9º ano. Esta seleção teve como pretexto alguns argumentos significativos. Primeiramente, conforme o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), o objetivo do Ensino Fundamental é “a formação básica do cidadão”, por intermédio da “compreensão do ambiente social” e da “aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores”⁷¹.

⁷¹ Cf. Lei nº 9.394/96 disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 set. 2018.

Em segundo ponto, julgamos ser de grande importância que o Ensino Fundamental fosse o nosso foco de análise, uma vez que grande parte dos/as brasileiros/as possui formação cidadã baseada neste segmento e em seu currículo. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, elaborado pelo MEC, em 2013⁷², havia, aproximadamente, cinco milhões a mais de matrículas realizadas por estudantes brasileiros/as nas séries finais deste segmento que no Ensino Médio. Muitos/as alunos/as não prosseguem com os estudos após a conclusão do Ensino Fundamental.

O recorte feito em relação aos/as docentes das disciplinas de *Artes, Língua Portuguesa/Literatura e História* em detrimento a todas as outras disciplinas deu-se na medida em que, como pesquisa principiante, a pesquisadora optou por investigar apenas as disciplinas mencionadas no escopo da legislação, mas propôs-se, durante e após o término deste estudo, a reunir elementos para dar continuidade à investigação das legislações no âmbito curricular, de forma mais abrangente, em trabalhos vindouros.

Para adensar melhor a temática, a pesquisa também procurou abordar elementos, primordialmente, relativos a Lei nº 10.639/03, com enfoque prevaiente nas relações étnico-raciais envolvendo *negros, brancos e afrodescendentes*. Entretanto, seguramente relacionamos todas as outras regulações pertinentes à temática elegida.

⁷² INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar 2013. Brasília: MEC, 2013. Disponível em:< <http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 12 de set. 2018.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

2.1. O campo de pesquisa – Itinerários

A cidade de Manhumirim possui três escolas públicas que ofertam o Ensino Fundamental II, na modalidade de ensino regular. Destas, escolhemos duas escolas, uma que é de responsabilidade do Estado e outra do Município. O principal motivo para esta preferência foi o fato de a pesquisadora lecionar nas duas escolas e, assim, poder ter maior contato com os sujeitos da pesquisa, além de poder observar com maior frequência o *loco* a ser pesquisado.

O primeiro passo dado foi dar ciência aos diretores das escolas sobre a produção da pesquisa. Como as duas escolas compreendem o ambiente de trabalho da pesquisadora, não houve dificuldade em cumprir esta etapa. Em abril de 2018, presencialmente, o diretor da escola estadual e também a diretora da escola municipal foram informados, sendo a eles explicado, em linhas gerais, o objetivo do trabalho. Posteriormente foram-lhes entregues, em mãos, as cartas de anuência, a fim de colher a assinatura de ambos, autorizando a realização da pesquisa nas dependências das escolas, tendo como sujeitos determinados/as professores/as e supervisoras. Recebemos apoio positivamente tanto do diretor, quanto da diretora, uma vez que entenderam a importância desta pesquisa para o projeto educacional das escolas e da educação em si.

Em seguida, tratamos de submeter o projeto de pesquisa à Plataforma Brasil, para aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Nesta etapa, a pesquisadora teve alguns percalços que foram muito significativos e obstaculizadores do andamento pesquisa. Inicialmente, houve bastante dificuldade em lidar com a página da Plataforma Brasil, dada a sua complexidade. A pesquisadora recorreu aos colegas do mestrado, às informações dadas pelo orientador, às informações oferecidas pelo programa e aos tutoriais da internet.

A folha de rosto foi anexada no dia 11/06/2018 e a pesquisa submetida no dia 18/06/2018, recebendo o primeiro retorno do coordenador do CEP⁷³ solicitando alterações, no dia 26/06/2018. A primeira versão precisou de vários ajustes: reformulações de várias partes, atualização de formulários e exclusão de itens. Uma segunda versão foi enviada, entretanto o retorno do CEP só aconteceu no dia 05 de setembro, dois meses depois e, ainda assim, foram solicitadas mais algumas retificações, que foram prontamente enviadas, no mesmo dia, a fim de que nenhum atraso mais acontecesse. Finalmente, a terceira e última versão foi aprovada

⁷³ Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFOP

pelo CEP no dia 06/09/2018 e somente a partir desta data é que pudemos, realmente, iniciar as entrevistas e questionários.

Após esse processo, pedimos às secretárias, das duas escolas, que listassem os nomes de todos/as os/as professores/as de Artes, Língua Portuguesa/Literatura e História, que estivessem na ativa, e também os nomes das supervisoras de cada escola e, por e-mail, estas informações foram enviadas. Foram 22 (vinte e dois) profissionais da educação listados/as, no total. Prontamente os/as professores/as foram procurados/as, individualmente, no período em que eles/as estavam nas escolas, assim como foi informado pelas secretárias. Como a pesquisadora estava muito habituada com o ambiente das escolas, bem como já era colega de trabalho dos/as professores/as e supervisoras, o diretor da escola estadual e a diretora da escola municipal, apenas comunicou aos sujeitos que em breve seriam procurados para a realização das entrevistas. Entretanto, pudemos perceber que essa “liberdade” concedida pelo/as diretor/as, talvez, possa ter sido um dos entraves para o sucesso do trabalho, pois das 22 (vinte e duas) entrevistas pré-determinadas, apenas 10 (dez) foram possíveis de acontecer.

De posse da listagem e de toda a documentação assente em mãos, foi-lhes apresentada a temática da pesquisa, informalmente, e entregue a carta convite, agendando em seguida um horário para as entrevistas. Conforme dito anteriormente, não conseguimos realizar a entrevista, bem como os questionários de alguns/algumas professores/as e supervisoras por variados motivos: indisponibilidade de horários, professores/as que estavam em licença-prêmio, professores/as que estavam na situação de contrato e na ocasião da entrevista tiveram o contrato findado e, por fim, professores/as e supervisoras que não se interessaram em participar da pesquisa alegando que estavam muito sobrecarregados/as no período (data) agendado.

Para todos/as os/as 10 (dez) profissionais entrevistados/as, foi apresentado o projeto de pesquisa, o ofício com autorização concedida pela direção, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), além do roteiro de entrevista e também o questionário. Comunicamos-lhes que a entrevista deveria ser gravada a fim de que pudéssemos colher, *ipsis litteris*, todo o conteúdo relevante. Um dos professores, porém, não aceitou que a entrevista fosse gravada.

As entrevistas foram sendo realizadas, de acordo com o horário estabelecido por cada professor/a e supervisora e aconteceram, todas elas na própria escola, conforme acordado com eles. Percebemos, por parte destes, uma grande solicitude em participar da pesquisa. As entrevistas foram iniciadas em 11/09/2018 e finalizadas no dia 25/09/2018. No entanto, logo após o fim dos encontros com os/as professores/as e supervisoras, a pesquisadora foi acometida por alguns problemas de saúde e precisou afastar-se do trabalho e atividades em

geral. A pedido médico, foi solicitada uma licença-médica no período entre 02/10/2018 a 30/11/2018. Voltando ao médico ao findar este período, ele verificou a importância de prorrogação da licença por mais 30 (trinta dias), a fim de que o tratamento terminasse com êxito. Sendo assim, a etapa seguinte, que seriam as análises dos PPPs, não foi realizada na época prevista conforme cronograma, uma vez que o fim da licença-médica foi posterior ao período letivo. Retomamos o caminho da pesquisa em janeiro de 2019 e percorremos mais alguns passos até início de março. Em 12/03/2019, a pesquisadora necessitou de uma intercorrência médica, em função de uma cirurgia, permanecendo mais 15 dias em licença-saúde.

Foi um período turbulento, desgastante, pois esperamos que as etapas sejam cumpridas de acordo com o cronograma elaborado e, quando nem tudo acontece como prevemos, ficamos desapontados. Contudo, entendemos que tudo isso faz parte de todo o processo, de todo o percurso de um pesquisador, pois a realização de um trabalho de pesquisa é realmente algo complexo e extenuante.

2.2. Abordagens do método

“O método é a alma da teoria”.

(Lênin⁷⁴)

Pensando na produção e desenvolvimento da pesquisa, iniciamos a definição das abordagens metodológicas que foram utilizadas na forma para conduzir o trabalho. De acordo com Minayo

[...] o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (MINAYO, 2001, p. 12-13)

Segundo a autora, o percurso metodológico da pesquisa pode tomar várias direções e, como investigadores, temos de estar atentos ao movimento dinâmico que ela apresenta, pois as sociedades humanas “[...]vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído [...]” (MINAYO, 2001, p. 13).

⁷⁴ LÊNIN, W. *Cahiers philosophiques*. Paris: Sociales, 1965. p.28, apud MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

A pesquisa pode fomentar as atividades de ensino. Nas palavras de Minayo (2001, p. 17) “[...] embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática [...]”. A investigação acontece levando-se em consideração os interesses e as particularidades que estão socialmente condicionadas “[...] são frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos [...]” (MINAYO, 2001, p. 18).

Sendo assim, optamos pela abordagem qualitativa por expectarmos as possibilidades encontradas no campo da pesquisa: o ambiente escolar, onde é possível descobrir uma profusão de paisagens, ângulos, olhares, expectativas e uma infinidade de pensamentos. A pesquisa qualitativa permitiu uma melhor percepção das vivências dos sujeitos, considerando os fenômenos intrínsecos e extrínsecos dos integrantes envolvidos.

2.3. Instrumentos de coleta de dados: questionário, entrevista semiestruturada e análise documental

2.3.1. Questionário

Este instrumento de coleta de dados auxiliou a caracterização dos sujeitos da pesquisa. Teve sua composição fechada, permitindo assim, a exploração mais ampla de questões abordadas na pesquisa. Entendemos a necessidade da elaboração de questionário⁷⁵ de estrutura fechada e aberta, composto por 45 (quarenta e cinco) perguntas, a fim de delinear o perfil dos sujeitos participantes e colaboradores da pesquisa, como forma de contribuir para o objetivo da pesquisa. O questionário foi aplicado aos/as 10 (dez) participantes que aceitaram colaborar com a pesquisa. Foi preenchido por eles/as da forma como cada um/a preferiu fazer. Uns/umas preencheram nas dependências da própria escola, em horário de folga entre as aulas (janelas); outros/as preferiram levar para casa, a fim de não atrapalhar a rotina de aulas da semana. Em horário tratado, os questionários foram todos recolhidos conforme combinado com cada participante.

O propósito alcançado pelas informações contidas nas respostas dos questionários deu-nos condições de perceber determinadas particularidades sobre a vida de cada sujeito participante da pesquisa. Foi de grande interesse para o desenvolvimento do trabalho identificar, por meio do questionário, se os/as professores/as e supervisoras pedagógicas conheciam ou não a Lei nº 10.639/03, a Lei nº 11.645/08 e as DCNs para a Educação das

⁷⁵ Vide apêndice

Relações Etnicorraciais e, principalmente, se utilizavam estes conhecimentos nas aulas das suas disciplinas ou em atividades no espaço escolar. Das 45 (quarenta e cinco) perguntas elaboradas no questionário, foram retiradas para a construção da análise de dados apenas aquelas que indicaram relevância para esta pesquisa.

2.3.2. Entrevista semiestruturada

O principal elemento de coleta de dados da pesquisa foi a entrevista. De acordo com Bernadete Gatti “cada palavra de uma entrevista tem que ser ponderada. Uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas-chavões, que nada acrescentam.” (GATTI, 2010).

De acordo com Minayo é por meio da entrevista que

(...) O pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva. (MINAYO, 2001, p. 57)

As entrevistas foram semiestruturadas, elaboradas a partir de um roteiro com 12 (doze) perguntas pré-estabelecidas, que serviram para nortear a entrevistadora e, também, deram-na a possibilidade de ir além das perguntas previamente estruturadas. As entrevistas seguiram o seguinte procedimento: foram gravadas em áudio e transcritas para a formatação de textos, de modo a permitir a análise e interpretação dos dados.

2.3.3. Análise documental

A análise documental teve como objetivo identificar, em documentos primários, informações que pudessem servir como subsídio para responder alguma questão da pesquisa. Por serem fonte natural de informação, os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A, 1986, p. 39).

Para apresentar uma análise documental, Ludke e André (1986), sugerem a metodologia de análise de conteúdo, “uma categoria de procedimentos explícitos de análise textual para fins de pesquisa social. [...] é uma técnica para produzir inferências de um texto focal para seu contexto social de maneira objetivada” (BAUER, 2002, p. 191).

A pesquisa documental teve como base a análise de documentos oficiais das escolas pesquisadas, quais sejam os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e os calendários escolares vigentes no ano de 2018. A intenção destas análises foi a descoberta de dados relativos à implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e, também, das DCNs.

2.4. Procedimentos Éticos

Conforme acordado ente as partes, as entrevistas aconteceram no espaço escolar, algumas na sala de professores, outras na biblioteca, sempre no horário combinado com cada entrevistado/a, a fim de não haver nenhum tipo de incômodo ou constrangimento que comprometesse a rotina da escola e o trabalho dos/as profissionais envolvidos/as. É importante ressaltar que a participação foi totalmente espontânea, sem nenhum tipo de pagamento por isso. Os/as entrevistados/as tinham a livre permissão para retirarem seu consentimento, a qualquer momento da pesquisa, sem que isso pudesse envolver qualquer tipo de penalidade ou prejuízo. Além disso, caso necessário, seriam fornecidos quaisquer esclarecimentos sobre qualquer etapa da pesquisa.

Este cuidado com a pesquisa teve o intuito de evitar prováveis danos e prejuízos que pudessem surgir mediante algum tipo de constrangimento que a temática e seu conteúdo pudessem gerar no lado emocional de cada participante. Para que houvesse comprometimento com as respostas, todos/as os/as participantes tiveram preservados os nomes e não foram, em nenhum caso, mencionados em nenhum registro deste trabalho. Foram utilizadas denominações fictícias, escolhidas pela pesquisadora, a fim de manter o sigilo, conforme foi exposto aos/às participantes, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷⁶

Mediante delineamento dos/as possíveis participantes da pesquisa, foi realizada a escolha dos sujeitos. Alguns elementos foram levados em consideração para esta seleção: o primeiro foi a atuação do/a profissional da educação (professores/as e supervisoras) nas instituições de ensino. Em seguida, estabelecemos o critério de inclusão dos/as professores/as e supervisoras para a participação da pesquisa. Usamos como critérios de inclusão, em primeiro lugar, que todos/as os/as participantes tivessem disponibilidade para que a pesquisa fosse realizada. Posteriormente, que todos/as os/as participantes fossem professores/as de Artes, Língua Portuguesa/Literatura e História, e supervisor/a das referidas escolas. Um terceiro critério foi apresentado requisitando a aceitação voluntária da pesquisa, sem receber

⁷⁶ Vide apêndice.

remuneração alguma. Por fim, como último critério de inclusão, estabelecemos que todos/as os/as participantes deveriam manifestar interesse em contribuir para os resultados da pesquisa.

Como critérios de exclusão, foram informados que a pesquisa poderia ser suspensa caso os sujeitos participantes não respondessem aos questionários e entrevistas nos prazos previamente estabelecidos; e também se houvesse impossibilidade física e mental da pesquisadora em continuar realizando o trabalho.

A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas foi realizada tendo como ponto basilar o princípio ético de respeito e reconhecimento à diversidade e pluralidade étnico-racial e da história do povo brasileiro, assim como o aporte teórico alcançado por meio da revisão literária em favor da temática.

Todos os dados coletados, por meio das entrevistas, foram arquivados e estão sob a responsabilidade do professor orientador da pesquisa, Erisvaldo Pereira dos Santos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP em arquivo eletrônico, por um período de cinco anos. Após esse prazo, os arquivos serão extintos. Os dados estão no gabinete do referido professor, Sala 45 do Prédio do REUNI no Instituto de Ciências Humanas e Sociais- ICHS na Rua do Seminário, s/n, Centro/Mariana – MG. CEP: 35420-000 Telefone (31) 3557-9406.

Os resultados desta investigação poderão ser disponibilizados por meio de dissertação de mestrado, relatório técnico, artigos científicos, capítulo de livros, seminários e eventos de formação de professores, vinculados à temática da diversidade étnico-racial e implementação da Lei Federal nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de cultura e história afro-brasileira e africana no currículo escolar. O principal benefício desta pesquisa refere-se à elaboração de subsídios teóricos com bases empíricas que possam contribuir para a formação de professores no que se refere à temática da diversidade étnico-racial e implementação da Lei 10.639/03.

3. ESTADO DA ARTE DAS PESQUISAS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E AS LEI Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08, NO ENSINO FUNDAMENTAL II, NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Um desafio substancial está sendo vivenciado cotidianamente envolvendo relações no espaço escolar atrelado ao impacto do racismo e intolerâncias. Por meio desse olhar, torna-se indispensável estudar ações que possibilitem aos educandos instrumentalizar a ressignificação de sua percepção de África e de afrodescendentes e dos povos indígenas, o que incide na elaboração positiva da identidade étnica. Para isso é imprescindível que a escola e todos os participantes do ambiente escolar estejam preparados para as diversas possibilidades de inserção desse tema diverso que faz parte de todo o processo de formação do povo brasileiro.

Embora seja claramente externada a necessidade desse aprendizado em sala de aula, mesmo com a obrigatoriedade das leis em vigor, infere-se que a prática e constância de assuntos pertinentes à cultura afrodescendente e indígena têm um espaço ínfimo no contexto escolar. Diante desse quadro, entendemos que a intervenção curricular nas escolas faz-se inteiramente relevante, uma vez que as crianças e os adolescentes passam a maior parte produtiva de suas vidas, incontestavelmente, dentro da escola, junto de colegas, professores/as e todas as outras pessoas envolvidas na esfera escolar.

O objetivo da pesquisa de mestrado propôs uma investigação em como os/as docentes de duas escolas públicas – municipal e estadual – que ofertam o ensino fundamental II – de 6º a 9º ano – do município de Manhumirim, MG, trabalham a diversidade étnico-racial e a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 e da Lei Federal nº 11.645/08 nas suas práticas educativas.

Desta forma, tornou-se necessário e pertinente fazer um levantamento de outras bibliografias, a fim de entender como outras pesquisas, que possuem semelhante temática, organizaram-se metodologicamente, quais suas motivações e inquietudes, bem como perceber o adensamento teórico em que foram desenvolvidas, identificando as contribuições e avanços encontrados pelos/as autores/as.

O estado da arte deu-nos a possibilidade de obter uma visão geral do que foi ou vem sendo produzido. Permitiu-nos, também, realizar uma ordenação do progresso das pesquisas em cada período; desvendar suas particularidades e foco; identificar as contribuições e avanços encontrados pelos/as autores/as; e divulgar e conferir maior visibilidade às produções existentes.

Esse esboço teve o objetivo de realizar um mapeamento de pesquisas publicadas com a temática das relações étnico-raciais, incluindo a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 em escolas públicas que fazem a oferta do ensino fundamental II – 6º ao 9º ano – como possibilidade de se obter uma visão geral do que foi e/ou vem sendo concebido nos últimos anos, no campo da Educação.

O mapeamento teve início com uma averiguação preliminar, em todas as bases de dados elencadas para este trabalho, sobre a existência de alguma pesquisa relacionada à cidade de Manhumirim, local onde foi realizada a pesquisa de mestrado e, posteriormente, verificar a existência de algum trabalho com a mesma temática, desenvolvida por algum pesquisador conterrâneo ou não.

A primeira investigação foi feita no Google acadêmico⁷⁷, por se tratar de uma plataforma mais abrangente. A princípio foi feito um levantamento de quaisquer tipos de trabalhos abarcando todos os temas em que pudesse surgir a palavra-chave: Manhumirim. Foram encontrados 234 (duzentos e trinta e quatro) resultados, dentro do período de 2013 a 2017, incluindo patentes e citações. Aplicando-se as palavras-chave e descritores elegidos: lei nº 10.639/03, lei nº 11.645/08, relações étnico-raciais, ensino fundamental II, foram encontradas 2 (duas) pesquisas, entretanto estas não foram realizadas tendo como objeto de estudo a cidade mencionada, nem mesmo foram realizadas por algum pesquisador patricio. Também não são pesquisas relativas a Programas de Pós-graduação em Educação. Fazem apenas uma breve citação da cidade em questão. Estes trabalhos foram descartados de imediato, pois não pertenciam ao campo de pesquisa a ser estudado e desenvolvido.

Em seguida, foi realizada uma investigação em outras bases de dados persistindo na busca de pesquisas que incluíssem a cidade de Manhumirim no espectro estudado. Não se obteve nenhum resultado nesta segunda verificação, excluindo as possibilidades de pesquisas homólogas. Sendo assim, pudemos prosseguir, de fato, com a elaboração de um levantamento de bibliografias nas bases de dados que julgamos ter mais afinidade com o objeto da pesquisa. Este levantamento foi realizado entre os meses de abril e maio de 2018, nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT)⁷⁸, do Repositório

⁷⁷ A ferramenta é um buscador de livros, teses, resumos, literatura escolar, entre outros tipos de publicações. O layout da página é bem parecido com famoso mecanismo de busca do Google e ele ordena os resultados por ordem de relevância. Disponível em < <https://marketingdeconteudo.com/google-academico/>>. Acesso em 25 de mai. de 2018.

⁷⁸ Disponível em <http://bdtb.ibict.br/vufind/> >. Acesso em: 25 abr. 2018.

Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto (RIUFOP)⁷⁹ e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN)⁸⁰. A busca realizada especificamente no Repositório Institucional da UFOP foi realizada de forma isolada a fim em reconhecer trabalhos de modo mais assertivo e específico.

A busca foi orientada por alguns critérios de inclusão como: (i) pesquisas realizadas somente no Brasil e em língua portuguesa; (ii) foram observadas somente teses e dissertações dos programas de pós-graduação com área de conhecimento, área de avaliação e área de concentração somente no campo da Educação; (iii) o recorte temporal selecionado foi de 2013 a 2017; (iv) foram verificadas somente as pesquisas que possuíam texto completo disponível para leitura em formato digital. Para nortear a busca bibliográfica, foram aplicadas as palavras-chave e alguns descritores listados abaixo

Quadro 2- Palavras – chave e descritores. Brasil, 2018

| PALAVRAS-CHAVE E DESCRITORES |
|---|
| Relações étnico-raciais |
| Relações étnico- raciais e Lei 10.639/2003 |
| Relações étnico-raciais e lei 11.645/2008 |
| Relações étnico-raciais e ensino fundamental II |

Fonte: Produzido pela autora, 2018.

Neste levantamento, um total de 44 (quarenta e quatro) pesquisas foi encontrado, entre teses e dissertações, utilizando as palavras-chaves e descritores: relações étnico-raciais, lei nº 10.639, lei nº 11.645. Contudo, quando foi usado o descritor: ensino fundamental II e foram analisados os resumos e os textos na íntegra, este número foi reduzido para 13 (treze) pesquisas, entre teses e dissertações, que tratassem do assunto de forma mais específica e que atendessem aos requisitos esperados para o estudo.

O primeiro levantamento bibliográfico foi feito usando a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) onde foram encontrados 15 (quinze) trabalhos, sendo 07 (sete) teses de doutorado e 08 (oito) dissertações de mestrado. Entretanto,

⁷⁹ Disponível em < <http://www.repositorio.ufop.br/>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

⁸⁰ Disponível em < <https://www.abpn.org.br/banco-de-teses/>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

este resultado foi obtido usando as variáveis de descritores de forma isolada. Logo após, utilizamos os descritores principais: relações étnico-raciais e a lei nº 10.639. Foram encontrados 13 (treze) trabalhos, sendo 06 (seis) teses e 07 (sete) dissertações. Quando aplicamos um filtro mais específico: ensino fundamental II e fizemos a leitura dos resumos e da pesquisa completa, vimos que 04 (quatro) pesquisas contemplavam a temática estudada.

Quadro 3– Critérios de inclusão de pesquisas do BDTD. Brasil, 2018

| BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD) | | | | | |
|---|--------------------|-------------|---|--|--------------------|
| Nº | Tipo | Ano | Descritores principais | Descritores secundário | Instituição |
| 1ª | Tese | 2013 | Relações étnico- raciais; lei 10.639 | Professoras na educação superior | UFSCAR |
| 2ª | Tese | 2014 | Relações étnico- raciais; lei 10.639 | Antirracismo; UNESCO | UFSCAR |
| 3ª | Tese | 2014 | Relações étnico- raciais; lei 10.639 | Educação profissional na docência; escola. | UFSCAR |
| 4ª | Tese | 2015 | Relações étnico- raciais; lei 10.639 | Alfabetização; currículo | UFSCAR |
| 5ª | Tese | 2015 | Relações étnico- raciais; lei 10.639 | Dança; motricidade | UFSCAR |
| 6ª | Tese | 2015 | Relações étnico- raciais; lei 10.639 | Educação musical; interculturalidade | UFSCAR |
| 7ª | Dissertação | 2013 | Relações étnico- raciais; lei 10.639 | Práticas pedagógicas; Formação continuada de professores | UFSCAR |
| 8ª | Dissertação | 2013 | Relações étnico- raciais; lei 10.639 | EJA; material didático; MEC. | UFSCAR |
| 9ª | Dissertação | 2014 | Relações étnico- raciais; lei 10.639 | Mulheres; estética | UFSCAR |
| 10ª | Dissertação | 2015 | Relações étnico- raciais; lei 10.639 | Educação infantil; brincar. | UFSC |
| 11ª | Dissertação | 2016 | Relações étnico- raciais; lei 10.639 | Legislação educacional; | UFMG |
| 12ª | Dissertação | 2016 | Relações étnico- raciais; lei 10.639 | Ensino de História | USP |
| 13ª | Dissertação | 2017 | Relações étnico- raciais; lei 10.639 | Discurso, Relações raciais, formação de professores | UFMG |

Fonte: Produzido pela autora, 2018.

Percebemos, também, que para encontrar pesquisas relacionadas à lei nº 11.645 foi preciso usar somente esta palavra-chave nos campos apropriados para busca. Sendo assim, foram encontradas mais 02 (duas) pesquisas com a temática de educação escolar indígena.

Quadro 4– Palavra-chave: lei nº 11.645/08. Brasil, 2018

| Nº | TIPO | ANO | DESCRIPTOR PRINCIPAL | DESCRIPTOR SECUNDÁRIO | INSTITUIÇÃO |
|----------------------------------|-------------|------|----------------------|---|-------------|
| 14ª | Dissertação | 2014 | Lei 11.645/08 | Currículos; temática indígena; educação | UFSCAR |
| 15ª | Tese | 2013 | Lei 11.645/08 | Educação; Educação escolar indígena. | UFSCAR |
| Total de pesquisas selecionadas: | | | 02 pesquisas | | |

Fonte: Produzido pela autora, 2018.

O resultado final da busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi: 06 (seis) pesquisas que contemplavam as duas legislações estudadas.

Ao pesquisar o acervo do Repositório Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto (RIUFOP), foram utilizados os critérios de inclusão (filtros): (i) trabalhos realizados no ICHS; (ii) trabalhos realizados pelo Departamento de Educação (DEEDU); (iii) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); (iv) PPGEDU - Mestrado (Dissertações); (v) recorte temporal de 2013 a 2017.

Foram encontradas 07 (sete) dissertações de mestrado usando os referidos critérios de busca por palavras-chave e descritores principais: relações étnico-raciais, lei nº 10.639, lei nº 11.645. Entretanto, ao se buscar pelo descritor secundário: ensino fundamental II, apenas 05 (cinco) dissertações apresentaram este critério. Finalizando o trabalho de busca no RIUFOP, ainda fizemos uma busca mais restrita, fazendo a leitura dos resumos e trabalho na íntegra e percebemos que uma das pesquisas tratava, em especial, do tema “*relações étnico-raciais na modalidade a distância*” tendo como base o curso Uniafro da UFOP. Desta forma, esta pesquisa foi excluída por não atender aos quesitos iniciais de seleção⁸¹.

Quadro 5– Critérios de inclusão e exclusão de pesquisas do RIUFOP. Brasil, 2018

REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO

⁸¹ Vide quadro 5

| PRETO (RIUFOP) | | |
|--|---|---|
| Critério de inclusão Descritores principais | Critério de exclusão 1 Descritores secundários | Critério de exclusão 2 Descritores secundários |
| Relações étnico-raciais; lei 10.639; lei 11.645 | Ensino fundamental II | Educação a distância |
| 07 pesquisas encontradas | 02 pesquisas excluídas | 01 pesquisa excluída |

Fonte: Produzido pela autora, 2018.

O resultado final da busca no Repositório Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto (RIUFOP) foi: das 07 pesquisas encontradas, usando dois critérios de exclusão, foram selecionadas 04 (quatro) pesquisas.

O último banco de dados pesquisado foi a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Foram encontradas 22 (vinte e duas) pesquisas com a temática das relações étnico-raciais e a leis nº 10.645/03, sendo 14 (quatorze) dissertações de mestrado e 08 (oito) teses de doutorado, todos no programa de Educação. Dentre as dissertações encontradas, apenas 03 (três) tratavam da temática étnico-racial abordando referências com o ensino fundamental II. E dentre as teses de doutorado, encontramos apenas 01 (uma), mas ela já havia sido divulgada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT).

Quadro 6– Seleção de pesquisas na ABPN. Brasil, 2018

| ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS (ABPN) | | |
|---|--------------------------|----------------------------------|
| DESCRITORES | DISSERTAÇÕES | TOTAL DE PESQUISAS |
| Relações étnico-raciais; lei 10.639; lei 11.645 ensino fundamental II | 03 pesquisas encontradas | 03 pesquisas selecionadas |

Fonte: Produzido pela autora, 2018.

O resultado final da busca na base de dados da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN) foi: 03 (três) pesquisas selecionadas.

Observamos que quanto mais aplicávamos filtros (critérios de inclusão e exclusão), menos pesquisas foram encontradas, levando em consideração a análise dos títulos, resumos e também dos textos completos de todas as bases de dados pesquisadas, quando necessário.

Observamos, também, que o descritor: relações étnico-raciais possui uma enorme gama de outros enfoques como gênero, família, renda, escolarização em seus diversos segmentos e que, articulados, formam uma variedade muito ampla de recortes temáticos. Sendo assim, foi

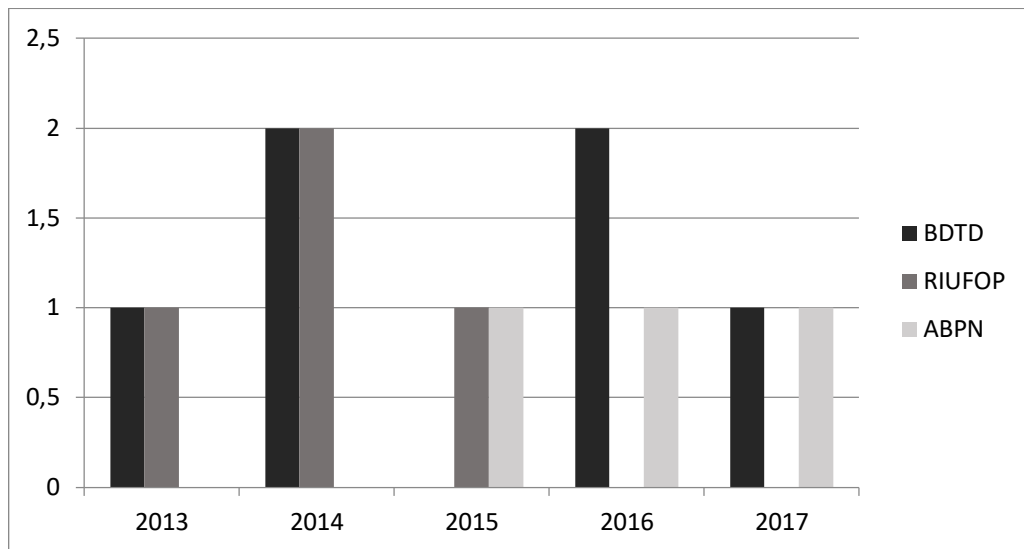
imprescindível para o resultado final deste levantamento bibliográfico que fosse usado como critério delimitador o descritor: ensino fundamental II e, além disso, foi muito relevante a leitura de todos os resumos e textos completos para que fossem reunidas somente as pesquisas que abordavam a temática de interesse.

Quadro 7– Resultado final das bases de dados. Brasil, 2018

| RESULTADO FINAL DAS BASES DE DADOS | | | | |
|---|---------------|--|---------------------|--|
| INSTITUIÇÃO | SIGLA | PESQUISAS ENCONTRADAS | | PESQUISAS SELECIONADAS |
| | | TESES | DISSERTAÇÕES | |
| Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações | BDTD | 07 pesquisas | 08 pesquisas | 06 PESQUISAS |
| Repositório Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto | RIUFOP | ----- | 07 pesquisas | 04 PESQUISAS |
| Associação Brasileira de Pesquisadores Negros | ABPN | 08 pesquisas | 14 pesquisas | 03 PESQUISAS |
| | | Total de pesquisas encontradas: | | Total de pesquisas selecionadas |
| | | 44 PESQUISAS | | 13 PESQUISAS |

Fonte: Produzido pela autora, 2018.

A partir do momento em que o quantitativo de pesquisas selecionadas foi verificado, fizemos, então, uma análise do seu recorte temporal. Foram reunidas somente pesquisas desenvolvidas no período de 2013 a 2107. Abaixo, pode-se perceber no gráfico, a quantidade de pesquisas referentes a cada base de dados e o ano de sua publicação.

Gráfico 4- Número de Pesquisas realizadas de 2013 a 2017

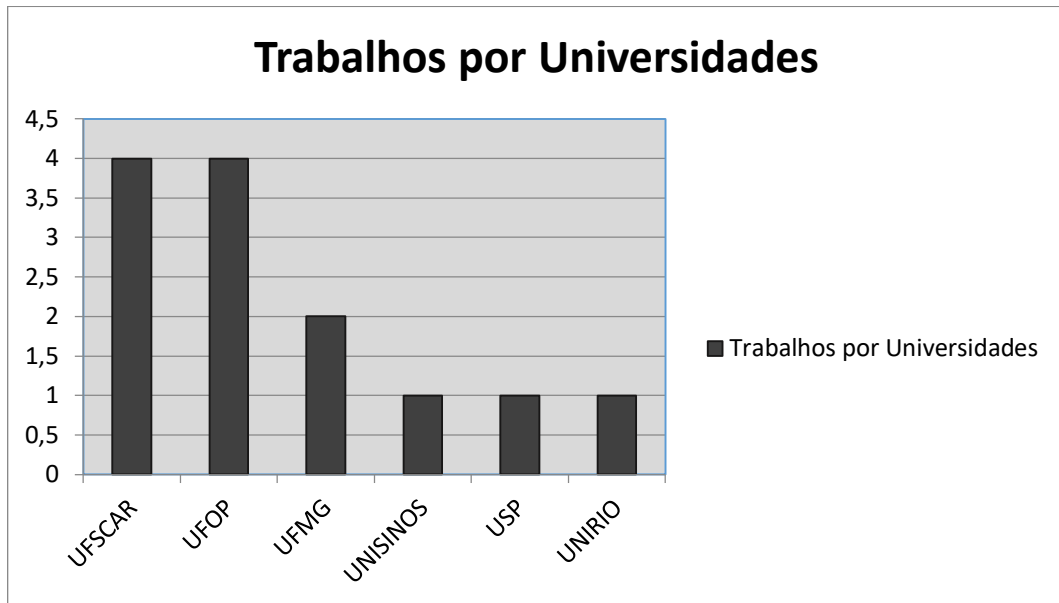
Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT); Repositório Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto (RIUFOP); Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Percebemos que, nas três bases de dados investigadas, a temática específica – relações étnico-raciais, lei nº 10.645/03, lei nº 11.645/08 no âmbito de escola públicas, no segmento de ensino fundamental II – foi pouco abordada nas pesquisas. Encontramos muitos trabalhos relacionados à temática das relações étnico-raciais, entretanto, muitos destes abordam outros vieses, inclusive fora do campo da Educação.

Pudemos notar que o único ano em que houve maior produção relacionada ao tema requerido foi em 2014, quando dois repositórios (BDTD – IBCT e RIUFOP) apresentaram um total de 04 (quatro) pesquisas. O BDTD - IBCT foi a base de dados que mais armazenou trabalhos nos anos de 2014 (duas pesquisas) e 2016 (duas pesquisas), e só não apresentou pesquisas referentes à temática no ano de 2015.

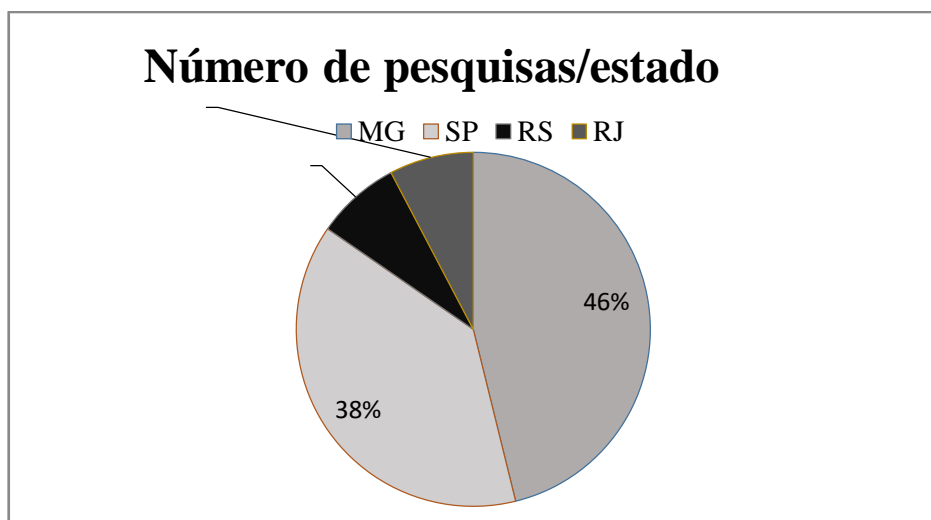
Fazendo uma análise sobre as Universidades em que foram encontradas as pesquisas, percebemos que a Universidade Federal São Carlos (UFSCAR) e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) tiveram a maior incidência de trabalhos, apresentando 04 (quatro) trabalhos cada uma. Em segundo plano está a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), apresentando 02 (dois) trabalhos relevantes nos anos de 2016 e 2017. Por último, acrescentamos um trabalho por instituição pelas universidades: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Gráfico 5- Número de Pesquisas por Universidades

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT); Repositório Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto (RIUFOP); Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Podemos analisar também, por meio dos dados pesquisados, que o estado em que houve uma maior incidência de pesquisas foi Minas Gerais, pelas universidades UFOP e UFMG, totalizando 46% das pesquisas selecionadas. Na sequência, encontra-se o estado de São Paulo, perfazendo um total de 38% e por último, em igual porcentagem, estão os estados do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul contando 8% das pesquisas selecionadas para este trabalho.

Gráfico 6- Número de Pesquisas por Estados

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT); Repositório Institucional da Universidade Federal de Ouro Preto (RIUFOP); Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

A partir dos dados supra apresentados, percebemos que o estado de Minas Gerais, com 46%, possui o maior acervo de pesquisas relacionadas à temática estudada, seguido pelo estado de São Paulo, com 38% das pesquisas analisadas. Em igual número estão os estados de Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul com 8% de trabalhos selecionados. Importante ressaltar que das 06 (seis) universidades em que foram encontradas as pesquisas referidas, apenas uma é de cunho particular, sendo todas as outras 05 (cinco) universidades públicas.

A partir das pesquisas encontradas pudemos observar que, dentre os percursos metodológicos utilizados, em todas as pesquisas desenvolveram-se a perspectiva qualitativa, reunindo entrevistas, questionários, observação dos espaços, elaboração de diário de campo e análise documental para levantamento de dados.

Com base na leitura dos resumos das pesquisas, pudemos identificar alguns dados interessantes como, por exemplo, as abordagens de cada uma. Percebemos que das 13 (treze) pesquisas selecionadas, em 06 (seis) delas o enfoque maior estava na investigação sobre a implementação da Lei Federal nº 10.639/03, no cotidiano escolar, tendo como sujeitos pesquisados: professores, coordenadores, gestores, bibliotecários entre outros.

O cerne encontrava-se na análise de currículos e formação de professores. Em 02 (duas) pesquisas, o enfoque deu-se na análise de currículos da disciplina de História, verificando materiais didáticos de escolas públicas. Em outras 02 (duas) pesquisas, notou-se o enfoque na temática indígena, versando sobre a Lei nº 11.645/08. As outras 03 (três) pesquisas restantes tratavam da abordagem étnico-racial por outros vieses: uma pesquisa abordava concepções sobre a educação das relações étnico-raciais em depoimentos de alunos concluintes do ensino fundamental; outra pesquisa analisava diálogos entre professoras negras e brancas, sobre formas de fortalecimento da identidade de crianças negras na escola e, por fim, a última pesquisa abordava reflexões acerca da formação inicial do futuro pedagogo, apontando a relevância deste, considerando seus possíveis inúmeros papéis, nessa função, frente às conquistas dos inúmeros movimentos sociais, dentre eles o Movimento Negro.

Abaixo, apresentaremos uma síntese de todas as pesquisas encontradas sobre “Relações Étnico-Raciais e as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, no Ensino Fundamental II” a partir da análise realizada nos resumos, com atenção aos objetivos, metodologia, instrumentos de coleta de dados, e os resultados. As pesquisas se encontram em ordem do ano de publicação.

De 2013, foram selecionados 02 (dois) trabalhos. O primeiro é a dissertação “*As Questões Étnico-Raciais e o Ensino da Cultura e História Afro-Brasileira e Africana no Contexto de Escolas Municipais da Cidade de Viçosa/ MG*”, de autoria da pesquisadora Elenice Rosa Costa e orientação do Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos, da UFOP. O

objetivo dessa pesquisa foi produzir subsídios críticos e práticos para a formulação de políticas de formação de professores sob a perspectiva de respeito à diversidade e valorização da pluralidade cultural e de questões étnico-raciais, tais como o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana. Em sua metodologia, a pesquisadora utilizou uma abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso, questionário fechado e entrevistas semiestruturadas. O trabalho fez uma constatação de que há uma iniciativa por parte dos docentes em trabalhos isolados e em cursos sobre história e cultura afro-brasileira e africana oferecidos pela Secretaria de Educação junto à UNEGRO e que, apesar do esforço da Secretaria à implementação da Lei, esta ainda não é uma realidade nas escolas (COSTA, 2013).

O segundo trabalho, ainda em 2013, foi a tese intitulada “*Prática Social de ressignificação da educação escola indígena: compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do município de Aquidauana, MS*”, de autoria da pesquisadora Sandra Nara da Silva Novais e orientação da Prof.^a Dr.^a Ilza Zenker Leme Joly, da UFSCar. A pesquisa teve como intento identificar e descrever práticas sociais e processos educativos vivenciados no cotidiano das aldeias Terena da Terra indígena Taunay/Ipegue do município de Aquidauana/ Mato Grosso do Sul, que permitia compreender como as práticas na cultura Terena podem, ou não, dialogar com a educação escolar indígena. Essa foi uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, com análise de registros do diário de campo, entrevistas, roda de conversa, consultas às atas de reuniões de pais e mestres e demais encontros realizados nas aldeias e análise de fotografias. Como resultado, a autora levantou uma série de questionamentos, indagações e reflexões que puderam contribuir para aproximar o diálogo entre os processos educativos da cultura indígena Terena com o que propõe a educação oferecida nas escolas existentes na aldeia Terena, no contexto da diversidade cultural brasileira (NOVAIS, 2013).

Do ano de 2014, foram selecionadas 04 (quatro) pesquisas que desenvolveram a temática das relações étnico- raciais. A primeira delas foi uma dissertação sobre as questões indígenas, intitulada “*Quem são os povos indígenas para os estudantes? Reflexões sobre o currículo básico comum do Estado de Minas Gerais*” de autoria da pesquisadora Ana Paula Gilaverte, sob orientação do Prof. Dr. Flávio Caetano da Silva, da UFSCar. O escopo da pesquisa ofereceu-se em trazer algumas reflexões sobre os discursos escolares referentes aos povos indígenas e como o estudante construía a sua identificação em relação a estes grupos, a partir dos discursos que estão reconhecidos, aceitos e instituídos na matriz do Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais ofertado na disciplina de História. Foi uma

pesquisa qualitativa que contou com análise da matriz do CBC, das orientações pedagógicas e dos materiais de apoio, com entrevistas e questionários. Não foram apresentados os resultados da pesquisa (GILAVERTE, 2014).

A tese “Diálogos e tensões: *O olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar*”, de autoria de Francisca e Lima Constantino e orientada pela Prof.^a Dr.^a Roseli Rodrigues de Mello, também da UFSCar, teve como objetivo discutir e consensuar com as professoras um conceito de identidade, que favoreça o desenvolvimento positivo da identidade negra; analisar com as professoras práticas, materiais e/ou cursos de formação que pudessem fortalecer a identidade das crianças negras; elaborar sugestões de práticas que fortalecessem a identidade negra, e indicar caminhos que favoreçam a educação das relações étnicas e raciais. Foi feito um estudo teórico, seguido de um estudo de campo. A metodologia usada foi comunicativa-crítica: um diálogo intersubjetivo entre as participantes e a pesquisadora, utilizando grupos de discussões, mostrando a reflexão dos próprios sujeitos. É interessante ressaltar que essa pesquisa fez um recorte de gênero (somente mulheres). Como resultado da pesquisa, constatou-se que é possível o fortalecimento da identidade negra a partir da prática docente intencional, compromissada e pautada em conhecimento. Para tanto, precisa-se voltar para a valorização da diversidade étnica e racial, estar aberta ao diálogo, e promover ações que favoreçam a igualdade de diferenças. (CONSTANTINO, 2014).

A terceira pesquisa de 2014, foi uma dissertação nomeada “*A Implementação da Lei nº 10.639/03 e o IDEB no Sistema de Ensino Municipal de Divinópolis – MG,*” da pesquisadora Maria Cristina dos Santos, sob orientação do Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos, da UFOP, cujo objetivo era entender as políticas públicas, voltadas para a promoção da igualdade racial da Secretaria Municipal de Educação, se essas políticas atingem de fato as escolas e identificar os desafios, os limites do trabalho com a temática, a fim de contribuir para a elaboração de subsídios pedagógicos e teóricos para a formação de professores. Foi feito um estudo de caso, utilizando questionários e entrevista semiestruturada. Os resultados evidenciaram que as políticas adotadas pela SEMED não atingiram as escolas e que a maioria dos docentes não encontram apoio pedagógico para inserção da temática das relações étnico-raciais no currículo escolar. A pesquisa ainda contribuiu para compreender os desafios da Lei nº 10.639 de 03 de janeiro de 2003, que instituiu a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura afro-brasileira e Africana em todas as escolas de educação básica, municipal, estadual, federal e privadas e os avanços que ainda se colocam no campo do fazer para a

implementação da referida lei nas escolas que compreendem o sistema municipal de ensino (SANTOS, 2014).

A última pesquisa elegida de 2014 foi a dissertação “*A Diversidade Étnico-Racial em Escolas Privadas Confessionais: a propósito da Lei nº 10.639/03*”, de autoria de Carmen Regina Teixeira Gonçalves e também orientada pelo Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos, da UFOP. O objetivo da pesquisa consistia em identificar os desafios, os limites do trabalho com essa temática e contribuir para a elaboração de subsídios pedagógico e teórico para a formação de professores. Foi realizada uma abordagem qualitativa na modalidade estudo de caso, aplicando um questionário com professores, coordenadores pedagógicos e bibliotecários e entrevistas semiestruturadas com os profissionais. Os resultados apontaram para um cenário em que foi possível identificar práticas pedagógicas com a temática da diversidade étnico-racial, embora tenha ocorrido resistências referentes à implementação da legislação supracitada bem como as dificuldades encontradas no campo empírico. Ficou evidenciado que os documentos eclesiais sustentam as bases da realização de uma educação para a diversidade e que a concepção humanista do fazer pedagógico está presente nos projetos educativos. A pesquisa ainda contribuiu para compreender os desafios e avanços na implementação da Lei nº 10.639/03 em sua relação com o universo das escolas privadas confessionais (GONÇALVES, 2014).

Do ano de 2015, foram elencadas 02 (duas) pesquisas. A primeira é a dissertação “*O ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA: Interfaces entre a Legislação Federal e o Currículo de História do Estado de São Paulo*”, desenvolvida pelo pesquisador André Santos Luigi, sob orientação da Profa. Dra. Barbara C. M. S. Nakayama, da UFSCar. A pesquisa apresentava o objetivo de analisar como o Ensino de História da África é abordado no Currículo de História do Estado de São Paulo. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, com enfoque em análise de conteúdo descritiva das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e do Plano Nacional. Com o resultado, pôde-se perceber que o Currículo de História do Estado de São Paulo não segue as orientações da legislação federal no que diz respeito ao Ensino de História da África. Mais do que não cumprir as Diretrizes Curriculares, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo revela uma disparidade de concepção sobre sociedade e educação em seu Currículo, que resultou na falta de diálogo com o movimento social e o intenso academicismo que marcou o seu processo de elaboração. A dissertação permitiu, ainda, afirmar que mais do que negar o direito ao acesso à memória afro-brasileira e africana, o Currículo do Estado de São Paulo é

eurocêntrico, estereotipado e preconceituoso em relação ao conteúdo de História da África (LUIGI, 2015).

A segunda pesquisa de 2015 foi a dissertação “*A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL E A LEI 10.639/03: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG*” realizada pela pesquisadora Sandra Carvalho Do Nascimento Lessa, orientada pelo Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos, da UFOP. Como objetivo, a pesquisa procurou investigar como as/os docentes da Escola Municipal de Lavras Novas – em Ouro Preto – MG trabalham e se posicionam com relação à diversidade étnico-racial e à implementação da Lei Federal nº 10.639/03 no cotidiano escolar, a fim de contribuir para a elaboração de subsídios que possibilitem uma ação educativa capaz de contemplar e valorizar a diversidade étnico-racial. A metodologia usada foi um estudo de caso com entrevista semiestruturada gravada em áudio; preenchimento de questionário pelas/os entrevistadas/os e pesquisa documental. De acordo com a pesquisadora, ao término da pesquisa, os depoimentos das professoras entrevistadas e a observação do cotidiano escolar permitiram constatar algumas lacunas com relação às práticas pedagógicas que contemplem a diversidade étnico-racial e a Lei nº 10.639/03, tal constatação acaba por evidenciar a necessidade de ofertar subsídios pedagógicos para que a Lei deixe de ser um desafio e se torne de fato uma realidade implantada na escola (LESSA, 2015).

Três trabalhos foram selecionados do ano de 2016. O primeiro é a dissertação “*O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana’ e a ação da SMED-BH na promoção da igualdade racial na educação*”, de autoria do pesquisador Anderson Xavier de Souza e orientação da Prof.^a Dr.^a Livia Maria Fraga Vieira, da UFMG. A pesquisa objetou descrever e analisar o desenvolvimento, em Belo Horizonte, do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (“Plano”). O método utilizado foi uma análise de pesquisa documental e entrevistas. Como resultado, a pesquisa indicou que, em Belo Horizonte, a maioria das metas estipuladas pelo “Plano” foi cumprida. A investigação demonstrou a existência de uma trajetória de institucionalização de ações de promoção da diversidade étnico-racial na SMED-BH que antecede o “Plano” e explica o motivo pela qual as metas indicadas foram alcançadas. Ainda, este estudo constatou que a criação do “Plano” exerceu pouca repercussão nas ações da SMED-BH no combate ao racismo na educação. As evidências levam à conclusão de que o “Plano” não foi o principal fator propulsor das ações de promoção da igualdade racial em BH.

Ao contrário, o contexto histórico marcado pela atuação do NRER, e pela força da militância negra no município, são fatores que explicam o cumprimento das metas estabelecidas pelo “Plano” em Belo Horizonte (SOUZA, 2016).

A segunda pesquisa de 2016 foi a dissertação “A INSERÇÃO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EM UM CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA: Trajetórias e Colaborações”, de autoria da pesquisadora Fabiana Ferreira de Lima e orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Elena Viana Souza, da UNIRIO. O objetivo era averiguar como se deu o processo de inserção da temática étnico-racial em um currículo previsto do curso de Pedagogia, de uma instituição privada, bem como as colaborações advindas desta trajetória. Foi realizado um estudo de caso, com entrevista semiestruturada e análise documental. Como resultados, verificou-se que as mobilizações iniciais, bem como seu processo de reestruturação curricular, a princípio, foram para corresponder às exigências legais. Porém, tal providência deu-se sob ações e parcerias que têm proporcionado, até então, o desenvolvimento de tais conhecimentos. A pesquisa ainda concluiu que, além disso, essa trajetória ofereceu a visibilização de estratégias relevantes para a implementação desta Lei, ainda na formação inicial, que podem inspirar outras reformulações curriculares que busquem prever o que determina a Lei (LIMA, 2016).

Ainda em 2016, a pesquisa selecionada “*O silêncio do griot: As representações da escravidão nas aulas de História do Ensino Fundamental*”, uma dissertação de autoria do pesquisador Henrique Ferreira Pacini e orientação da Prof.^a Dr.^a Kátia Maria Abud, da USP, teve o objetivo de analisar de que maneira a escravidão africana é representada nas aulas e materiais didáticos utilizados no Ensino Fundamental. O enfoque foi nas aulas de História. Foi realizada uma pesquisa etnográfica com questionários e entrevistas, análise de diretrizes curriculares para o ensino de História e análise de material didático. Os resultados concluíram que a narrativa histórica sobre a escravidão ensinada nas escolas, dentro de uma periodização ocidental com viés liberal, implica na construção de uma identidade afro-brasileira, carregada de negatividade, fator que dificulta a resignificação das relações étnico-raciais dentro das estratégias propostas pela Lei Federal nº 10.639/2003 (PACINI, 2016).

As pesquisas mais recentes, feitas dentro do recorte temporal estipulado, foram os 02 (dois) trabalhos selecionados do ano de 2017. O primeiro foi uma dissertação com o título “*A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS TREZE ANOS APÓS A APROVAÇÃO DA LEI nº 10.639/2003: estudo com base nas concepções dos estudantes concluintes do ensino fundamental (rede municipal de ensino de São Leopoldo/ RS)*” da pesquisadora Cátia Silene Morera e orientada pela Prof.^a Dr.^a Isabel Aparecida Bilhão, da UNISINOS. A pesquisa teve

como objetivo principal compreender como estes alunos concebem a educação das relações étnico-raciais a partir das suas experiências escolares e, com base nas concepções apresentadas, refletir sobre o alcance da legislação em âmbito local. Foi realizado um estudo de abordagem qualitativa, com análise documental, aplicação de questionário e realização de entrevistas. Como resultado a pesquisadora aponta que os alunos concluintes do Ensino Fundamental das escolas estudadas, pertencentes à rede municipal de ensino de São Leopoldo, concebem a educação das relações étnico-raciais tendo por base o sofrimento da população negra no período escravocrata. Então, pode-se pensar que os materiais culturais que circulam pela escola acabam por contribuir para que o currículo seja significado especialmente com base nessa noção vitimizante (MORERA, 2017).

Para finalizar esta investigação, o último trabalho selecionado foi a dissertação “*LEI Nº 10.639/2003 - DESLOCAMENTOS DISCURSIVOS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL: Tensões e Silenciamentos no contexto escolar da rede pública de Belo Horizonte*”, da pesquisadora Silvia Regina de Jesus Costa, orientada pela Prof.^a Dra. Míria Gomes de Oliveira, da UFMG. A pesquisa objetivou analisar os discursos de educadores sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar e no Brasil de forma mais ampla. A pesquisa teve caráter qualitativo, utilizando questionários, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. Como resultados, a pesquisa demonstrou que os sujeitos apresentaram discurso de reconhecimento dos mecanismos que geram as hierarquias sociais por meio das características, culturais, comportamentais e pelos aspectos fenóticos. Como mecanismo social de exclusão, foram identificados nos discursos os que buscam eliminar a população negra da sociedade: o genocídio da juventude negra, o sistema carcerário e o tráfico de drogas. Como hierarquias sociais, apontaram as discriminações a cultura afro-brasileira, as roupas, as danças e os comportamentos relacionados à juventude negra. Para denotar as hierarquias baseadas nas características fenotípicas, pontuaram as atitudes dos estudantes em proferir adjetivos que denotam inferiorizar o negro. A pesquisa ainda apontou que o mito da democracia racial configurou-se por meio dos hibridismos que pontuaram uma suposta igualdade racial. Seja mediante os silenciamentos dos preconceitos ou discriminações que atravessam o contexto escolar; seja pela negação das diferenças inerentes aos sujeitos que engendram as relações escolares. Concluiu-se que o discurso que se forjou por intermédio da ideologia de classe econômica, sustenta-se por meio do silenciamento da raça como elemento que estrutura as relações sociais no Brasil (COSTA, 2017).

3.1. Considerações finais sobre o estado da arte

Dos 13 (treze) trabalhos selecionados, apenas 01 (uma) pesquisa foi produto de uma instituição privada. Todas as outras 12 (doze) pesquisas foram precedentes de universidades federais. Dessas 12 (doze) pesquisas, 04 (quatro) foram orientadas pelo Professor Doutor Erisvaldo Pereira dos Santos, da UFOP, MG. Consideramos este fato de grande relevância, pois, embora as pesquisas tenham vieses diversos, a educação para as relações étnico-raciais é recorrente escolha dos pesquisadores orientados pelo referido professor.

Sobre o local escolhido para a realização das pesquisas, pudemos perceber que, destas 13 (treze) pesquisas, 7 (sete) tiveram como *lócus*⁸² somente escolas municipais, referentes às cidades de Viçosa, MG; Aquidauana, MS; São Carlos, SP; Divinópolis, MG; Lavras Novas, MG; São Leopoldo, RS; Belo Horizonte, MG. 01 (uma) pesquisa utilizou como campo de pesquisa uma escola estadual e outra municipal da cidade de São Paulo, SP. Somente 01 (uma) foi realizada em uma escola estadual de Poços de Caldas, MG. 01 (uma) foi realizada utilizando duas escolas privadas confessionais da cidade de Belo Horizonte, MG. 01 (uma) realizou entrevistas com professores e pedagogos do curso de Pedagogia da Feuc (Fundação Educacional Campograndense), uma instituição privada de ensino superior. 01 (uma) realizou entrevistas com coordenadoras e ex-coordenadoras do Núcleo de Relações Étnico-Raciais (NRER) da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, MG, a SMED-BH. E apenas 01 (uma) pesquisa não usou a metodologia de estudo de campo, atendo-se somente à análise de um corpus documental das interfaces entre o Currículo de História do Estado de São Paulo e a legislação federal que regulamenta o ensino de História da África.

Em relação ao nível escolar, das 10 (dez) pesquisas realizadas em escolas, 08 (oito) tiveram como foco principal o nível Ensino Fundamental II (ou 3º ciclo). 01 (uma) trabalhou somente com Ensino Fundamental I (anos iniciais). 01 (uma) deu enfoque apenas a professoras (mulheres), não tendo nenhum objetivo em verificar sua atuação em nível específico de ensino.

Sobre a metodologia da maioria das pesquisas, 12 (doze) dessas usaram o caráter qualitativo, incluindo conceitos etnográficos. 01 (uma) utilizou o método de análise qualitativa e quantitativa, identificando padrões e estatísticas, que foi a dissertação “*O silêncio do griot: As representações da escravidão nas aulas de História do Ensino Fundamental*”. Uma quantidade expressiva dessas pesquisas, 12 (doze), utilizaram de

⁸² Lócus significa lugar, em latim, e pode ser usado em diversos sentidos e para várias áreas, como na psicologia, na genética, na matemática, na fonética e etc.

Disponível em: <<http://www.significados.com.br/locus/>> Acesso em 15 mai. 2018.

instrumentos de coletas de dados que envolviam entrevistas (em sua maioria semiestruturadas), observações participantes e análise documental. Alguns trabalhos usaram, ainda, registros fotográficos, áudios, vídeos, oficinas, questionários, produção textual e pesquisa bibliográfica para alcançar os objetivos propostos.

Este levantamento bibliográfico realizado sobre as pesquisas desenvolvidas de acordo com a temática “relações étnico-raciais no Ensino Fundamental II, em escolas públicas”, teve como recorte temporal, os últimos cinco anos (2013 a 2017). O intuito foi identificar as atividades desenvolvidas sobre esta temática no campo de pesquisa, verificando a existência, o crescimento e/ou constância na produção acadêmica no âmbito universitário público e privado.

Embora a temática pesquisada não tenha sido amplamente encontrada para estudos feitos sobre o Ensino fundamental II⁸³, essencialmente em escolas públicas, nota-se que em todos os anos (de 2013 a 2107) tivemos pelo menos 02 (duas) pesquisas abordando a temática de forma mais aproximada possível dos resultados esperados da busca realizada. Percebe-se, porém, que o tópico precisa ser mais explorado, tendo em vista a necessidade de fomentar o debate da educação para as relações étnico-raciais, no âmbito escolar; proporcionar a reflexão e problematização da inserção dessa temática na formação docente do ensino fundamental II, apontando questões relevantes à implementação da legislação proposta.

Citando a professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), doutora Tânia Mara Pedroso Müller, em seu artigo intitulado *As pesquisas sobre o ‘estado do conhecimento’ em relações étnico-raciais*⁸⁴

[...] essas produções podem servir como valiosa ferramenta para novas investigações, propostas, projetos e que deles possam decorrer subsídios para outras proposições de práticas pedagógicas e ações afirmativas, assim como novos procedimentos e processos consubstanciados para a formação de professoras/es e a mudança paradigmática colonizadora dos currículos escolares. (MÜLLER, 2015, p. 180)

Este trabalho, chamado de estado da arte, é um instrumento de grande valor para o pesquisador. O levantamento de outras bibliografias, que convergem ou não com o tema de estudo, torna-se importante para que se tenham evidências do que está sendo investigado e de que forma. Entretanto, é preciso reconhecer que a temática averiguada pode estar em

⁸³ O Ensino Fundamental é o recorte para esta investigação, pois se entende que é nesse nível de ensino que se concentra a grande maioria de matrículas de alunos das escolas brasileiras.

⁸⁴ Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00164.pdf>>. Acesso em 18 mai. 2018.

constante transformação. Sendo assim, entendemos que este estado da arte é um mapeamento de pesquisas com um recorte temporal definido. Essa revisão apontou que ainda há carência de publicações e, portanto, na visibilização de pesquisas.

4. A TEORIA RACISTA NO BRASIL E A POLÍTICA DE "BRANQUEAMENTO"

“[...] formamos um país mestiço (...) somos mestiços, se não no sangue ao menos na alma”.

(Silvio Romero⁸⁵).

4.1. Conceituações e análises

4.1.1. Definindo raça e etnia

O artigo científico *Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar*⁸⁶, redigido pelos alunos Diego Junior da Silva Santos e Nathália Barbosa Palomares, em parceria com

⁸⁵ ROMERO, Silvio. In SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças** – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, p. 11, 1993.

seus professores do Curso de Especialização de Ortodontia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), David Normando⁸⁷ e Cátia Cardoso Abdo Quintão⁸⁸, apresenta um estudo muito relevante a respeito da classificação de raças.

Segundo Santos *et al.* (2010, p. 121), a primeira classificação racial dos homens, feita de forma científica, foi a *Nova divisão da terra pelas diferentes espécies ou raças que a habitam*⁸⁹, de François Bernier, publicada em 1684. Entretanto foi Carolus Linnaeus que, em 1758, impulsionou as teorias racialistas ao propor a classificação Homo Sapiens.

Santos *et al.* (2010, p. 122) esclarece que Linnaeus fez o reconhecimento de quatro categorias do homem, designadas pelas características físicas e morais por ele percebidas

- 1) Americano (Homo sapiens americanus: vermelho, mau temperamento, subjugável);
- 2) Europeu (Homo sapiens europaeus: branco, sério, forte);
- 3) Asiático (Homo sapiens asiaticus: Amarelo, melancólico, ganancioso);
- 4) Africano (Homo sapiens afer: preto, impassível, preguiçoso).

O estudo de Santos *et al.* (2010, p. 122) ainda explica que, após esta primeira qualificação, Linnaeus reconheceu uma quinta raça, que segundo ele, não era definida geograficamente, a que deu o nome de Monstruosa (Homo Sapiens Monstrosus), pois não se identificava com nenhuma das outras quatro categorias. Eram os Patagônios da América do Sul, entre outros.

Este estudo de Santos *et al.* (2010, p. 122) ainda relata que, mais tarde, em 1795, o sucessor de Linnaeus, Johann Friedrich Blumenbach (1752-1840), alemão, fundador da Antropologia, fez uma nova classificação com cinco tipos: branca ou caucasiana; negra ou etiópica; amarela ou mongólica; parda ou malaia e vermelha ou americana.

Outros aspectos fenotípicos foram incluídos, no século XIX, como o tamanho da cabeça e também a fisionomia. Mas de todas as características físicas, a “cor da pele” aparece em quase todas as classificações de raça. Conforme Santos *et al.* (2010, p. 122) assevera, no período dos séculos XIX e XX, a teoria que dividia os seres humanos em várias raças,

⁸⁶ SANTOS, Diego Junior da Silva et al. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press Journal of Orthodontics**, [s.i.], v. 3, n. 15, p. 121-124, maio/jun. 2010. Anual. Disponível em: <<https://www.dentalpresspub.com/br/dpjo/v15n3>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

⁸⁷ Mestre em Clínica Integrada pela Faculdade de Odontologia da Universidade de São Paulo - USP. Especialista em Ortodontia pela PROFIS - USP/ Bauru. Professor Adjunto da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutorando em Odontologia pela UERJ.

⁸⁸ Doutora e Mestre em Odontologia (Ortodontia) pela UFRJ. Professora Adjunta de Ortodontia da UERJ.

⁸⁹ Título original: *Nouvelle division de la terre par les différents espèces ou races qui l'habitent*.

biologicamente, foi cassada por vários cientistas até ser definitivamente abolida, a partir do mapeamento completo do genoma humano⁹⁰, realizado pelo projeto GENOMA, em 1998, concluindo o estudo dizendo que não há distinção significativa entre as várias populações continentais (descendentes de africanos, europeus e asiáticos, incluindo os indígenas americanos) e os membros de uma mesma população. Não existem diferentes raças na espécie humana, formando então uma única raça. Para Fátima Oliveira (2004)⁹¹, médica e ativista nas discussões sobre saúde da população negra no Brasil, a espécie humana é somente uma e não se pode diferenciar, por meio da genética, quem é negro, branco ou amarelo.

Estudos da genética molecular, sob o concurso da genômica, são categóricos: a espécie humana é uma só e a diversidade de fenótipos, bem como o fato de que cada genótipo é único são normas da natureza. Tendo o DNA como material hereditário e o gene como unidade de análise, não é possível definir quem é geneticamente negro, branco ou amarelo. O genótipo sempre propõe diferentes possibilidades de fenótipos. O que herdamos são genes, e não caracteres! (OLIVEIRA, 2004, p. 59)⁹²

Ainda conforme Santos *et al.* (2010, p. 122) o vocábulo ‘etnia’, de acordo com a história, tem o sentido de ‘gentio’, resultante do adjetivo grego *ethnikos*, que por sua vez decorre do substantivo *ethnos*, que tem como significado ‘gente ou nação estrangeira’. “Este conceito é polivalente e constrói a identidade de uma pessoa tendo como base: parentesco, religião, língua, território compartilhado e nacionalidade além da aparência física” (SANTOS *et al.*, 2010, p. 122).

É importante aqui ressaltar que, do ponto de vista biológico, não existem raças distintas entre os homens, entretanto o construto social de “raça” ainda perdura fortemente. Raça e etnia possuem prismas diferentes. Enquanto raça trata de uma questão morfológica, a

⁹⁰ O genoma humano é composto de 25 mil genes. As diferenças mais aparentes (cor da pele, textura dos cabelos, formato do nariz) são determinadas por um grupo insignificante de genes. As diferenças entre um negro africano e um branco nórdico compreendem apenas 0,005% do genoma humano. (SANTOS, Diego Junior da Silva *et al.* Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press Journal of Orthodontics**, [s.l.], v. 3, n. 15, p. 121-124, mai/jun. 2010. Anual. Disponível em: <<https://www.dentalpresspub.com/br/dpjo/v15n3>>. Acesso em: 27 mar. 2019).

⁹¹ Fátima Oliveira é médica, secretária executiva da Rede Feminista de Saúde (2002-2006) e presidenta da Regional Minas Gerais da Sociedade Brasileira de Bioética. Autora de: *Engenharia genética: o sétimo dia da criação* (Moderna, 1995); *Bioética: uma face da cidadania* (Moderna, 1997); *Oficinas mulher negra e saúde* (Mazza, 1998); *Transgênicos: o direito de saber e a liberdade de escolher* (Mazza, 2000); *O “estado da arte” da reprodução humana assistida em 2002* e *Clonagem e manipulação genética humana: mitos, realidade, perspectivas e delírios* (CNDM/MJ, 2002); e *Saúde da população negra, Brasil 2001* (OMS/Opas, 2002). Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142004000100006> Acesso em: 28 mar. 2019.

⁹² OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 18, n. 50, p. 57-60, abr. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142004000100006>.

etnia traduz uma questão de “parentesco tribal”, mormente relativo à cultura peculiar, como a língua e tradições.

O professor e Conselheiro Estadual dos Direitos Humanos do Amazonas, Juarez C. da Silva Jr⁹³ (2007), em seu artigo *Não queríamos ser racistas: uma reação aos que insistem em dizer que não somos uma nação com problemas de cor* expõe que, no Brasil, os negros fazem parte de grupos sociais compostos por várias identidades africanas reais

No Brasil os negros não configuram "etnia" (tribo) e sim "grupo racial", pois as diversas etnias trazidas da África foram "desmobilizadas", misturadas e aculturadas. Sendo assim, apesar dos diversificados elementos étnicos africanos presentes na cultura negra brasileira, praticamente não é possível a um negro brasileiro definir com precisão de qual etnia descende (o máximo possível é "intuir" de qual grande tronco étnico africano descende em função da sua região de origem familiar, do norte/nordeste geralmente Iorubás/Jejes e do Sul/Sudeste normalmente Bantus, há ainda os casos de pertença meramente cultural a uma das "nações" do Candomblé). Assim a "identidade étnica" negra brasileira é na realidade uma "pseudo-identidade genérica", composta a partir de várias identidades africanas reais - exemplos de etnias reais e definidas no Brasil são os judeus, árabes, ciganos e as diversas tribos indígenas, daí o fato de ao se referir à temática ou situação de pertença ser melhor utilizar o termo "grupo étnico-racial" ou como indica a tendência futura “grupo de ancestralidade”. (SILVA JUNIOR, 2007, p. 12)⁹⁴

Os povos indígenas, por sua vez, já configuram uma identidade racial, em razão das diversas características socioculturais, os grupos indígenas são determinados por etnia. Um exemplo disso são as tribos que vivem no Amazonas que somam mais de 80.000 indígenas e 65 etnias diferentes.

4.1.2. Definindo negro e preto

Outro aspecto que vale a pena ser considerado é a utilização dos termos ‘negro’ e ‘preto’ indistintamente. Conforme assinala Silva Junior (2007, p. 6), fazendo um estudo lexicológico ou linguista⁹⁵, podemos entender que o termo ‘negro’ decorre do Latim *niger* (da margem do rio Niger/nigeriano). O vocábulo ‘preto’, em português, é usado, desde o século

⁹³Professor Universitário na área de T.I, ativista do movimento negro com 20 anos de atuação, estudioso da temática étnico-racial brasileira, formação em História e Cultura afro-brasileira e africana, Conselheiro Estadual de Direitos Humanos no Amazonas.

⁹⁴ SILVA JUNIOR, Juarez C. da. **Não queríamos ser racistas**: uma reação aos que insistem em dizer que não somos uma nação com problemas de cor. 2007. Disponível em: <http://amazonida.orgfree.com/movimentoafro/nao_queriamos_ser_racistas.htm>. Acesso em: 18 de nov. 2018.

⁹⁵Lexicológico - estudo da definição das palavras com diferentes aplicações e objetivos; linguística histórica - que se assemelha à etimologia em sua busca pela origem das palavras. Disponível em: <https://www.infoescola.com/linguistica/lexicologia/>. Acesso em: 17 dez. 2018.

X, para designar indivíduos que possuíssem a pele escura, originários da África subsaariana. Em espanhol e português, o vocábulo ‘negro’, no sentido literal, foi empregado somente no século XV, após a escravização de africanos, incluindo árabes e mouros, pelos portugueses que atribuíam a qualquer um que possuísse a pele escurecida e fosse escravizado.

Silva Junior (2007, p. 6) ainda declara que foram os espanhóis que, primeiramente, utilizaram o vocábulo ‘negro’ com a acepção de “escravo na América”. Segundo Silva Junior (2007, p. 6), “os índios escravizados no início da colonização também eram chamados de “Negros da Terra”“. Assim, o sentido primeiro do termo negro, para se tratar de relações raciais, era “escravo” e caracterizava qualquer escravo africano ou descendente da diáspora. Pouco depois, este termo passou a ser utilizado apenas para designar “descendente de africano”.

Uma observação importante a ser feita é que o vocábulo ‘preto’ inexistia na língua espanhola, embora tenham sido os espanhóis a introduzirem o tráfico de africanos para as Américas. Desta maneira, a palavra ‘negro’ é largamente empregada para todas as pessoas pretas e também aos morenos/mulatos.

Uma particularidade relevante a se notar é que compreende haver uma inquietação em destacar “África Subsaariana”, em textos antigos quanto atuais. Silva Junior (2007, p. 7) considera que uma possível razão para isso denota de vestígios racistas, em razão do processo histórico de depreciação dos africanos e a alegação de sua "inferioridade" e "sub-humanidade", para questões escravistas e manutenção do "supremacismo" branco. Era imperativo "dividir" a África em "duas", a branca/árabe e outra negra. Desta forma, os africanos "subsaarianos", pretos, não teriam participação nas grandes realizações que as civilizações africanas, como a Egípcia e os Mouros representaram para a humanidade.

A questão é que entre estes povos acima e "ao lado" do Saara também havia e há pretos, caso dos antigos reinos núbios como Napata, Meroé e Axum (avançados como os egípcios e que inclusive os dominaram sendo faraós pretos por quase um século) posteriormente conhecidos como abissínios ou etíopes, povos pretos estes que já tinham contato ativo milenar com os judeus e outros (antes dos europeus por lá chegarem - vide a História do Rei Salomão e da Rainha de Sabá ou a Igreja Copta), além de países de pretos islamizados que hoje formam Mauritânia, Mali, Senegal e etc..., todos do norte da África, ou seja, aonde a África não é pelo menos em parte preta? (SILVA JUNIOR, 2007, p. 8)

O termo oficial instituído pela ONU para fazer referência aos descendentes de africanos passou a ser *afrodescendant* (afrodescendente). Essa mudança foi determinada, em 2001, por ocasião da Conferência da ONU sobre racismo e xenofobia, que expressou uma reação

contrária à utilização desabonadora do termo *negro*, utilizado com sentido depreciativo pelos brancos, que ocorria em alguns países africanos de língua portuguesa e também em Portugal, assim como em países americanos de língua espanhola e inglesa.

No Brasil e Angola, o termo *negro*, com sentido mais amplo, é a forma aceita usada pelos próprios descendentes de africanos e ativistas dos movimentos negros, enquanto *preto*, referindo-se aos mais escuros, é a utilização da palavra com valor ofensivo. Afrodescendente é um termo estabelecido para ser usado em lugar de *negro* e refere-se aos “afros” do próprio continente africano, como também a toda a descendência da diáspora.

Sendo assim, entende-se que o vocábulo *negro* ou *afrodescendente* é concernente à progênie dos africanos escravos ou não, independente do tom de pele. Em contrapartida, o vocábulo *preto* refere-se exatamente à cor da pele e é dedicado aos sujeitos que possuam atributos fenotípicos africanos.

4.1.3. Um pouco sobre as teorias raciais

No período entre o final do século XIX e início do século XX, uma nova ideia surgiu entre as elites intelectuais e políticas do Brasil para sanar o “problema da escravidão”, quando da imigração dos europeus. Sob influência das conjecturas racistas de teóricos como Arthur de Gobineau, veio à tona uma doutrina determinista: o racismo.

Sobre o determinismo racial, Thomas Skidmore⁹⁶ (1976), em seu livro *Preto no Branco, Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro*, declara

O determinismo racial fora politicamente endossado na América do Norte inglesa, onde a separação das raças “superior” e “inferior” era sistema muito bem institucionalizado. No Brasil, no entanto, era há demasiado tempo uma sociedade multirracial para que uma segregação estrita, em linhas birraciais, pudesse ser praticável. O histórico equilíbrio racial do Brasil levava a uma miscigenação que alcançava até as famílias mais antigas. [...] O Brasil era a maior colônia do Novo Mundo e a única em que a proporção de pretos na população era superior a 50 por cento. A população negra nos Estados Unidos, em geral, jamais atingira os 50%, nem mesmo no sul (exceto em uns poucos estados). (SKIDMORE, 1976, p. 45)

A respeito de Gobineau, Skidmore (1976, p. 46) declarou que era um homem com total desprezo pelos brasileiros. Gobineau dizia que eram “irrevogavelmente manchados pela miscigenação”. Desagradava-se com a “população totalmente mulata viciada em sangue e no espírito e assustadoramente feia”

⁹⁶ Thomas Skidmore foi um historiador norte-americano especializado em História do Brasil (brasilianista). Além de escrever sobre a América Latina, Skidmore especializou-se em temas brasileiros. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Thomas_Skidmore. Acesso em: 27 mar. 2019.

Anunciava que “nem um só brasileiro tem sangue puro porque os exemplos de casamentos entre brancos, índios e negros são tão disseminados que as nuances de cor são infinitas, causando uma degeneração do tipo mais deprimente, tanto nas classes baixas como nas superiores”. (SKIDMORE, 1976, p. 46)

Além de Gobineau, outros tiveram grande influência sobre a elite brasileira com suas doutrinas de inferioridade racial: Thomas Bukle (1821-62), José Ingenieros (1877- 1925), Louis Couty (1854- 84), Louis Agassiz (1807-73). Conforme explicita Lilia Moritz Schwarcz, na obra *O espetáculo das raças* (1993), o cruzamento de raças foi “observado com cuidado pelos viajantes estrangeiros, que viam no Brasil exemplo de nação degenerada de raças mistas” (SCHWARCZ, 1993, p. 48); analisado com ceticismo por cientistas americanos e europeus interessados na questão racial e temido por boa parte das “elites pensantes locais” e mostrou ser uma questão central para o entendimento dos destinos da nação.

Segundo Schwarcz (1993, p. 15), no final de século XIX, o Brasil era considerado

[...] um caso único e singular de extremada miscigenação racial. Um “festival de cores” (Aimard, 1888) na opinião de certos viajantes europeus, uma “sociedade de raças cruzadas” (Romero, 1895) na visão de vários intelectuais nacionais; de fato, era como uma nação multiétnica que o país era recorrentemente representado. Não são poucos os exemplo que nos falam sobre esse “espetáculo brasileiro da miscigenação”. (SCHWARCZ, 1993, p. 15)

As doutrinas europeias como o evolucionismo, o positivismo, o naturalismo, o darwinismo social, que tiveram grande difusão a partir de 1870, foram adaptadas ao contexto social e político brasileiro: beneficiavam-se daquilo que poderia ser convergente com o país e desprezavam o que poderia ser controverso para a idealização de um argumento racial sobre o território nacional.

Essas teorias raciais chegaram tarde ao Brasil, entretanto foram bem aceitas pela elite pensante nacional, que participava de um complicado jogo de interesses, em meio ao amadurecimento de alguns centros de ensino nacionais, tais como os museus etnográficos, as faculdades de Direito e medicina e os institutos históricos geográficos. Esse era um “contexto caracterizado pelo enfraquecimento e final da escravidão, e pela realização de um novo projeto político para o país” (SCHWARCZ, 1993, p. 24) e os “homens de ciência⁹⁷”, como

⁹⁷ “Misto de cientistas e políticos, pesquisadores e literatos, acadêmicos e missionários, esses intelectuais irão se mover nos incômodos limites que os modelos lhes deixavam: entre a aceitação das teorias estrangeiras __ que condenavam o cruzamento racial __ e a sua adaptação a um povo a essa altura já muito miscigenado”. (SCHWARCZ, 1993, p. 25)

eram chamados, utilizaram de uma ciência positiva e determinista para oferecer solução para o futuro da nação e não condená-lo ao atraso.

É justamente esse o contexto que propicia o aparecimento de um tipo especializado de profissional. Ávidos leitores da produção científica, sobretudo europeia, esses intelectuais dispersos nos novos estabelecimentos tenderão a reconhecer-se enquanto “homens de ciência”. (SCHWARCZ, 1993, p. 50)

Os conclamados “homens de ciência”, conforme Schwarcz (1993, p. 52-53), eram eles: Manoel de Oliveira Lima, do IAGP, Francisco José de Oliveira Viana, do IHGN, Tobias Barreto, da Faculdade de Direitos de Recife, Silvio Romero, da Faculdade de Direito de Recife, João Baptista Lacerda, do Museu Nacional, Raimundo Nina Rodrigues, da Faculdade de Medicina da Bahia, Euclides da Cunha, do IHGB, Edgard Roquete Pinto, do Museu Nacional, Herman Von Lhering, do Museu Paulista, Oswaldo Cruz, da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, Miguel Pereira, da Academia de Medicina do Brasil, A. A. de Azevedo Sodré, da Faculdade de Medicina do Rio do Janeiro.

Possuíam uma grande inclinação em professar os modelos evolucionistas, mormente o social-darwinista, em descrédito na Europa da época. Faziam, assim, do ecletismo, da leitura e interpretação de textos, dos manuais positivistas e darwinistas, suas atividades intelectuais primordiais.

Segundo Skidmore (1976, p. 48), “os brasileiros afluíram os problemas postos a sua nação pelas teorias deterministas das raças” e Sílvio Romero, um crítico literário da época, darwinista social e polemista, possuía uma convicção inarredável sobre o assunto: dizia que os brasileiros teriam de dominar as doutrinas científicas correntes a fim de executá-las no país.

Skidmore (1976, p. 70) relata-nos que “o Brasil já era uma sociedade multirracial”. Diferenciava-se dos Estados Unidos por várias questões, uma delas é a presença da terceira raça: o *mulato*, a casta intermediária.

Conforme afirma Skidmore (1976, p. 74), o primeiro estudo etnográfico realizado com seriedade sobre o afro-brasileiro foi feito por um brasileiro, jovem professor de medicina da Faculdade de Medicina da Bahia, na década de 1890. Seu nome era Nina Rodrigues, e foi considerado um pioneiro em etnologia afro-brasileira e medicina legal. Entretanto, segundo Skidmore (1976, p.75), mesmo sendo mulato, Nina Rodrigues veio “a tornar-se o principal doutrinador racista brasileiro da época”.

A visão de Nina Rodrigues sobre os mestiços era desabonadora, de acordo com Skidmore (1976, p. 76) “eram para ele, evidentemente, um problema” e, sendo assim, Nina Rodrigues elaborou uma divisão de forma a evitá-los. Dividiu-os em subgrupos

- a) o tipo superior (inteiramente responsável, no qual é lícito presumir, incluir-se-ia o próprio Nina Rodrigues);
- b) os degenerados (alguns parcialmente responsáveis; o resto totalmente irresponsável; e
- c) os tipos instáveis socialmente como pretos e índios, aos quais se podia apenas atribuir “responsabilidade atenuada”. (SKIDMORE, 1976, p. 76)

Entre 1889 a 1914, a teoria do “branqueamento” encontrava-se em aceitação pela maior parte da elite brasileira. Era baseada na vanglória da superioridade branca, chamada de “raça mais adiantada”. De acordo com Skidmore (1976, p. 81), algumas suposições corroboravam para o entendimento desta especulação: a) os grupos negros diminuam em função de possuírem uma taxa de natalidade baixa em relação aos brancos, além de uma maior incidência de doenças e desorganização; b) a miscigenação gerava uma população mais clara, naturalmente, em razão do *gene* branco apresentar-se mais forte e também porque as pessoas procuravam parceiros mais claros, fato um tanto facilitado pela imigração predominantemente branca.

Sob a percepção de Skidmore (1976, p. 81), um resultado bastante positivo aflorou: “a miscigenação não produzia inevitavelmente “degenerados”, mas uma população mestiça sadia capaz de tornar-se sempre mais branca, tanto cultural quanto fisicamente”. Skidmore declarou que o cientista João Batista de Lacerda (1846–1915), diretor do Museu Nacional, renunciava que, se os estrangeiros brancos viessem a se miscigenar com os “nacionais negros e mestiços”, em 100 anos apresentaríamos um país inteiramente branco.

Conforme Skidmore (1976, p. 82) nos informa, Lacerda declarou em seu relatório *Os Métis ou Mestiços do Brasil*, no I Congresso Universal de Raças, realizado em Londres, em 1911, que os mestiços eram inferiores aos negros como mão-de-obra agrícola, pois tinham pouca resistência às doenças, concomitantemente eram superiores aos pretos por serem física e intelectualmente mais desenvolvidos que eles.

A influência deles __ diz __, cresceu, mesmo quando “o novo regime (isto é, a República) abriu as portas a todos os talentos”, permitindo, assim, a “numerosos mulatos capazes o acesso “aos mais altos cargos políticos” e aos “mais altos ramos da administração”. Ademais, os casamentos inter-raciais (entre mulatos e brancos) “já não são olhados com desdém como outrora, agora que a alta posição do mulato e a prova de suas qualidades morais

levaram as pessoas a fazer vista grossa ao evidente contraste dos seus caracteres físicos”. Sua origem negra é esquecida na comparação de suas qualidades morais e intelectuais com a dos brancos”. (LACERDA, 1911 *apud* SKIDMORE, 1976, p. 82)

Skidmore (1976, p. 192) afirma que, nos anos 1920 e 1930, o Brasil viveu o fortalecimento do ideal de branqueamento com o assentimento velado pelos formuladores da doutrina e pelos críticos sociais. Os escritores diziam que “o Brasil branqueava a olhos vistos ___ e que, em consequência, o problema caminhava para uma solução” (SKIDMORE, 1976, p. 192).

Por volta de 1930, uma nova direção tomou o projeto de embranquecimento, quando as elites da época constataram a grande complexidade em relação à numerosa população negra e sua “diluição no sangue branco”. Nesse período, muitos críticos literários apresentaram análises da cultura e política brasileiras. Com o movimento de revolução cultural, chamado de Modernismo, fundado por jovens poetas que, inicialmente queriam estreitar no Brasil novas modas e culturais europeias, acabaram por criar uma literatura genuinamente nacional, assim, verificou-se uma reviravolta na solução do “problema do negro”.

Conforme Skidmore (1976), alguns intelectuais como Artur Ramos, um médico baiano, pesquisador e mestre, participaram ativamente dos congressos afro-brasileiros no Recife (1934) e na Bahia (1937), cujas reuniões científicas discutiam teses sobre variados prismas da afro-brasiliana, tais como: “culinária, música, folclore, linguística, religião, teatro e a história da presença africana, especialmente sob a escravidão e nas comunidades de escravos fugidos” (SKIDMORE, 1976, p. 209).

De acordo com Skidmore (1976), Gilberto Freyre (1900-1987) contribuiu muito para esse estudo da redefinição da identidade racial brasileira com a publicação da obra *Casa Grande e Senzala*, em 1933, que “virou de cabeça para baixo a afirmação de ter a miscigenação causado dano irreparável” (SKIDMORE, 1976, p. 210). Conjecturava que a mestiçagem entre as “três raças” era o que particularizaria o Brasil. Sendo assim, o *mestiço* ou *mulato* seria a síntese do brasileiro.

Era a primeira vez que os leitores recebiam um exame erudito do caráter nacional brasileiro com uma desinibida mensagem de otimismo: os brasileiros podiam orgulhar-se da sua civilização tropical, original, e etnicamente mestiça, cujos vícios sociais ___ que Gilberto Freire não subestimou ___ deviam atribuir-se principalmente à atmosfera de monocultura escravagista que dominara o país até a segunda metade do século XIX. As consequências danosas da miscigenação provinham *não* da

mistura de raças em si, mas da relação malsã de senhor e escravo debaixo da qual se fizera. (SKIDMORE, 1976, p. 211)

Conforme esclarece Silva Junior (2007, p. 16), na obra *Casa Grande e Senzala*, Freyre aponta de forma “romanceada” o escravismo “humanizado” português, a miscigenação, a colaboração cultural africana quanto à formação do “povo brasileiro” e enaltece a “permeabilidade” das relações inter-raciais brasileiras, fazendo o reconhecimento do *mestiço*, fruto da hibridização dos três povos, como sujeito representante da identidade brasileira, e não o *branco*, como denunciava o racismo científico. Esta reconhecença teria a simbologia de um país sem segregação, sem racismo, em comparação aos Estados Unidos e colônias e ex-colônias europeias por todo o mundo.

Esse pensamento levava a perceber que o brasileiro não era mais nem indígena, nem branco, nem negro, mas sim o corolário complexo da união destes três grupos, em especial dos dois últimos.

Assim, explica Márcio André dos Santos⁹⁸, em seu texto *Negritudes posicionadas: as muitas formas da identidade negra no Brasil*, a elite brasileira de 1930 sustentava a ideia de um país mestiço

Na realidade, havia pelo menos dois sentidos de ser mestiço entre a intelectualidade da virada do século 19 para o 20 e a dos anos 30. Os intelectuais da virada do século viam na mestiçagem racial uma via para se chegar a um “tipo branco” caracteristicamente nacional, brasileiro. Enquanto os intelectuais dos anos 30 apostavam na mestiçagem racial que teria como resultado o mulato. (SANTOS, 2010, p. 5)

Sob a perspectiva de Silva Junior (2017, p. 16), o Brasil passaria, então, a ser considerado o país da “democracia racial” e o “mestiço” seria o símbolo do brasileiro arquétipo “[...] o mote de nacionalismo extremado viria das tradições nativistas e da alusão a “coisas nossas”, como a língua Tupi-Guarani, que inclusive inspirou a saudação integralista: ANAUÊ!!! – Você é meu irmão”. (SILVA JUNIOR, 2007, p. 16)

4.2. O Mito da Democracia Racial Brasileira

As teses sociológicas elaboradas por Gilberto Freyre e outros pensadores da época, de acordo com Santos (2010, p. 5) consolidaram o “mito da democracia racial”. Para Santos (2010, p. 5), o *mestiço/mulato* passou a ser largamente evidenciado pela literatura, arte, entre outros meios culturais e políticos. Em seus discursos políticos, deputados e senadores,

⁹⁸ Mestre em Ciências Sociais/UERJ. Doutorando em Ciência Política no IESP/UERJ

clamavam nas tribunas, que o Brasil estava vivendo momentos prósperos em razão de suas riquezas naturais, de sua extensão territorial e, principalmente, pelo povo mestiço, honrado, trabalhador, alegre que, veementemente, hostilizava todo tipo de “preconceito de cor”, um codinome dado ao que chamamos *racismo*. (SANTOS, 2010, p.5). Não era cabível, portanto, nesse momento assentir a existência de racismo, no cotidiano dos negros, uma vez que um novo nacionalismo estava sendo concebido.

Segundo Santos (2010, p. 5), embora tenha sido feita uma concepção ideológica de solução para o “problema do negro” com a mestiçagem racial, o argumento de que não houvesse racismo no Brasil não era admitido por todos. Houve a atuação da Frente Negra Brasileira (FNB)⁹⁹, que trouxe à baila, por volta de 1930, utilizando-se de jornais e congressos, temáticas que martirizavam os negros e descendentes, como por exemplo, o analfabetismo incomputável, a supressão econômica, bem como a mobilidade social negativa.

A fim de denunciar a discriminação habitualmente ocorrida contra pessoas negras, surgiu em São Paulo e Rio de Janeiro, na década de 1940, o Teatro Experimental (TEN), que exibia peças teatrais reflexivas. Conforme Silva Junior (2007, p. 17) “o TEN era liderado pelo renomado Abdias do Nascimento e outros intelectuais como Guerreiro Ramos, sociólogo e militante do TEN”, e por influência desse grupo, o 1º Congresso dos Negros no Brasil aconteceu.

Este evento serviu também de “laboratório” e colocou o Brasil na pauta de atenções e, próximo ao início da década de 1950, na Bahia, foi delegada pela UNESCO uma pesquisa com o intuito de verificar porque no Brasil não existiam conflitos raciais. Como nos relata Silva Junior (2007, p. 17) Este estudo “originariamente incluiria apenas a Bahia, mas passou a incluir também São Paulo, Rio de Janeiro e Recife”.

Nas palavras de Silva Junior (2007, p. 17), os resultados dessa pesquisa foram frustrados para a UNESCO, uma vez que a expectativa era de que houvesse a confirmação da democracia racial brasileira e, por conseguinte, pudessem utilizá-la como suporte para as políticas antirracistas mundialmente. Os cientistas mostraram, notadamente, que ela não existia e, parte das inferências da visão “romantizada” da ideológica democracia de raça, proposta por Freyre e seguidores, começa a ruir.

Silva Junior (2007, p. 18) ainda explica que a ideologia da democracia racial e a apologia à mestiçagem, em sua “fusão-racial”, promove a ideia de eliminar o racismo

⁹⁹ “Apesar das contradições existentes (a FNB era uma organização que abarcava tanto lideranças de inspiração socialista quanto lideranças ligadas ao monarquismo católico de direita), deve-se sublinhar que os fretenegrinos foram os principais responsáveis, naquele período, pela revalorização da palavra negro”. (SANTOS, 2010, p. 32)

“transformando” a população em “mestiço”, teoricamente sem distinções. Entretanto, várias discussões acerca deste argumento indicam que essa base teórica é equivocada e utópica. O professor Kabengele Munanga esclarece

Algumas vozes nacionais estão tentando atualmente encaminhar a discussão em torno da identidade mestiça, capaz de reunir todos os brasileiros (brancos, negros e mestiços). Vejo nesta proposta uma nova sutileza ideológica para recuperar a ideia da unidade nacional não alcançada pelo fracassado branqueamento físico. Essa proposta de uma nova identidade mestiça, única, vai na contramão dos movimentos negros e outras chamadas minorias, que lutam para a construção de uma sociedade plural e de identidades múltiplas. (MUNANGA, 2008, p. 16)

Segundo Skidmore (1976, p. 238), em 1970, no recenseamento realizado daquele ano, não houve coleta de dados sobre raça. Essa decisão foi tomada pela Comissão Censitária Nacional em função das várias definições de categorias raciais, especialmente em casos individuais, dificultando a coleta de dados fidedigna feita pelos recenseadores. Os cientistas sociais comprometidos com o estudo das relações raciais no Brasil também tiveram o mesmo entendimento, entretanto as pesquisas que utilizavam as estatísticas do censo de 1970 foram prejudicadas, pois não puderam se valer de dados atualizados relativos à educação, renda, habitação e emprego da população não-branca.

Nas palavras de Skidmore (1976, p. 239), o governo federal determinou que “a cor não era tão importante que justificasse maiores esforços no sentido de coleta de dados mais exatos, pelo menos no recenseamento de 1970” (SKIDMORE, 1976, p. 239). Em uma observação mais adensada, podemos observar que, embora os cientistas sociais continuassem trabalhando a temática, ínfimas discussões públicas sobre raça foram realizadas nesse período.

Santos (2010, p. 6) afirma que até meados dos anos 1980 e 1990 o retrato sobre “ser negro” permaneceu do mesmo modo, no imaginário popular. Conservava-se, de forma velada, em meio à vida brasileira, a ideologia do mito da democracia racial. Entretanto, esse foi um período de redemocratização e isso fez erigir um momento novo, em termos de atuação política que envolvia toda a sociedade civil organizada. Surgiram, assim, movimentos sociais significativos e legítimos, associados a diversas bandeiras ideológicas, partidos políticos e grupos de interesse na área pública.

Um exemplo disso foi o Movimento Negro Unificado (MNU)¹⁰⁰, fundado em 1978 que contribuiu para que diversas transformações a respeito da luta contra a opressão racial acontecessem em todo o país.

Organismos internacionais, agências de cooperação multilaterais e, de maneira mais incisiva, os meios de comunicação de massa passaram a vocalizar os problemas que mais afetavam a qualidade de vida da população negra, tais como altos índices de desemprego, violência policial e exclusão social e política. (SANTOS, 2010, p. 33)

Conforme explica Santos (2010, p. 7), nesse período, o termo *negro* teve uma alta popularização como sujeito político, isso se deu, sobretudo pela expressiva visibilidade de artistas negros exibidos nos principais canais da televisão brasileira. Consolidou-se, então, o tempo de bonança em que deixou de ser ultrajante afirmar-se negro. A exemplo disso têm-se as crescentes declarações, classificadas pelo IBGE, de pessoas pretas e pardas, assumindo sua descendência africana.

O professor Florestan Fernandes¹⁰¹, líder da Escola Sociológica de São Paulo, ao abordar questões referentes à democracia, declara

Ora, no Brasil, ainda hoje não conseguimos construir uma sociedade democrática nem mesmo para os ‘brancos’ das elites tradicionais e das classes médias em florescimento. É uma confusão, sob muitos aspectos, farisaica pretender que o negro e o mulato contem com a igualdade de oportunidades diante do branco, em termos de renda, de prestígio social e de poder. (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 172¹⁰²)

¹⁰⁰“O **Movimento Negro Unificado (MNU)** é uma organização pioneira (quem afirma isso?) na luta do Povo Negro no Brasil. Fundada no dia 18 de junho de 1978, e lançada publicamente no dia 7 de julho, deste mesmo ano, em evento nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo em pleno regime militar. O ato representou um marco referencial histórico na luta contra a discriminação racial no país. MNUCDR que surgiu em 1978, depois que se tornou MNU”. Disponível em: < <https://mnu.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

¹⁰¹ “As entrevistas que se seguem foram publicadas, pela primeira vez, no jornal A Gazeta, em 27 de agosto de 1966. Depois disso, foram veiculadas em uma edição limitada do Departamento de Antropologia da PUC. A mais formal e a última das publicações foi a da ECA USP, editada em 1971 pelo prof. Egon Schaden. Na época da edição da PUC, o material, assim reunido, foi chamado de “*A Questão Racial Brasileira Vista por Três Professores*”, título que foi mantido integralmente pela Revista USP”. (Este é um trecho da apresentação do material elaborado por Lilia Moritz Schwarcz, contendo trechos e análises das entrevistas de **Florestan Fernandes, João Baptista Borges Pereira e Oracy Nogueira**, que foram publicados pela Revista USP)

¹⁰² FERNANDES, Florestan; PEREIRA, João Baptista Borges; NOGUEIRA, Oracy. A questão racial brasileira vista por três professores. **Revista Usp**, [s.i.], n. 68, p. 168-179, 1 fev. 2006. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p168-179>.

Para Fernandes (2006, p. 172), existe um padrão de relações sociais dominante, que foi elaborado por uma sociedade escravista, justamente para conservar o “negro” sob a subjugação do “branco”.

Enquanto esse padrão de relação social não for abolido, a distância econômica, social e política entre o ‘negro’ e o ‘branco’ será grande, embora tal coisa não seja reconhecida de modo aberto, honesto e explícito. (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 172)

Em nossa contemporaneidade, muito se tem discutido sobre questões raciais, e na baila de grandes debates, encontramos aqueles que negam a existência do racismo no Brasil. Inclusive alguns setores da sociedade brasileira afirmam nestes debates que tudo não passa de ‘vitimização’. Para iniciar este estudo, primeiramente vamos à definição de “preconceito racial”, elaborada em 1955, por Oracy Nogueira (2007), sociólogo paulista e professor da Faculdade de Economia e Administração da USP¹⁰³. Ele considera preconceito racial

[...] uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 2007, p. 292)

Florestan Fernandes (1965) complementou acerca da noção de “preconceito de cor”

Surgiu, então, a noção de "preconceito de cor" como uma categoria inclusiva de pensamento. Ela foi construída para designar, estrutural, emocional e cognitivamente, todos os aspectos envolvidos pelo padrão assimétrico e tradicionalista de relação racial. Por isso, quando o negro e mulato falam de "preconceito de cor", eles não distinguem o "preconceito" propriamente dito da "discriminação". Ambos estão fundidos numa mesma representação conceitual. Esse procedimento induziu alguns especialistas, tanto brasileiros, quanto estrangeiros, a lamentáveis confusões interpretativas. (FERNANDES, 1965, p. 27 apud GUIMARÃES¹⁰⁴, 2004, p. 23)

¹⁰³ “O sociólogo paulista Oracy Nogueira (1917-1996) foi autor de uma das mais importantes análises sobre as dinâmicas que circundam o preconceito racial existente contra a população negra no Brasil, e que foi elaborada em meados de 1950, momento em que as ciências sociais iniciavam o seu processo de institucionalização no país” (ZIN, Rafael Balseiro. **20 anos sem Oracy Nogueira (1917-1996)**. 2016. Geledés - Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/20-anos-sem-oracy-nogueira-por-rafael-balseiro-zin/>>. Acesso em: 28 mar. 2019).

¹⁰⁴ GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 47, n. 1, p. 9-43, 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-77012004000100001>.

De acordo com a interpretação de Munanga (2012), a respeito de preconceito

Preconceito como o próprio termo diga preconceito é uma ideia preconcebida, um julgamento preconcebido sobre os outros, os diferentes, sobre o qual nós mantemos um bom conhecimento. E o preconceito é um dado praticamente universal, pois todas as culturas produzem preconceito. Não há uma sociedade que não se define em relação aos outros. E nessa definição acabamos nos colocando em uma situação etnocêntrica, achando que somos o centro do mundo, a nossa cultura é a melhor, a nossa visão do mundo é melhor, a nossa religião é a melhor, e acabamos julgando os outros de uma maneira negativa, preconcebida, sem um conhecimento objetivo. Isso é o preconceito, cuja matéria prima são as diferenças, sejam elas de cultura, de religião, de etnia, de raça no sentido sociológico da palavra, de gênero, até de idade, as econômicas. Todas as diferenças podem gerar preconceitos. (MUNANGA, 2012 *apud* ARAÚJO, 2016¹⁰⁵)

Conforme esclareceu o professor Florestan Fernandes (2006), existem diversos modos socioculturais de preconceito racial. O brasileiro crê no tipo de preconceito “explícito, aberto e sistemático posto em prática nos Estados Unidos” (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 173) e não considera a intolerância dissimulada e assistemática que ocorre no país.

Para Oracy Nogueira (2006) há dois tipos de preconceito: de *marca* e de *origem*. Segundo ele, o brasileiro opera o preconceito de *marca* enquanto nos Estados Unidos prevalece o de *origem*. Nogueira explicita que existe distinção entre a manifestação destes tipos. Por exemplo, quanto ao modo de atuar, o de *marca* determina uma preterição; o de *origem* faz com que o elemento preconceituado seja excluído das situações pelas quais poderia competir com os membros do grupo “discriminador” (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 178).

Nogueira (2006, p. 178) ainda atesta que o preconceito de *marca* evidencia a aparência física, enquanto o de *origem* considera que o mestiço, seja qual for sua aparência física, apresente as ‘potencialidades hereditárias’ africanas e, sendo assim, seja ligado racialmente.

Em se tratando de variabilidade, Nogueira (2006, p. 178) ainda explica que o conceito de *branco*, no Brasil, tem alterações de acordo com o grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região. Já nos Estados Unidos, segundo ele, todo indivíduo no seu corpo social, reconhecido como *negro*, mesmo sendo de cor branca, ausentes de características negroides, porém descendentes, são oficialmente e socialmente negros e, sendo assim, vivem as limitações destinadas a esse grupo.

¹⁰⁵ARAÚJO, Thiago de. ‘Mito da democracia racial faz parte da educação do brasileiro’ diz antropólogo congolês Kabengele M. 2016. Geledés - Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mito-da-democracia-racial-faz-parte-da-educacao-do-brasileiro-diz-antropo>. Acesso em: 28 mar. 2019.

Analisando, ainda, a ideologia aplicada, segundo Nogueira (2006), “onde o preconceito é de *marca*, a ideologia é, ao mesmo tempo, assimilacionista e miscigenacionista. Onde é de *origem*, ela é segregacionista e racista.” (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 179). Outro problema alinhado por Nogueira (2006) aparece no meio artístico. Ele revela

Confesso que sinto um misto de indignação e de pesar quando vejo, na televisão, um comico de cor a explorar, como fonte de hilaridade, alusões aos aspectos mais deprimentes e injustos do estereótipo corrente em relação ao negro, como o de ser este irresponsável, vagabundo, bêbado, e assim por diante. Quando vejo tais programas, não sei se minha maior indignação deve ser contra o ator negro que se dispôs a pagar um preço tão vil pela oportunidade de representar, ou contra a crueldade do produtor que dele exigiu esse desempenho. Enquanto outros grupos, como os judeus, estão sempre vigilantes para expurgar os programas teatrais, de rádio e de televisão de qualquer insinuação que reforce o estereótipo ou preconceito contra seu grupo, o negro é uma vítima inerte de programas que o ferem frequentemente com o conluio de membros de seu próprio grupo. Em parte, isso se dá porque, estando a maior parte da população de cor concentrada na camada menos favorecida, é dela que menos dependem as emissoras como fonte de anúncios. A gravidade dessa questão se torna ainda mais patente quando se tem em conta que os programas cômicos atraem, de um modo especial, as crianças e os jovens. A hilaridade e o ridículo são ótimos condimentos para a ingestão de preconceito. (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 178)

Munanga (2012) entende que a sociedade brasileira ocupa-se do racismo velado, quando dela provém o discurso de “vitimização”, a fala de que o racismo não existe. Ele chama a isso de “mito da democracia racial”

Cada país que pratica o racismo tem suas características. As características do racismo brasileiro são diferentes. Por que o brasileiro não se considera racista ou preconceituoso em termos de raça? Porque o brasileiro não se olha no seu espelho, nas características do seu preconceito racial. Ele se olha no espelho do sul-africano, do americano, e se vê: ‘olha, eles são racistas, eles criaram leis segregacionistas. Nós não criamos leis, não somos racistas’. Tem mais: tem o mito da democracia racial, que diz que não somos racistas. (MUNANGA, 2012 *apud* ARAÚJO, 2016)

Em conformidade com este pensamento, Santos (2010, p. 20) descreve que o racismo no Brasil acontece, muitas vezes, por meio de pronunciamentos carregados de supremacia, injúrias com agravante étnico-racial, violência moral e física, segregação de espaços sociais que impede o acesso de negros. Acontece, ainda, com a formação de organizações secretas que declaram o ódio racial aos negros e outras etnias/raças. Mas o tipo que aparece no cotidiano, principalmente em situações de conflito, competição ou discussões, talvez seja o

mais recorrente, quando o preconceito contido, costumeiramente aparece, de forma mais arrogante.

De acordo com Santos (2010)

É importante observar que pesquisa de opinião realizada pela Fundação Perseu Abramo em 2003, mostrou que 87% dos brasileiros acreditam que há racismo no Brasil. Curiosamente, somente 4% dos entrevistados reconhecem que são racistas. [...] isto se deve a uma atitude culturalmente arraigada no brasileiro médio que "ser racista" (pelo menos abertamente) não é uma "boa característica" pessoal, e é motivo de "vergonha", embora no cotidiano a mentalidade racista prevaleça e o preconceito e a discriminação ocorram sempre "travestidos" de "outros motivos". (SANTOS, 2010, p. 20)

Em outro ângulo, ainda segundo Santos (2010), é importante destacar a conjuntura de um tipo de racismo moderno que não está nas relações de convivência, mas se dá, em maior parte, na subalternidade dos não-brancos, por meio da invisibilidade midiática, do alijamento velado e sistemático que impede a mobilidade social, da falta de acesso às condições elevadas e privilegiadas no campo educacional e no mercado de trabalho. Para Santos (2010, p. 20-21) a consequência disso é a participação não-igualitária e não-proporcional dos não-brancos na pirâmide social, e isso é explicitamente constatado nas análises de todos os indicadores sociais, no que tange à desigualdade social com recorte racial.

O professor João Baptista Borges Pereira (2006), doutor em Ciências Sociais, assistente da cadeira de Antropologia da USP declarou: “preconceito racial no Brasil não segrega, mas discrimina” (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 175). Ele aponta a distinção entre duas formas de manifestações do racismo: a discriminação e a segregação

Discriminação é o processo de marginalização social e cultural imposta ao homem ou ao grupo ‘diferente’. Segregação, por sua vez, conduz ao isolamento, inclusive geográfico, do grupo preconceituado ou discriminado. Quando se discute a situação do grupo negro no Brasil, deve-se ter em mente estas distinções. Diferentemente do que ocorre com o negro americano, o preto brasileiro é alcançado de forma velada pelo preconceito e pela discriminação, mas não é atingido pela segregação. “Ainda dentro desse diapasão comparativo, enquanto o negro americano é vítima do preconceito de origem, o negro brasileiro é envolvido pelo preconceito de marca”. (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 175)

Em uma análise mais apurada, Silva Junior (2007) compreende que o racismo acontece num campo muito mais extenso que é o “campo da naturalização da subalternidade negra na sociedade, da desvalorização da estética e cultura, da invisibilização e principalmente do embaçamento socioeconômico” (SILVA JUNIOR, 2007, p.21). Para

ele, mesmo que inconscientemente, há pessoas que conservam uma mentalidade racista quando julgam que

- Existe "cabelo bom" e "cabelo ruim";
- Serviço bem feito é "serviço de branco";
- Uma "safada" desinteressante ou "popular ao extremo" é "programa de índio";
- "Fulan@ é pret@, mas é legal..." (ou que é um "preto de alma branca");
- Um negro dirigindo um carro bacana é "Chofer" (ou altamente suspeito);
- Contar "sem maldade" piada de preto ou achar graça nelas, não faz mal;
- Não é negro, mas a/o avó/avô era;
- É melhor se referir a alguém como moren@ ao invés de negr@, pois considerar alguém "negro" é "ofensivo";
- É "natural" a baixíssima presença de negros nas melhores posições da sociedade;
- "Todo japonês é inteligente", "Todo negro é bom de samba e de bola", "Todo índio 'mora no mato'";
- Se "ofende" ao ser referido em contexto válido, por índio ou negro, "preferindo" ser "caboclo" ou "moreno"
- O garçom que não atendeu com presteza ou alguém que comete um erro o faz porque "só podia ser preto";
- "Transar" com negras é legal, mas "para casar" melhor se for branca;
- Os imigrantes chegaram "sem nada" e "venceram" por esforço e capacidade, já os negros uma vez livres "nunca se esforçaram o bastante"...
- A Giselle Bündchen é a mais legítima representante da beleza brasileira;
- Candomblé e Umbanda são "coisas do diabo", afinal tem origem na África e é "coisa de preto";
- Apenas para salvaguardar a "boa imagem" da empresa, é melhor contratar ou promover uma pessoa branca do que uma negra com o mesmo nível de competência;
- É melhor agarrar a bolsa com mais força ao cruzar com um negro na rua;
- Pode ser informal com qualquer pessoa negra desconhecida, e ao 1º contato ir logo tratando por "negrão" (SILVA JUNIOR, 2007, p. 21-22)

4.2.1. Medidas antirracistas

Ao longo dos anos, muito se tem discutido sobre medidas que possam atenuar o problema racial no Brasil. Oracy Nogueira (2006) já revelava, na década de 1960, que é preciso estar alerta e entender o quão intrincado é o problema. Ele propôs que medidas educativas fossem incorporadas, com a finalidade de informar as pessoas sobre a questão do racismo

Antes de qualquer coisa, devemos chamar a atenção para a complexidade do problema, que não pode ser resolvido por nenhuma medida simplista. De qualquer modo, uma série de medidas poderá contribuir para melhorar a situação, pelo menos a longo termo. Entre essas medidas, incluir-se-iam as de caráter educativo, como esclarecimento de crianças, jovens e da

população em geral em relação ao problema. (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 179)

Nogueira (2006) complementa a discussão apresentando seu ponto de vista sobre a questão legal em que se insere o problema

Outra seria de caráter legal, dando-se, por exemplo, eficácia à lei Afonso Arinos, que proíbe a discriminação, ou seja, a destituição de direitos com base em critérios racistas. O próprio negro deveria ser educado e assessorado por intelectuais, negros ou não, a fim de que não contribua, inconscientemente, para o reforço do estereótipo deprimente e, conseqüentemente, do preconceito corrente em relação ao seu grupo. (FERNANDES; PEREIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 179)

Um crescimento de debates em derredor de temas como políticas de ação afirmativa aconteceu em decorrência dos movimentos negros nas variadas esferas do poder público. Este fato acarretou e tem suscitado uma transformação expressiva de percepção dos brasileiros pretos e pardos em favor de sua identidade racial.

Conforme expõe Márcio André dos Santos (2010)

O racismo e a discriminação racial continuam a jogar contra a ascensão social dos negros e permanece forte no imaginário dos estratos médios a ideia de que ser negro é estar organicamente vinculado à pobreza, à criminalidade e à baixa escolaridade. No entanto, uma nova negritude renova-se nas práticas políticas, sociais, educacionais e, especialmente culturais dos negros em todo o país, como a exemplo dos jovens pertencentes ao movimento hip-hop. Estudantes universitários, beneficiários ou não de programas de cotas raciais, vocalizam de maneira vibrante sua vinculação com essa negritude e cada vez mais vínculos são feitos entre os movimentos negros do Brasil e de outros países da América Latina. Tal vínculo fez surgir o termo afrodescendente no cenário latino-americano dos últimos anos. (SANTOS, 2010, p. 34)¹⁰⁶

Santos (2010, p. 34) declara que essa “nova negritude” vem ganhando espaço entre “estudantes universitários, beneficiários ou não de programas de cotas raciais”, cada vez mais imbuídos na luta. Ele relata que neste ambiente de expressão intensa, muitos outros vínculos vão sendo formados, principalmente no que se refere a movimentos negros, brasileiros e da América do Sul, e em consequência disso, nos últimos anos, a expressão “afrodescendente” surgiu no contexto latino-americano.

¹⁰⁶SANTOS, Márcio André. Preto, Pardo, Negro, Afrodescendente: as muitas faces da negritude brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres - V.4. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 134 p. 2010.

Segundo as palavras de Silva Junior (2007, p. 28), o Movimento Negro (MN) é um movimento *negro* e não *preto*, pois “defende os interesses dos negros como um todo (todos descendentes de africanos, sejam pretos ou ‘pardos’)”. Silva Junior (2007) informa que o movimento teve início no século XVII, no período dos Quilombos com a resistência à escravidão. Participou do Movimento Abolicionista¹⁰⁷ entre outras etapas do período pós-abolição. Por volta de 1930 surgiu a Frente Negra de Libertação (FNL) e nos anos 1950 o Teatro Experimental do Negro (TEN), sob a inspiração de Abdias do Nascimento (1914-2011)¹⁰⁸, incumbiu-se de “postura cultural”, no período da ditadura militar para, no final de 1970, reaparecer numa nova “roupagem” política reivindicatória, tratando de defender e valorizar a cultura afro-brasileira, a luta contra a discriminação, no que diz respeito a todos os aspectos da sociedade.

Conforme Medeiros (2005, p. 136)¹⁰⁹, em 1995 aconteceu a Marcha Zumbi dos Palmares pela Igualdade, a Cidadania e a Vida, reunindo 30 mil pessoas, para reivindicar a necessidade de políticas públicas para os negros, como forma de reparação e de inclusão nos campos socioeducativos. Entretanto, somente após a 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância (Durban, África, 2001), é que a instauração de medidas práticas começou a ser desenvolvida. “[...] a

¹⁰⁷O movimento negro no Brasil surge ainda de forma precária e clandestina, durante o período escravagista. Grandes personagens se insurgiram contra o sistema e impulsionaram o movimento negro. Dentre eles, um dos mais conhecidos é Zumbi dos Palmares (líder do Quilombo dos Palmares). Os escravos utilizavam-se da quilombagem (fuga para os quilombos e outros tipos de protestos) e do bandoleirismo (guerrilha contra povoados e viajantes) para rebelar-se contra a escravidão. Ainda no mesmo período, o Movimento Liberal Abolicionista passa a ganhar força, desenvolvendo a ideia de fim da escravidão e comércio de escravos. Como resultado, foi promulgada em 13 de Maio de 1888 a Lei Áurea, encerrando o longo período escravagista. A população negra inicia então um novo desafio: a luta contra o preconceito e desigualdade social. Disponível em <<https://www.politize.com.br/movimento-negro/>> Acesso em 21 jan. 2019.

¹⁰⁸ Abdias do Nascimento nasceu em 14 de março de 1914 em Franca, município no interior do Estado de São Paulo. Em 1938, diplomou-se em Economia pela Universidade do Rio de Janeiro. Sua história de vida confunde-se com as raízes do Movimento Negro no Brasil. Influenciou gerações com sua vivência e longa e produtiva trajetória. Foi um dos criadores do Teatro Experimental do Negro, foi poeta, participou do movimento integralista, foi ator e escultor. Em 1944, juntamente com outros militantes, cria o Teatro Experimental do Negro (TEN), o. Organização que tinha por objetivo a emergência de uma nova dramaturgia, assim como a valorização do negro no teatro. Como uma das estratégias de ação, o TEN contemplava atividades que contribuíam para a consolidação da cidadania do ator e da atriz, por meio da alfabetização e conscientização do elenco sobre a situação da população negra no Brasil. Na sede da UNE, realizaram-se os primeiros cursos de alfabetização, treinamento dramático e cultura geral para os participantes da entidade. Em 1945, o Teatro Experimental do Negro estreia no Teatro Municipal o espetáculo “Imperador Jones”, estrelado por Aguinaldo Camargo e Abdias como diretor. Neste mesmo período, Abdias, juntamente com um grupo de militantes, funda o Comitê Democrático Afro-Brasileiro, que luta pela anistia dos presos políticos. Disponível em <<http://antigo.acordacultura.org.br/herois/herois/abdiasnascimento>> Acesso em: 21 jan.2019.

¹⁰⁹ MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ação afirmativa em benefício dos negros começava a se tornar uma realidade no Brasil.” (MEDEIROS, 2005, p. 137).

Segundo Santos (2010), durante a organização da 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, a comissão dos movimentos negros e a dos governos dos países da América Latina tiveram a constatação de que o termo *negro* não estava em consonância diante da diversidade das populações negras locais. Assim, cada cenário nacional elaborou um designativo próprio para se referir ao seu público de origem africana. Santos (2010) exemplifica

[...] para ativistas do movimento negro da Colômbia o termo afrocolombiano reflete melhor sua identidade racial e política, em detrimento do termo “negro colombiano”, visto como passivo e apolítico. Termos como mulato, zambo, raizal e dezenas de outros são usados no dia a dia, tanto pela população negra quanto pela não negra, para se referir aos afro-colombianos. Nos Estados Unidos, o termo negro¹¹⁰ é pejorativo porque está associado ao passado de escravidão e restrição aos direitos civis fundamentais. A substituição da palavra negro para africano-americano como designação da identidade racial dos descendentes de africanos foi, junto com o fim do regime de segregação racial (Jim Crow), uma das mais importantes contribuições do Movimento Pelos Direitos Civis (o movimento negro de lá). (SANTOS, 2010, p. 34)

Sobre esta perspectiva, Santos (2010, p.34), leva-nos a refletir que a relevância dessas “mudanças semânticas” para os sujeitos que sofrem algum tipo de discriminação racial pode significar, a todo modo, a consolidação da “autoestima de grupo”.

4.2.2. Grandes vitórias

Em seu artigo intitulado *Expectativas em torno da Lei Afonso Arinos (1951): a “nova Abolição” ou “lei para americano ver?”*, Walter de Oliveira Campos¹¹¹ (2015) aponta que as batalhas jurídicas foram iniciadas no Brasil, contra o racismo, com a instauração da Lei nº 1.390, em 1951, conhecida como “Lei Afonso Arinos”, que proíbe qualquer tipo de discriminação racial no país. Entretanto, segundo Campos (2015), não houve eficácia em sua aplicabilidade, pois as punições não eram devidamente aplicadas, mesmo em casos de discriminação explícita.

¹¹⁰ “Importante notar que, até meados dos anos 60, o termo negro era largamente utilizado, até mesmo pelas lideranças do Movimento Pelos Direitos Civis, como Martin Luther King Jr.” (SANTOS, 2010, p. 8)

¹¹¹ Mestre em Ciência do Direito – Doutorando em História pela Universidade Estadual Paulista – UNESP. walterdeoliveiracampos@gmail.com

No entanto, Campos (2015) reconhece que, embora esta legislação não deu conta de resolver os problemas discriminatórios, simbolicamente é preciso reconhecer sua relevância “para a luta contra o racismo e a discriminação racial no Brasil”. (CAMPOS, 2015, p. 258)

A Constituição Federal de 1988¹¹² determina, no Art. 3, inciso IV, que "Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação"; e no Art. 5º, inciso XLI, que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”.

Em 1989, foi instaurada a Lei nº 7.716¹¹³, mais conhecida como “Lei Caó”, proposta pelo jornalista, ex-vereador e advogado Carlos Alberto Caó Oliveira dos Santos, que tipificou o crime de racismo no Brasil. Além desta, o Código Penal prevê, no Art. 140¹¹⁴, o crime de injúria racial, em casos de ofensa à honra pessoa, servindo-se de componentes ligados à cor, raça, etnia, religião ou origem.

Como grande conquista do Movimento negro, tem-se a instituição da Lei nº 10.639, em 2003, que determina o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, na educação básica. Esta normatização tem a responsabilidade de contribuir para a restituição do imaginário social brasileiro em favor da população negra alicerçada em novas práticas pedagógicas.

De acordo com as pesquisas acerca desta temática, selecionadas para a realização deste trabalho, pudemos verificar que, ao longo de vários anos, na maioria dos espaços escolares, os materiais didáticos utilizados em escolas públicas e privadas, de todo o país, reproduziam declaradamente tópicos relacionados à escravidão de forma passiva e um enfoque anacrônico do continente africano.

Munanga (2005) traz uma reflexão muito relevante sobre a questão do apagamento negro e declara que as consequências são as piores levando em conta a vida escolar do estudante

¹¹² BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 28 mar. 2019.

¹¹³ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L7716.htm >. Acesso em: 28 de 2019. (Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor).

¹¹⁴ BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/De12848compilado.htm >. Acesso em: 28 mar. 2019.

[...] deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afrodescendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana. (MUNANGA, 2005, P. 16)

Nas palavras de Santos (2010), a partir da Lei nº 10.639/03, um novo objetivo foi evidenciado a fim de oferecer a todos os profissionais da educação, do país inteiro, recursos pedagógicos que possam abordar de forma elucidativa e consciente a diversidade cultural e principalmente “civilizacional dos povos africanos, antes do escravismo e do colonialismo europeu”. (SANTOS 2010, p. 34)

Do mesmo modo, objetiva-se evidenciar as inúmeras contribuições para a formação da nação brasileira, com seus valores e patrimônios culturais comuns a todos os grupos. Não é tarefa fácil. Além do desafio subjacente à produção de materiais pedagógicos sobre o tema, a resistência à temática racial ainda é comum para muitos educadores, Brasil afora, devido à vigência do “mito da democracia racial”. Por outro lado, uma série de iniciativas tem sido realizada com o intuito de levar informações e materiais pedagógicos no esforço de auxiliar nesta tarefa. (SANTOS, 2010, p. 34)

4.3. Desafio para a educação das relações étnico-raciais: práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/03

4.3.1. A Lei nº 10.639/2003 e outras políticas afirmativas

Mais do que uma decisão do Estado, a Lei nº 10.639/03 representa a vitória do movimento negro e de várias pessoas da sociedade civil, educadores e intelectuais engajados na luta contra o racismo, por valorização, reconhecimento e consolidação de direitos referentes à educação. Conforme Nilma Lino Gomes (2012)¹¹⁵, a Lei

¹¹⁵ Nilma Lino Gomes é graduada em Pedagogia e mestra em Educação pela UFMG, além de doutora em Antropologia Social pela USP. Cumpriu estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra, supervisionado por Boaventura de Souza Santos. Professora da Faculdade de Educação da UFMG e integrante da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros – ABPN –, entre 2002 e 2013 coordenou o Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG. Coordenou também o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA) e o GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais – da ANPED, durante a Gestão 2012-2013. Foi também membro do Conselho Nacional de Educação no período 2010-2014, designada para a Câmara de Educação Básica. Sua atuação nas áreas de Educação e Antropologia Urbana propiciou a realização de pesquisas de relevo em tópicos como organização escolar, formação de professores

Pode também ser entendida como uma resposta do Estado às demandas em prol de uma educação democrática, que considere o direito à diversidade étnico-racial como um dos pilares pedagógicos do País, especialmente quando se consideram a proporção significativa de negros na composição da população brasileira e o discurso social que apela para a riqueza dessa presença¹¹⁶. (GOMES, 2012, p. 19)

Foi uma alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) que estabeleceu a todas as instituições de ensino públicas e privadas a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse feito orientou a inserção da educação das relações étnico-raciais nas políticas estaduais e municipais, correspondendo a um conjunto de ações afirmativas elaboradas a fim de combater o racismo.

De acordo com as Diretrizes

A Lei 10.639/2003 e, posteriormente, a Lei 11.645/2008, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São Leis Afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância de a escola promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos. (BRASIL, 2004, p. 7)

Desta maneira, as Diretrizes Curriculares aparecem incorporadas à conjuntura política e social inclusiva, uma vez que participam de “políticas de reparação, reconhecimento e valorização de ações afirmativas” (BRASIL, 2004, p. 11). Orientam, assim, os mecanismos que deverão ser aplicados na política educacional

Assim sendo, sistemas de ensino e estabelecimentos de diferentes níveis converterão as demandas dos afro-brasileiros em políticas públicas de Estado ou institucionais, ao tomarem decisões e iniciativas com vistas a reparações, reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à constituição de programas de ações afirmativas, medidas estas coerentes

para a diversidade étnico-racial, movimentos sociais e educação, relações raciais, diversidade cultural e gênero. Em 2013 e 2014 foi reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB –, tornando-se a primeira mulher negra a ocupar o cargo mais importante de uma universidade federal no Brasil. Em janeiro de 2015, deixou essa função para ser Ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SEPPIR/PR – que, em decorrência da reforma administrativa de setembro daquele ano, foi incorporada ao recém-criado Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos, do qual a autora esteve à frente até 2016. Disponível em <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/368-nilma-lino-gomes>> 07/07/2018. Acesso: 19 jan. 2019.

¹¹⁶ GOMES, Nilma Lino (Org.) Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. 1.ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012. 19p.

com um projeto de escola, de educação, de formação de cidadãos que explicitamente se esbocem nas relações pedagógicas cotidianas. Medidas que, convém, sejam compartilhadas pelos sistemas de ensino, estabelecimentos, processos de formação de professores, comunidade, professores, alunos e seus pais. (BRASIL, 2004, p. 13)

Este documento reitera a promoção e o incentivo às políticas de reparações, por parte do Estado, e sugere que seja posto em evidência o seu dever de protagonizar o desenvolvimento e cumprimento dos programas de ações afirmativas. Ainda que o texto seja bem transparente quanto às políticas que são direcionadas à educação dos negros de forma a garantir o acesso, a permanência e sucesso escolar, além da valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, seu intento abarca todo o conjunto social brasileiro no que diz respeito ao sistema de ensino público e privado.

De forma a promover o reconhecimento, as políticas determinam que as práticas pedagógicas sejam efetivas na promoção da justiça social, na garantia de direitos iguais, civis, culturais e econômicos.

A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2004)¹¹⁷ relatou o Parecer 03/04, que teve aprovação em 10 de março de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologado pelo Ministério da Educação em 19 de maio de 2014. Este Parecer respaldou a Resolução nº 1, de 17 de junho de 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.

Um dos argumentos relevantes apresentados pelo Parecer 03/04 diz respeito ao reconhecimento da escola como um ambiente privilegiado para a superação do racismo, além de fazer um alerta a todos os educadores e educadoras se envolvam na luta pela superação do racismo.

Mais um equívoco a superar é a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. A escola enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e

¹¹⁷ Gaúcha de Porto Alegre, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva é graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com licenciatura em português e francês e tem trajetória no âmbito da Educação. Indicada pelo movimento negro para a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Petronilha integrou como relatora à comissão que elaborou o parecer CNE/CP n.º 3/2004, o documento regulamenta a lei 10.639/2003 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do Artigo 26 da Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.palmares.gov.br/?page_id=26889>. Acesso em: 27 mar. 2019.

qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004)

O reconhecimento da identidade é um dos argumentos primordiais apresentados pelo Parecer e presentes na Resolução 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. A Resolução 01/04, em seu Artigo 3º, dispõe

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira.

§ 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais, tem por objetivo o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, b, 2004)

A Lei nº 10.639/03, o Parecer CNE nº 03/04 e a Resolução CNE/CP nº 01/04, conforme Gomes (2012, p. 8) vinculam-se à garantia do direito à educação e expõem perante a sociedade brasileira a necessidade de mudanças estruturais e simbólicas na concepção de reconhecença da diversidade e, também, do arranjo de oportunidades sociais díspares em que se encontram alguns grupos sociais.

O Ministério da Educação apresentou, em 2008, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O propósito era que a efetivação da Lei nº 10.639/03 fosse avigorada e institucionalizada no sistema de ensino. Segundo a pesquisa recomendada pela UNESCO/MEC, *Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei 10.639/2003* (2012), evidenciou-se que a implementação efetiva da lei não foi considerada efetiva.

Entretanto, do papel para a vida social, há uma grande distância a ser transposta, e o desencadeamento desse processo não significa sua efetiva adoção, tampouco seu completo enraizamento no chão das escolas públicas e privadas do País. A efetivação e a implementação de leis no campo educacional dependem em grande medida de um conjunto de condições que lhes permitam a realização plena. Nesse cenário, a escola tem sido

considerada historicamente um espaço de repercussão e reprodução do racismo (GOMES, 2012, p. 23-24)

Gomes (2011) assevera que a efetivação da lei irá depender de uma mobilização de toda a “sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores, nas políticas educacionais, etc.” (GOMES, 2011, p. 116).

4.3.2. Implantação e implementação da Lei nº 10.639/03

Em variadas análises feitas acerca da temática da Lei nº 10.639/03, alguns conceitos precisaram ser elucidados. No processo de regulamentação, existem dois momentos relevantes que tratam da construção de políticas: “implantação” e “implementação”. Nilma Lino Gomes, no texto *As Práticas Pedagógicas com as Relações Etnicorraciais nas Escolas Públicas: Desafios e Perspectivas* (2012) explica

O início de toda e qualquer política pública atravessa um momento inaugural, uma etapa de apresentação de uma perspectiva que se abre à sociedade, denominado implantação. Em geral, nessa fase, a regulamentação do que está proposto pela política ou pela legislação dela decorrente ainda se encontra em debate e dependente da análise das condições que dificultam ou facilitam essa fundação – identificação dos recursos necessários, parcerias na sociedade civil, posicionamentos políticos sobre o tema, identificação de tensões. (GOMES, 2012, p. 26)

Segundo a autora, a implementação da política vem após a fase incipiente e trata da “execução de um plano, programa ou projeto que leve à sua prática por meio de providências concretas” (GOMES, 2012, p. 26). Entretanto, são períodos interdependentes e à medida que as inquietudes da implantação começam a revelar-se, pode ser constituído um grupo de ações articuladas para a implementação, como forma de reação aos problemas apresentados.

Para exemplificar, têm-se as políticas que sistematizam fóruns contínuos de debates que contam com o apoio e atuação de variados componentes da sociedade; processos de indução por meio de confecção de materiais, da formação continuada, pesquisas, equipes de trabalho, comissões de acompanhamento etc. A autora expõe que “essa concretização exige esforços mais variados e articulações entre o Estado, os movimentos sociais e as demais organizações da sociedade civil” (GOMES, 2012, p. 27).

Conforme afirma o *caput* do art. 3.º, Resolução CNE/CP 01/2004

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana “será desenvolvida por meio de

conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004. (BRASIL, 2004, p. 32)

A proposta da regulamentação, sem dúvida, é o maior passo já dado em relação ao plano desejado, entretanto o desafio inicia-se no momento em que se torna necessário colocar em prática, na vida social, as ideias elaboradas e postas no papel. A eclosão desse movimento nem sempre está acordada com a sua efetiva adoção no espaço escolar público e privado do Brasil.

Não se pode negar que a escola, historicamente, denota um espaço de repercussão e propagação do racismo. É uma instituição que possui uma complexa relação de dinâmicas sociais e isso resulta numa grande dificuldade em lidar com as identidades que compõem o campo da diversidade.

Gomes (2012, p. 24) ratifica que é necessariamente importante o reconhecimento dos campos diversos, oferecendo-lhes um tratamento igualitário e digno, evidenciando seus saberes e patrimônios culturais que são produzidos pelos grupos étnico-raciais do País.

4.3.3. A educação das relações étnico-raciais

Conforme Gonçalves e Silva (2007, p. 490), a educação das relações étnico-raciais é um processo que visa formar pessoas imbuídas em discutir questões relacionadas a esta temática com enfoque no reconhecimento de toda a diversidade entre os grupos, a fim de promover condições de igualdade. A autora explica que existe o propósito de “desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público” (GONÇALVES e SILVA, 2007, p. 490).

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. [...] Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (GONÇALVES e SILVA, 2007, p. 490)

À vista disso, a educação das relações étnico-raciais é direcionada seguindo as concepções de “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004b, p. 17).

Gonçalves e Silva (2007) explicita que a tríade *aprender-ensinar-aprender*, em que os sujeitos (homens e mulheres), durante suas vidas, concebem os seus estilos de vida, de pensamento e de ações, está atrelada em trocas de experiências com vários outros grupos dessemelhantes em relação à faixa etária, sexo, grupos sociais e étnico-raciais, entre outras características. “Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder” (GONÇALVES e SILVA, 2007, p. 491)

Nós, brasileiros oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar. Deste modo, construímos nossas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –, apreendemos e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos (GONÇALVES e SILVA, 2007, p. 491)

Nesta perspectiva, Gonçalves e Silva (2007) expende que a multiculturalidade sempre existiu na sociedade brasileira, desde 1500, que segundo ela foi a “que se convencionou indicar como de início da organização social e política em que vivemos” (GONÇALVES e SILVA, 2007, p. 493). É formada por grupos étnico-raciais diversos, cuja cultura, pensamentos, tecnologias, conhecimentos, linguagem e arranjo social se dão de forma singular pelas populações e nações que aqui viveram. Contudo, a aceitação dessa diversidade trouxe bastante controvérsia.

Fala-se e pensa-se como se a realidade fosse meramente uma construção intelectual; como se as desigualdades e discriminações, malgrado as denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais não passassem de mera insatisfação de descontentes. [...] O trecho citado do livro *Historia resumida do Brasil; programa completo do primário (1927)* ensinava palavras e atitudes preconceituosas que, em diferentes formas e conotações, ainda se manifestam em nossa sociedade. Sobre os primeiros habitantes do Brasil, assim discorre o mencionado livro: “O Brasil, antes de ser descoberto não tinha cultura de espécie alguma; não havia villas nem cidades; estava pelo contrário todo coberto de matos e era habitado por numerosas tribus de Índios selvagens (p. 7, grifo do livro)” (GONÇALVES e SILVA, 2007, p. 493)

Gonçalves e Silva (2007) faz referência ao trabalho de outro pesquisador para nos informar que as populações indígenas foram compelidas pelas escolas dos jesuítas e, posteriormente, pelas escolas públicas, a esquecer de sua língua, religião, cultura.

Segundo Kreutz (1999), no Rio Grande do Sul as primeiras escolas públicas que se criaram, destinaram-se a crianças guaranis, que ao matricular-se perdiam seus nomes próprios e passavam a ser chamadas por um nome português. Esperava-se que esquecessem sua cultura, a ponto de adotar o cristianismo e de rejeitar hábitos costumes, arquitetura de seus povos, passando a preferir o jeito português, dito “mais civilizado” (GONÇALVES e SILVA, 2007, p. 495)

A situação da população africana escravizada, de seus filhos e descendentes, também não foi diferente. A oportunidade de aprender a ler era negada ou permitida apenas para convencê-los de juízos negativos sobre si próprios e de seu lugar subordinado no campo social. Segundo a autora, “ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco” (GONÇALVES e SILVA, 2007, p. 495).

Eram impedidos de frequentar os bancos escolares, entretanto, a autora revela que pesquisas mostraram que “no Brasil do século XIX escravizados e libertos, pelo menos nas Minas Gerais, tinham algum acesso às letras” (GONÇALVES e SILVA, 2007, p. 496).

Ali, em meados do século XIX, a maioria dos matriculados nas escolas isoladas, ou salas-escolas, estabelecimentos particulares, mantidos por letrados com vocação de ensinar, eram crianças e jovens negros. Estes estudos chamam a atenção para o fato de que à medida que o ensino se tornou público, nas mesmas Minas Gerais, a população negra diminuiu nos bancos escolares. Como se vê, a instrução pública, entre nós, nasce excludente, racista. (GONÇALVES e SILVA, 2007, p. 496)

Um dos pensadores brasileiros do final do século XIX e início do século XX, citado pela autora, foi Ruy Barbosa que atribuía às causas dos infortúnios que atingiam o país ao fato de o povo ser ignorante. Sendo assim, ele incentivava que o ensino primário fosse obrigatório, pois a escola poderia pôr fim à ignorância

De que serve, contra a resistência indolente da ignorância, inveterada e satisfeita na cegueira inconsciente, proverdes a que a escola seja acessível a todos, se não adstringirdes todos à necessidade irresistível de aproveitarem as vantagens dessa acessibilidade? (BARBOSA, 1957, p. 35 *apud* GONÇALVES e SILVA, 2007, p. 497)

Após muitos anos de embates e denúncias, a problemática étnico-racial vem sendo discutida cada vez mais. Conforme já referido neste texto, a implantação e acompanhamento da Lei 10.639/03, orientada pelo Parecer CNE/CP 003/2004 (BRASIL, 2004a) e Resolução CNE/CP 001/2004 (BRASIL, 2004b) e também por instruções legais elaboradas pelos sistemas de ensino municipal ou estadual, foi notadamente um grande avanço para que a temática étnico-racial alcançasse espaço nas escolas de todo o país.

4.3.4. Diversidade étnico-racial

Quando falamos em diversidade, podemos entender se tratar das diferenças, daquilo que é vário e que está em nosso meio social de maneira bem marcada, seja na pluralidade de raças, opção sexual, religiosidade, aspectos culturais e padrões socioeconômicos existentes no Brasil, que é apresentado como um país repleto de pluricultura e plurietnia. Pode-se dizer que a diversidade é uma construção social, o que sugere que as distinções não existem em si mesmas, pois é um produto da nossa cultura.

O professor Kabengele Munanga¹¹⁸ (2005) esclarece

Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços. (MUNANGA, 2005, p. 17-18)

Segundo Anete Abramowick (2006 *apud* SARAIVA 2012), a diversidade pode ser conceituada por variedade, diferença, multiplicidade, entre outras definições. A diferença é que pode tornar especial aquilo que demonstra ser diferente, aquilo que faz a diferença entre uma coisa e outra, a ausência de igualdade ou semelhança. Sendo assim, entendemos que a diversidade acontece onde existem diferenças.

Podemos observar que as relações interpessoais existentes em nossa vida cotidiana são permeadas por essa grandiosa diversidade, uma vez que o Brasil é privilegiado pela pluralidade cultural de seu povo. É importante entender que essa diversidade caracteriza-se por um construto de âmbito cultural e social das diferenças que são produzidas muito além das características biológicas. São diferenças que circulam nas ações dos sujeitos sociais, nas vivências de cunho sócio-político-histórico e aparecem em meio ao contexto das relações de poder.

¹¹⁸ Doutor em Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e autor de várias obras ligadas à temática étnico-racial brasileira entre elas "Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra"

Seguindo os conceitos de Vera Maria Candau (2011), entendemos que as diversidades possuem variadas formas de manifestação e, por sua vez, buscam reclamar seus privilégios e denunciar as iniquidades.

As diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras - se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. (CANDAU, 2011, p. 241)

Moreira e Candau (2008, p. 17) informam, ainda, que na América Latina, principalmente no Brasil, o multiculturalismo aparece de forma peculiar, em uma configuração própria. O continente em si é edificado sob uma base multicultural bem resistente. Nesse ínterim, as relações interétnicas têm sido uma constante, pois é neste espaço em que são memoradas as histórias trágicas, mormente de grupos indígenas e afrodescendentes.

Torna-se imprescindível que haja uma compreensão sobre a reconstrução histórica das identidades culturais para o desvelamento da homogeneização que foi criado em referência às diferenças constituintes de nosso país. É necessário que sejam reconhecidas as especificidades de cada sujeito ou grupo humano no sentido de valorizar e respeitar suas identidades por meio de práticas educativas dinâmicas e efetivas.

De acordo com Gomes (1999), é imprescindível que haja o reconhecimento de variados recortes dentro da abrangente temática da diversidade cultural (negros, índios, mulheres, deficientes, homossexuais, entre outros). Assim, somos colocados defronte à luta destes e de vários outros grupos que buscam respeito à diferença.

Desta forma, entendemos que uma educação intercultural é aquela que promove o reconhecimento e a relevância das diversidades como uma excelente fonte de aprendizado para todos os sujeitos, respeitando as multiculturalidades sociais. Além disso, busca desenvolver a comunicação e interação social, criadora de múltiplas identidades e de sentido de pertença comum a toda a humanidade.

4.3.5. Escola, diversidades e preconceito

O espaço escolar é local de conflitos onde se encontra toda a pluralidade cultural. Estudar e pesquisar os grupos humanos formadores da nação é a maneira mais sensata de

desnudar preconceitos. Antes de tudo, esse é o modo de conhecimento em que é proposto aos alunos a investigação, reconstrução e entendimento sobre a cultura nacional.

Abordar a diversidade é assunto diuturno no cotidiano escolar, para que haja a desconstrução de comportamentos racistas, por meio de discussões e do conhecimento, em vez de silenciamentos. Assim, pode-se construir uma formação educacional mais social em que o aluno seja situado como sujeito de sua realidade.

Assim, a temática da diversidade étnico-cultural, como parte dos currículos escolares, constitui-se em um esforço para dirimir atitudes de segregação já arraigadas no contexto social das crianças e adolescentes, pois o ambiente em que eles vivem influencia suas opiniões e comportamentos. Conforme Gomes (2003)

[...]as experiências de preconceito racial vividas na escola, que envolvem o corpo, o cabelo e a estética ficam guardadas na memória do sujeito. Mesmo depois de adultos, quando adquirem maturidade e consciência racial que lhes permitem superar a introjeção do preconceito, as marcas do racismo continuam povoando sua memória (GOMES, 2003, p. 176)

Em 2006, o Ministério da Educação e a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), publicaram as *Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais*¹¹⁹. As autoras Rosa Margarida de Carvalho Rocha e Azoilda Loretto da Trindade, que coordenaram o grupo de trabalho voltado para o Ensino Fundamental, asseveram que a escola é o ambiente onde há a transmissão de felicidade, satisfação, que promove diálogos, onde os sujeitos podem e devem desejar estar.

Um lugar de conflitos, sim, mas tratados como contradições, fluxos e refluxos. Lugar de movimento, aprendizagem, trocas, de vida, de axé (energia vital). Lugar potencializador da existência, de circulação de saberes, de constituição de conhecimentos. Lugar onde, a exemplo das culturas africanas Yorubá, Bantu e outras, reverencia-se a existência, a vida das pessoas, que independentemente de faixa etária, de comportamento, de

¹¹⁹ Como um desdobramento coerente e adequado dessas ações institucionais, trazemos a público este documento, resultado de grupos de trabalho constituídos por vasta coletividade de estudiosos/as, especialmente, educadores/as, contando com cerca de 150 envolvidos/as. O trabalho foi construído em jornadas (Salvador, Belo Horizonte, Florianópolis e Brasília), nas quais se formaram grupos de trabalho, e em reuniões das coordenadoras dos referidos GTs, entre dezembro de 2004 e junho de 2005. O processo incorporou, ainda, a redação de várias versões dos textos e passou por uma equipe de revisão e sistematização do conteúdo. O texto de cada grupo de trabalho se dirige a diversos agentes do cotidiano escolar, particularmente, os/as professores/as, trazendo, para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação.

saúde, etc., pode ser vista como divina¹²⁰. (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 57)

4.3.6. O que são práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03, sob a ótica das *Diretrizes Curriculares Nacionais*

Podemos compreender que as *Diretrizes Curriculares Nacionais* revelam o tipo ideal de *práticas pedagógicas*, as quais asseveram um trabalho de educação das relações étnico-raciais com primazia. Segundo Gomes (2012, p. 32), neste segmento, podemos entender que conceituar as *práticas pedagógicas na perspectiva da Lei nº 10.639/03*, assinaladas pelas *Diretrizes*, instrui a consumação “de ações, atividades, projetos, programas, avaliação, posturas pedagógicas avançadas e emancipatórias, que deveriam acontecer nas escolas”.

Para Gomes (2012, p. 30-32), as práticas pedagógicas¹²¹ ratificadas pelo texto legal devem apresentar algumas particularidades:

1. Exigem essencialmente condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas que sejam propícias ao ensino e aprendizagens, de forma que os/as alunos/as negros/as e não negros/as, assim como os/as professores/as possam reconhecer-se valorizados/as e amparados/as. Além disso, é necessário que haja um modo decisivo da reeducação das conexões entre negros e brancos, das relações étnico-raciais.
2. Necessitam de projetos comprometidos com o reconhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira, e com a educação das relações étnico-raciais benfazeja, de forma que as pessoas negras e seus descendentes, sua cultura e sua história sejam amplamente respeitados.
3. Trazem questionamentos fundamentados em atitudes preconceituosas que desqualificam os negros e evidenciam estereótipos degradantes, bem como discursos agressivos, de forma velada ou evidente, em que muitas vezes, são exteriorizados sentimentos de supremacia em desfavor da população negra.
4. Enaltecem, transmitem e tratam com deferência os processos históricos de resistência negra que reverberam em nossos dias em decorrência da escravidão, desde as formas individualizadas ou coletivas.

¹²⁰ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto, 2006. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

¹²¹ Vide: GOMES, Nilma Lino (Org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1.ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012. (Páginas 30 a 32).

5. Questionam qualquer configuração que deprecie a população negra, seja com apelidos pejorativos, piadas maldosas que aludem sua incapacidade; seja com atitudes que ridicularizem seus atributos físicos, a textura de seus cabelos; ou seja, desrespeitando as religiões de matriz africana.

6. Estabelecem maneiras que protegem os/as estudantes negros/as de serem menosprezados em razão da cor de sua pele ou porque tiveram antepassados explorados na escravidão. Além disso, promovem garantias para que estes/as estudantes não sejam desencorajados em continuar os estudos.

7. Inserem no cotidiano escolar conteúdos de disciplinas, especialmente em Educação Artística, Literatura e História do Brasil, em diversos níveis e modalidades de ensino.

8. Vigoram por meio de atividades conjuntas, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, uma vez que não pertencem somente ao ambiente escolar questões relativas às mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais.

9. Fazem um papel elucidativo quanto às controvérsias de que os negros são acusados referindo-se à possível discriminação que eles fazem de si mesmos. Esclarecem também tópicos relativos à atuação do Movimento Negro, ao Mito da Democracia racial e ao Racismo.

10. Propiciam aos/às negros/as o conhecimento e a segurança para terem honradez de sua ascendência africana. Permitem aos/às brancos/as reconhecer as influências, contribuições, participação e o valor da história e da cultura das populações africanas, relativas ao jeito de ser, de viver e de se relacionar com o outro, negro ou não negro.

11. Alcançam tanto o nível de conhecimento, quanto dos conteúdos escolares, já que estão incluídas no contexto dos estudos e atividades escolares. Buscam, também, além das africanas e europeias, referências das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos. Sendo assim, instituem conteúdos de ensino, unidades de estudos, geram projetos e programas que abarcam diversos componentes curriculares.

12. Apresentam fontes diversas, tendo por base materiais bibliográficos e didáticos elaborados por docentes e discentes que integram personagens negros e de outros grupos étnico-raciais. Engrandecem a oralidade, a corporeidade e a arte, tais como a dança, marcas da cultura afro, a escrita e a leitura. Agem na esfera da

educação patrimonial, tendo como enfoque o aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro e sua conservação.

13. Estão inseridos no PPP da escola, por determinação do art. 26A da Lei n.º 9.394/1996, uma vez que estas práticas são estabelecidas em parceria com as comunidades no entorno escolar, tendo a contribuição de especialistas, de pesquisadores e do Movimento Negro. Estes grupos instituem canais de comunicação e encontram maneiras próprias de englobar a temática nas vivências escolares e nos conteúdos das disciplinas.

14. Distinguem fontes de conhecimento de origem africana, tendo o apoio dos NEABs,¹²² para que sejam feitas seleção de conteúdos e ferramentas de ensino e aprendizagem.

15. Preceituam aos/às docentes e às escolas que promovam análises críticas em relação à maneira como são representados nos textos e materiais didáticos os negros e outras minorias. A partir das análises, devem-se tomar as providências. Preceituam, também, a construção de possibilidades para que docentes e discentes possam pensar, decidir e agir, de forma a assumir responsabilidades pelas relações étnico-raciais positivas, a fim de desafiar dissensos, conflitos, contestações e combatê-los em prol da valorização das diversidades.

16. Demandam um nível de normatização por meio de sistematização, em documentos e no planejamento das escolas de todos os níveis – estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino –, de objetivos pragmáticos, bem como de maneiras para o seu cumprimento a fim de que sejam combatidos o racismo e as discriminações, dando espaço para a valorização e o respeito à história e cultura afro-brasileira e africana.

17. Demandam a previsão das responsabilidades dos conselhos escolares e outros órgãos colegiados e do encaminhamento de solução para possíveis ocorrências de racismo e discriminação, a fim de gerir situações educativas que ofereçam às

¹²²A história dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), vinculados às Instituições de Ensino Superior do Brasil, tem início em 1959, com a criação do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desde então, outras IES públicas e privadas passaram a criar órgãos correlatos, privilegiando a sigla NEAB. A maior inserção de militantes afrodescendentes nas Universidades possibilitou a aproximação desses/as profissionais no primeiro **Congresso Brasileiro de Pesquisadores/as Negros/as (Copene)** e a criação da **Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, em 2000. No decorrer dos anos, os NEABs passaram a incluir estudos indígenas denominando-se NEABIS (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas). Essa ação vem impulsionando a aplicação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008 que incluem as culturas afro-brasileiras e indígenas no Ensino brasileiro. Disponível em <<https://sites.unipampa.edu.br/caf/historia-dos-neabs/>>. Acesso: 30 jan.2019.

vítimas todo o apoio pelo dissabor, e aos agressores, orientação sobre a dimensão desagradável da prática. Além disso, ainda devem ser orientados para a valorização e respeito mútuo.

4.3.7. Escola e currículo no ensino fundamental

Gomes (2012, p. 24) explica que a educação escolar, significa, para a formação do sujeito, o seu espaço-tempo, o seu *lócus* de socialização e sistematização de conhecimentos, e nesse ínterim, torna-se uma área central para intervenções positivas em favor da superação de preconceitos, discriminação, racismo e apontamentos estereotipados. Daí a importância de revisões culturais e curriculares dentro de práticas pedagógicas efetivas.

Portanto, a adoção da Lei e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade demandam a reorganização desse *lócus* numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população. Tal transformação diz respeito ao reconhecimento da educação, sobretudo a escolar, como um direito de todos e, por conseguinte, da população negra. (GOMES, 2012, p. 24)

Quando falamos em currículos, muitas vezes referimo-nos à base manifesta presente nos planos, curso e aula. Entretanto, há também a existência de um currículo oculto, representando um “corpus ideológico” de práticas subentendidas.

Nesta relação manifesto/oculto, podem circular ideias que reforçam comportamentos e atitudes que implícita ou explicitamente podem interferir, afetar, influenciar e/ou prejudicar a aprendizagem escolar dos/das discentes. Estas podem remeter a preconceitos, intolerâncias e discriminações enraizadas e que estão ligados às relações de classe, gênero, orientação sexual, raça, religião e cultura. Vivemos num país com grande diversidade racial e podemos observar que existem muitas lacunas nos conteúdos escolares, no que se refere às referências históricas, culturais, geográficas, linguísticas e científicas que deem embasamento e explicações que possam favorecer não só a construção do conhecimento, mas também a elaboração de conceitos mais complexos e amplos, contribuindo para a formação, fortalecimento e positividade da autoestima de nossas crianças e jovens. (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 57)

Ainda falando em currículo, existe um modelo ideal no que diz respeito à seleção, sistematização, análise e contextualização que coloca a sua elaboração realizada pelo/a professor/a junto dos/as seus/suas alunos/as, e contribui para a compreensão do processo

histórico de reestruturação da memória registrada nos livros e da orientação de uma agenda educacional que não ressalte apenas a história do Ocidente.¹²³

Desta forma, o repertório educacional pretendido segue a diretriz de um conceito de ser humano que compõe história, a partir da coletividade vivenciada pelos grupos humanos, diferente da história que tem como base sagas e heróis distantes do imaginário. Rocha e Trindade (2006) explicam que

Neste sentido, para uma ação desta envergadura se faz necessário um primeiro passo, que é o de promover o reconhecimento da igualdade sem limite e profundamente radical entre uma cultura africana e afrodescendente e uma branca, eurocêntrica, ocidental. A história, a geografia, as artes e a literatura africanas e afro-brasileiras deverão ser incluídas e valorizadas, juntamente com a participação de outros grupos raciais, étnicos e culturais, adaptadas aos ciclos e às séries do Ensino Fundamental. Além disso, a escola pode se relacionar com a sociedade em que está situada, que, muitas vezes, tem uma participação negra significativa ou até mesmo majoritária. (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 62)

4.3.8. O compromisso pedagógico da temática racial no cotidiano escolar

Muitas propostas e estratégias inovadoras estão sendo geradas em meio ao avanço da escola brasileira em relação às possibilidades de acesso da criança e jovens na escola. Entretanto, um grande desafio desponta em relação à permanência e ao sucesso desses/as alunos/as.

Rocha e Trindade (2006, p. 71) alertam que estudantes negros/as, frequentemente, vivenciam na escola um ambiente “inibidor e desfavorável ao seu sucesso, desenvolvimento pleno de suas potencialidades”. As autoras ratificam a necessidade de um “novo olhar de contemporaneidade para que se instalem na escola posicionamentos mais democráticos, garantindo o respeito às diferenças”, como requisito basilar para o sucesso escolar.

Segundo as autoras, um percurso a ser trilhado, a fim de existir uma educação antirracista é a prática escolar cotidiana e fundamentada. Elas afirmam

Nesse caminhar, podemos identificar alguns pontos básicos que poderão fazer parte das reflexões/ações no cotidiano escolar, no sentido de tratar pedagogicamente a diversidade racial, visualizando com dignidade o povo negro e toda a sociedade brasileira. (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 71-72)

¹²³“Importante destacar, igualmente, que o conceito de Ocidente se funda menos em um limite geográfico do que em padrões civilizatórios. Em outras palavras, a noção de Ocidente que se pensa não é aquela que se situa a oeste do meridiano de Greenwich, mas uma percepção que excede esses limites e ocupa todo o globo”. (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 62).

Rocha e Trindade (2006, p. 72-74) enumeram uma lista contendo sete orientações/ações que contribuem com a educação antirracista, levando-se em consideração a abordagem dos currículos e práticas pedagógicas.

1. A questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo

O assunto não deve ser abordado esporadicamente ou em unidades isoladas e que não é interessante conduzi-lo apenas em uma disciplina, a fim de não correr o risco de considerar a questão como exótica, sem relação com a realidade vivida. Elas afirmam que a questão racial pode ser um tema abordado durante todo o ano letivo, em todas propostas de ensino, projetos e unidades de estudo.

2. Reconhecer e valorizar as contribuições do povo negro

É importante estudar a cultura afro-brasileira visualizando-a sempre com consciência e dignidade. Elas recomendam que sejam enfatizadas as contribuições sociais, econômicas, culturais, políticas, intelectuais, experiências, estratégias e valores da cultura afro-brasileira. Desta maneira, deve-se evitar contundentemente, abordagens que banalizem a cultura negra, tais como o estudo de alguns aspectos relacionados a tão somente costumes, alimentação, vestimenta ou rituais festivos sem contextualizações.

3. Abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula

A orientação é ocupar-se das questões raciais na escola de maneira simplificada em algumas áreas ou uma disciplina, etapa determinada ou dia específico, não é o melhor método para levar os/as alunos/as a refletirem criticamente acerca da realidade em que são pertencentes. Assim, os/as estudantes poderão aprender conceitos, farão análises de fatos e terão possibilidade de intervirem em sua realidade e modifica-la se as situações forem contextualizadas.

As atividades propostas na área de história, por exemplo, podem sempre considerar alguns princípios que demandem uma determinada visão de mundo, que assim sendo, valorizem o coletivo e não somente o individual, que apontem na direção da problematização de uma memória local, nacional e ao mesmo tempo ancestral. (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 72)

4. Combater às posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro

Os conteúdos ligados à área de Ciências constituem elementos fundamentais para a aprendizagem, pois, por meio deles, poderá haver interpretações e interações com as

realidades circundantes. Essas realidades interpretadas e transformadas podem levar à frequente revisão de conceitos. Segundo as autoras

[...] o saber científico aliado ao fazer pedagógico pode valorizar bastante a fomentação de uma problematização das práticas sociais para a sensibilização de um olhar mais crítico diante da realidade, apontando para uma proposta que redefina prioridades e utilize a contribuição de todos os povos no desenvolvimento curricular. (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 73)

5. *Incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e cultura do povo negro*

A história da população negra e de seus descendentes, assim como a trajetória de luta, opressão e marginalização vivenciada por eles e outros grupos sociais subjugados, seja abordada como conteúdo escolar. Desta forma, haverá uma melhor compreensão por parte dos/as alunos/as das razões das condições de vida desses grupos e a conexão com o racismo e as situações de desigualdades sociais que, segundo as autoras, “deverão ser ponto de reflexão para todos e não somente para o grupo discriminado, condição básica para o estabelecimento de relações humanas mais fraternas e solidárias” (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 73).

6. *Recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias*

Rocha e Trindade (2006) indicam que o estabelecimento escolar sistematize estratégias para que haja a consolidação da “autoestima e do orgulho ao pertencimento racial” dos/as estudantes, em uma prática pautada “reconhecimento, aceitação e respeito à diversidade racial” (ROCHA e TRINDADE 2006, p. 73).

Banir de seu ambiente qualquer texto, referência, descrição, decoração, desenho, qualificativo ou visão que construir ou fortalecer imagens estereotipadas de negros e negras, ou de qualquer outro segmento étnico-racial diferenciado, é imprescindível. (ROCHA; TRINDADE, 2006, p. 73)

7. *Construir coletivamente alternativas pedagógicas com suporte de recursos didáticos adequados*

Com efeito, conforme Rocha e Trindade (2006, p. 74), elaborar alternativas pedagógicas de forma coletiva é uma tarefa para “toda a comunidade escolar: direção, supervisão, professores/as, bibliotecários/as, pessoal de apoio, grupos sociais e instituições educacionais”. Elas afirmam que para esta construção é imprescindível que haja disponibilização de recursos didáticos pertinentes, organização de materiais pedagógicos apropriados, acervo significativo de biblioteca com livros que tratem da temática e também oferta de brinquedos que possam considerar a multiculturalidade.

5. O CONTEXTO ESCOLAR DAS ESCOLAS E AS REVELAÇÕES DA PESQUISA

Quando nos propomos a explorar caminhos densos, onde é possível deparar-se com situações em que haja tensionamentos e questões intrínsecas, como por exemplo, a tônica acerca das relações étnico-raciais e a implementação das leis que submetem alterações na forma de olhar e de incluir em seu currículo a temática africana e indígena, estamos adentrando em ambientes onde iremos nos defrontar com questões conflitivas, preconceituosas, racistas, discriminatórias e muitas vezes degradantes.

O ambiente escolar é um local privilegiado para a transmissão de conhecimentos e para discutir a temática das relações étnico-raciais. Em um cenário carregado de conflitos, muitas vezes silenciados, outras vezes inauditos é que os discursos dos/as participantes foram surgindo quando foram interrogados/as a respeito das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Ao ouvir e avaliar os discursos proferidos pelos/as informantes, foi possível identificar de que maneira alguns enfoques a respeito da legislação e do trabalho pedagógico sobre as relações étnico-raciais estão sendo desvelados, ou não, nas práticas dos/as docentes e supervisoras daqueles espaços escolares.

O grupo de sujeitos pesquisados foi disposto de acordo com as escolas investigadas. Fizeram parte da pesquisa:¹²⁴

- 01 (um) docente de Artes;
- 02 (dois) docentes de Língua Portuguesa/Literatura;
- 05 (cinco) docentes de História;
- 02 (dois) profissionais que atuam na coordenação pedagógica.

Embora o texto da Lei nº 10.639/03 oriente que o ensino da temática da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira deva ser contemplado por todas as disciplinas do currículo escolar em todos os segmentos, a pesquisa priorizou a análise das disciplinas de Artes, Língua Portuguesa/Literatura e História no Ensino Fundamental II. Por ser o primeiro trabalho investigativo e pelas dificuldades pessoais vivenciadas pela pesquisadora, ao longo da realização deste trabalho, optamos por utilizar como recorte conceitual, de uma pesquisa mais abrangente a ser idealizada pela pesquisadora posteriormente no intuito de dar seguimento à

¹²⁴Todos os/as docentes entrevistados/as atuam no segmento do Ensino Fundamental II. A professora de Artes trabalha nas duas escolas (municipal e estadual), sendo assim, a entrevista feita a ela, teve como pano de fundo as duas escolas pesquisadas, pois não há outro docente para esta mesma disciplina em nenhuma das duas escolas, salvo ela própria.

temática, incipientemente, apenas as disciplinas em destaque, levando em consideração o que estabelece a legislação

[...] § 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. [...]

A pesquisa também examinou as relações de compartilhamento de concepções, ideologias, conhecimento, ações e adversidades entre os/as professores/as e as supervisoras em relação às práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais na escola. Desta maneira, optamos em entrevistar também os membros da equipe pedagógica das escolas.

A fim de assegurar e salvaguardar o anonimato das identidades dos/as informantes desta pesquisa, quando se fizer referência aos sujeitos participantes, ao longo de todo o texto, eles/as receberão outras denominações com a intenção de que sejam identificados/as de forma resguardada.

Desta forma, denominamos os/as respondentes com o seguinte código: (P) para professores e professoras, combinado à numeração de 1 a 10, seguindo a ordem das entrevistas; (S) para as supervisoras, combinado à numeração 1 e 2, também seguindo a ordem das entrevistas. Sendo assim, temos uma forma de proteger a identificação dos/as informantes, com o intento de que não haja nenhum constrangimento posterior.

Em relação às escolas, também as denominamos com nomes fictícios pelos mesmos motivos delineados aos/às participantes. Sendo assim, as escolas terão a nomeação de “Lua Nova” e “Lua Cheia”.

Com o propósito de realizar a análise deste estudo, optamos por seletar as falas e respostas com maior expressividade e pertinência, no tocante à compreensão da Lei nº 10.639/03 e também da Lei nº 11.645/08, bem como à ocorrência (ou não) de sua implementação nas instituições escolares do município de Manhumirim, MG, por todos/as participantes da pesquisa.

Variadas discussões e aspectos bem particulares no âmbito escolar evidenciaram-se quando foi elaborada a análise das entrevistas realizada com as/as docentes. Tais discussões e aspectos estão diretamente relacionados aos/às docentes e sua formação, às suas práticas pedagógicas e ao contexto escolar, que muitas vezes ressoam na forma de lidar (ou não) com as demandas advindas das questões sobre diversidade e relações étnico-raciais no ambiente escolar.

Após a audição das falas dos/as informantes e, posteriormente, as análises das entrevistas e questionários, entendemos a necessidade de organizar os dados coletados, com a finalidade de facilitar o estudo. Assim, dividimos os dados coletados em dois núcleos temáticos:

Núcleo temático 1 – Dados relativos à Lei nº 10.639/03 e à Lei nº 11.645/08

1. Conhecimento da legislação que institui a temática étnico-racial nas escolas.
2. Obstáculos, limites e possibilidades em sua implementação.
3. Formação docente: sentem-se preparados para lecionar o conteúdo das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08?

Núcleo temático 2 – Dados relativos ao campo escolar

1. Práticas pedagógicas e recursos didáticos no desenvolvimento das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.
2. Ocorrências de racismo nas escolas investigadas, a partir da vivência pessoal.

Estes dois núcleos temáticos foram assim definidos com o objetivo de oferecer facilidade de compreensão da análise dos dados coletados na pesquisa. Entretanto, é importante sobrelevar que estes núcleos estão intrinsecamente ligados, inter-relacionados e articulam-se entre si, pois trabalham com o mesmo arcabouço científico da pesquisa e colaboraram para a apreciação explicativa dos dados¹²⁵.

5.1. O Projeto Político Pedagógico (PPP)

Segundo Vasconcellos¹²⁶ (1995, p. 143), o projeto pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa auxiliar o enfrentamento de desafios do cotidiano da escola, de maneira refletida, consciente, sistematizada, orgânica e participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

O projeto torna-se pedagógico quando compreende as concepções de educação e de mundo que a escola vai elaborar, sistematizar e socializar. O artigo 14 da LDBEN 9394/96¹²⁷

¹²⁵Essa divisão em dois eixos é baseada na pesquisa de GONÇALVES, Carmen Regina Teixeira. *A Diversidade Étnico-Racial em Escolas Privadas Confessionais*: a propósito da lei 10.639/03. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Ouro Preto. Área de concentração: Ciências Humanas. UFOP, 2014, p. 125-126.

¹²⁶VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

¹²⁷BRASIL, LDB. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br > Acesso em: 30 jan. 2019.

diz: Art. 14; os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

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

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

O Projeto Político-Pedagógico evidencia os aspectos essenciais, definidos por lei, e se constitui como marco de referência para a escola, na organização de suas atividades educativas, inspirada nos ideais de solidariedade humana, visando o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para a cidadania, qualificação para o trabalho e continuidade dos estudos.

[...] Um projeto político-pedagógico corretamente construído não garante à escola que a mesma se transforma magicamente em uma instituição de melhor qualidade, mas certamente permitirá que seus integrantes tenham consciência de seu caminhar, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas. Assim será possível pensar em um processo de ensino aprendizagem com melhor qualidade e aberto para uma sociedade em constante mudança; a escola terá aguçado seus sentidos para captar e interferir nessas mudanças (VEIGA, 2002, p. 92)¹²⁸

Para ampliar o entendimento que esta pesquisa se propõe, fez-se a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos¹²⁹ de duas escolas públicas de Manhumirim, Minas Gerais: Escola Lua Cheia e Escola Lua Nova¹³⁰.

5.1.2. O Projeto Pedagógico da Escola Lua Cheia

O Projeto Político Pedagógico da Escola Lua Cheia é um documento contendo 73 páginas, que segundo consta em seu texto, foi elaborado com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, de forma crítica e reflexiva, por meio de estratégias e ações que possibilitaram a acolhida de todas as contribuições pedagógicas. Este projeto foi revisado em 2017. Têm vigência por um período de 05 (cinco) anos e deve ser reavaliado a

¹²⁸ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível**. Campinas. SP: Papirus, 15ª ed. 2002.

¹²⁹ Os Projetos Político-Pedagógicos das escolas investigadas não serão identificados na referência bibliográfica a fim de garantir o anonimato de ambas.

¹³⁰ Os nomes das escolas foram substituídos por nomes fictícios a fim de manter o anonimato e preservar a pesquisa.

cada período e acrescido de ações relevantes e periódicas, como seu Plano de Intervenção Pedagógica, de forma a atender às demandas da escola e seu ajuste às novas necessidades pedagógicas.

A análise desse documento foi feita sob o prisma da temática em questão nesta pesquisa, sendo assim, algumas partes do documento foram desconsideradas, para que nosso enfoque continuasse pertinente. O PPP traz em suas páginas iniciais, a identificação da escola e um breve histórico sobre aspectos legais da sua criação que remonta o ano de 1955. Traz também um perfil da escola caracterizando sua rede física, sua localização, suas dependências e a história dos seus primeiros diretores. O documento relata que o primeiro Colegiado teve a denominação de “Congregação” e teve como presidente o primeiro diretor da escola, um padre, em 1963.

Em 1992, a Escola Lua Cheia conquistou nova forma de gerenciamento mediante concurso de provas e títulos e eleições diretas. Deste período até 2016, o PPP relata sobre as aquisições que a escola fez, as reformas realizadas, relata sobre os mandatos e as gestões de cada diretor e sua equipe. O PPP também faz alguns relatos de problemas detectados em determinadas épocas. Na gestão de 2004, em alguns momentos, o relator expõe que existem alguns obstáculos que impedem um resultado satisfatório, tais como: alguns educadores não comprometidos; alunos com deficiência emocional, social e no ensino, mas que não podem retornar à escola em outro turno; famílias desestruturadas dificultando o acompanhamento de seus filhos.

De acordo com o documento (p. 8), a gestão de 2011 teve um grande desafio a ser encarado, pois a escola passou a oferecer atendimento, sobretudo, a alunos das zonas periféricas da cidade, razão pela qual nos últimos anos vinha passando por uma séria crise disciplinar provocada por fatores externos ao ambiente escolar.

Ao longo do ano de 2012, houve o desenvolvimento do Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), com a articulação da direção vigente e do corpo docente, em parceria com a SRE - Manhauçu na perspectiva de adoção e aplicação de novas estratégias metodológicas que contribuíssem para ampliação das possibilidades de aumento na aprendizagem dos alunos.

Ademais, esse componente inicial, ressalta as conquistas na área pedagógica e disciplinar da escola, principalmente no que diz respeito a problemas de conduta disciplinar, que foram reduzidos em 80%, segundo o documento, por meio de novas estratégias como o diálogo e o trabalho contínuo envolvendo alunos e familiares.

Logo em seguida, o documento (p. 10) apresenta as etapas e modalidades de ensino oferecidas pela escola, a saber: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e

Adultos – EJA, EJA- Prisional, Curso Normal em Nível Médio – Professor de Educação Infantil, Projeto TELESSALA, Projeto de Tempo Integral, PROEMI (Programa Ensino Médio Inovador) e o A.P.D. (Acompanhamento Pedagógico Diferenciado).

A partir de dados apresentados em diagnóstico, segundo o PPP (p. 11), foi realizado um perfil dos alunos da escola. Os alunos da Escola Lua Cheia são, em sua maioria, carentes, muitos filhos de lavradores, boias-frias, assalariados, oriundos da periferia e da zona rural e de trabalhadores assalariados e de nível socioeconômico baixo com problemas inerentes a sua classe social. Segundo o documento (p. 11), 60% desses alunos são agitados, agressivos e com muita dificuldade de conviver uns com os outros no ambiente escolar e fora dele, gerando indisciplina na sala de aula. Eles têm acesso à televisão e rádio como meios de informação. Fazem uso constante de aparelhos celulares no ambiente escolar, sendo utilizados como rádio e máquina fotográfica. A leitura restringe-se apenas ao ambiente escolar. Não são frequentadores de teatros, cinemas ou outras apresentações artísticas. Pelo fato dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio visarem entrar no mercado de trabalho, observa-se que “muitos” ingressam no trabalho e não priorizam os estudos.

O perfil dos pais ou responsáveis também foi traçado pelo documento (p. 12), sendo a maioria assalariada, com nível de escolaridade até os anos iniciais do Ensino Fundamental e aproximadamente 30% são analfabetos, apenas escrevem o nome. Outro dado importante é o acompanhamento do desenvolvimento escolar dos filhos que é feito apenas por 10% das famílias. Apenas 30% procuram a Escola a partir de convocações escritas para informação sobre a vida escolar dos filhos e 60% dos pais não procuram e não atendem aos convites da escola.

O perfil dos professores e direção também é traçado neste documento (p. 12). Mais de 50% dos professores da escola são efetivos, o restante é designado. 90% dos professores têm formação em curso superior com licenciatura. Em relação às práticas pedagógicas, o documento aponta que 70 % dos professores possuem um perfil mais dinâmico, são mais participativos, promovem atividades extraclasse, utilizam outros materiais para as aulas, entre outras características. Já os outros 30 % dos docentes utilizam metodologias tradicionais, passivas e atividades descontextualizadas do cotidiano escolar, embora percebam a disposição para a mudança da prática pedagógica. A direção da escola é composta por 01 diretor e 01 vice – diretor. Eles fazem parte do quadro efetivo da escola

No quesito “diagnóstico da escola”, o PPP (p. 13) assinala que a escola apresenta desempenho escolar insatisfatório, com um número elevado de reprovação e de alunos em progressão parcial, que fez com que a escola adotasse medidas de intervenção pedagógica

entre outras, inclusive a reestruturação do PPP, a fim de buscarem soluções para os problemas apresentados.

Foram traçados os “pontos fortes” e “pontos de melhoria detectados”. Em relação aos “pontos fortes da escola”, foram elencados dois itens a serem analisados. O 1º - *Elaboração do Cronograma das atividades a serem planejadas e implementadas no decorrer do Ano Letivo*; e o 2º - *Quadro de funcionários qualificado, sendo que 90% dos professores que trabalham na Escola com formação superior, licenciados, pós-graduados, uma professora cursando mestrado e uma professora com mestrado e doutorado*. A respeito do 1º item, de acordo com o documento (p. 14), a escola planejou um cronograma de atividades a serem implementadas durante o ano. Este cronograma trouxe a comemoração da Consciência Negra nos dias 17 a 20 de novembro, sob o cargo dos professores de História e Geografia. Uma observação feita em relação a este cronograma de atividades é que os projetos da escola são todos divididos por áreas bem definidas, ou seja, não é trabalhada a interdisciplinaridade na maioria dos projetos. Em relação ao 2º item, de todo o quadro docente, somente duas professoras estão em progressão acadêmica (uma delas é a pesquisadora desta dissertação de mestrado).

A respeito dos “pontos de melhoria detectados”, alguns itens merecem análise. O 1º - *Trabalho em sala de aula descontextualizado das Matrizes Curriculares e dos CBC*; o 2º - *Utilização dos Livros Didáticos sem conexão com as Matrizes Curriculares e com os CBC*; e o 3º - *Prática do Bullying pelos alunos*. Em relação aos dois primeiros, as práticas de sala de aula dos professores estão descontextualizadas com as matrizes de referência, inclusive a própria utilização dos livros didáticos. Em conversa informal com alguns professores, muitos relataram que o conteúdo dos livros didáticos não está de acordo com o CBC e, portanto, a utilização deste material não segue uma ordem de constância. Eles preferem a flexibilidade de prepararem as aulas com base em seu planejamento anual. O 3º item trata da existência do Bullying na escola, mas o documento não especifica ou traz mais detalhes sobre este acontecimento, sendo assim, podem estar falando de Bullying propriamente dito ou mesmo atitudes de racismo. Como não há mais detalhes, fica subentendida esta última prática.

Na sequência do documento (p. 15), tem-se a conceituação de “princípios, missão e visão da escola”. Neste ponto são descritos os valores que dão sustentação e identidade à escola. Enumeram 03 (três) princípios: Éticos, Políticos e Estéticos. No quadro do *princípio ético*, o documento (p. 16) deixa explícito o compromisso com igualdade, considerando as diferenças e integridade de todos e todas. A Escola Lua Cheia

[...] propicia uma postura ética e profissional na qual se possam construir valores mais solidários, para garantir uma convivência íntegra com respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo com a qualificação para o acolhimento das diferenças, para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, gênero, etnia, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Em relação ao *princípio político*, o documento (p. 16) assevera

[...] busca da equidade e da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades. Avalia, divulga e investe continuamente nas regras de convivência como compromisso assumido pelo coletivo da escola. Garante o acesso e a permanência do (a) alunos (a) na escola, com qualidade, considerando suas diferenças, número máximo de alunos por turma, regras de convivência construídas coletivamente e assegurando a integridade física de todos.

Sobre o *princípio estético*, o documento (p. 17) explicita o cultivo da sensibilidade junto da racionalidade; da valorização das variadas manifestações culturais, principalmente da cultura mineira e da construção de identidades plurais e solidárias.

[...] propõe ações que estimulem um ambiente com pluralidade de construções coletivas e sociais, a criatividade, a criticidade, a curiosidade, a emoção e as diversas manifestações artísticas e culturais valorizando os diferentes saberes individuais (inteligências múltiplas) e culturas dos sujeitos.

Em se tratando dos “objetivos do ensino fundamental”, o PPP (p. 20) certifica que a escola promove um trabalho educativo de inclusão, reconhecendo e valorizando as experiências e habilidades individuais do aluno atendendo às suas diferenças, o que possibilita uma cultura escolar acolhedora, respeitosa e garantidora do direito a educação equitativa.

Na sequência do documento (p. 25), são abordadas as metas da escola, tais como: *a garantia do ensino de qualidade; o desenvolvimento de projetos que visem mudanças de comportamento, valorização da vida etc.; e superação de obstáculos em geral*. Logo em seguida, são explicitadas as metas do PROEB para o ano de 2017, que tratam de elevação dos dados de proficiência e desempenho. Algumas outras metas são mencionadas, como:

- *90% dos professores capacitados e utilizando em sala de aula práticas pedagógicas inovadoras.*

- *70% das famílias dos alunos envolvidas nas ações realizadas pela Escola.*

- *80% das ações pedagógicas planejadas implementadas com sucesso, na Escola.*

Além disso, o PPP (p. 28) expõe a meta do IDEB para a escola, em 2018, que é 6,0 (seis) no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em seguida, são elencados apontamentos sobre “*Concepções de Educação, Currículo Escolar, Aprendizagem dos Alunos, Avaliação da Aprendizagem*”. Outros apontamentos foram feitos com relação a todos os segmentos ofertados pela escola. Vamos, portanto, ater-nos sobre o Ensino Fundamental. O documento declara, na página 36, que a temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena é desenvolvida no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Artes, Literatura e História do Brasil.

O documento (p. 36) reforça também que além da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada, são incluídos, permeando todo o currículo, temas relativos à saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos das crianças e adolescentes, educação em direitos humanos, diversidade cultural, entre outros temas tratados transversal e integradamente, determinados ou não por leis específicas.

Ademais, o documento (p. 38-52) explana sobre os *Planos de Ensino, de Aula, de Intervenção Pedagógica e os Projetos Escolares*; sobre *Metodologias e Recursos Didáticos Privilegiados pela Escola*; sobre *Avaliação do Processo Ensino e Aprendizagem*; sobre o *Relacionamento da Escola com a Comunidade Escolar* e a importância do Colegiado e suas funcionalidades; e sobre *Monitoramento e Avaliação do PPP*.

5.1.3. O Projeto Pedagógico da Escola Lua Nova

O Projeto Político Pedagógico da Escola Lua Nova é um documento contendo 15 (quinze) páginas. Este projeto foi revisado em 2017. Têm vigência por um período de 05 (cinco) anos e deve ser reavaliado a cada período e acrescido de ações relevantes e periódicas, como seu Plano de Intervenção Pedagógica, de forma a atender às demandas da Escola e seu ajuste às novas necessidades pedagógicas.

A análise deste documento foi feita sob o prisma da temática em questão nesta pesquisa, sendo assim, algumas partes do documento serão desconsideradas, para que nosso enfoque continue pertinente. O PPP traz em suas páginas iniciais as informações básicas sobre a escola, como sua localização, dados relativos a contatos, como telefone e e-mail, e um resumo contendo o nome da diretora vigente e a quantidade de funcionários. Segundo o PPP, a escola possuía em 2017: 02 (duas) pedagogas; 36 (trinta e seis) professores/as; 01 (uma) secretária escolar; 01 (uma) bibliotecária; 01 (um) monitor; 02 (dois) auxiliares administrativos; 10 (dez) serventes escolares; 01 (um) instrutor de atividades e nenhum

técnico administrativo. Informações como os níveis e modalidades de ensino ministrados (Fundamental II – 6º ao 9º ano Médio: 3º ano) e os turnos de funcionamento (matutino e vespertino) também são informados ainda na primeira página.

Logo em seguida, na página 02, o documento trata da *Fundamentação Legal* e das *Diretrizes Curriculares*, que foram fixadas de acordo com a Resolução nº 2, de 07/04/98. Já na página 04, esse registro explicita que as normas de sistema de ensino são respeitadas de acordo com o artigo 12 da LDB 9.394/96, e apresenta, logo em seguida, um índice contendo as normas referidas. Apresenta, também, as incumbências dos/as docentes de acordo com o artigo 13 da LDB 9.394/96. Ainda de acordo com a LDB, o PPP registra que “o sistema de ensino [...] definirá as normas de gestão democráticas de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios, fixados no artigo 14 da LDB” (p. 4).

A apresentação do histórico da escola inicia-se na página 05 (cinco), mencionando o primeiro nome da escola, chamado de Colégio Comercial e Ginásio “Elias Gomes Corrêa” e um rol de 11 (onze) diretores/as, de 1961 até 2017, com a diretora atual.

Em 1975, a escola teve uma segunda denominação: passou a se chamar Escola da Comunidade “Elias Gomes Corrêa” – 1º e 2º graus. Foi neste período, em 15/03/94, sob a Lei nº 935, que a Escola da Comunidade “Elias Gomes Corrêa” foi municipalizada.

Em 1997, aconteceu a terceira mudança de denominação: por meio da Lei Municipal nº 1601 de 27/02/97, a escola passou a se chamar Escola Municipal “Doutora Maria da Conceição Oliveira Ribeiro”. Portaria nº 476/99 – Artigo 1º - Resolução SEE nº 66 de 10/04/99 e do parágrafo único do Artigo 31 da Resolução CEE nº 306 de 19/01/84 – publicado MG 06/05/99 – página 02 e col. 02 (p. 7).

Em relação às ofertas de ensino, o documento informa que o 1º grau foi criado pela Portaria nº 667 de 17 de julho de 1961, Ato nº 21 de 05 de junho de 1961 do MEC, bem como o 2º grau, criado pela Portaria nº 293 de 22 de outubro de 1965 do MEC (p. 6). Informa-se, também, nesta página, que o Ato de Reconhecimento da Escola, aconteceu por meio da Resolução nº 825/74 de 27/06/74. Conforme publicação no Minas Gerais de 06 de setembro de 1975, página 16, col. 01. Resolução 1603/75, a escola passou a oferecer a Habilitação Profissional de Técnico em Contabilidade. A partir do ano de 2017, a Escola Municipal “Doutora Maria da Conceição Oliveira Ribeiro” passou a oferecer somente o Ensino Fundamental II (6º ao 9º).

Em 2017, a escola contava, em sua estrutura, com 12 salas de aula em funcionamento, utilizadas no período matutino (11 salas) e no vespertino (12 salas). Nenhuma sala de aula era utilizada no período noturno (p. 8).

O documento trata a seguir dos *objetivos* da “Educação Nacional” e da “Escola”. Mais adiante, apresenta a *organização pedagógica*, listando as atividades e eventos oferecidos pela escola durante o ano letivo (p. 9), a saber:

- FEDAMP – Festival de Dança, Música e Poesia;
- Festival de Língua Estrangeira;
- Festa Junina;
- Consciência Negra;
- Dia da Família;
- OBMEP; (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas)
- Olimpíada de Português;
- Momento Cívico e Religioso;
- Sala de AEE;
- Mostra Cultural;
- Projeto Convivência Democrática;
- Prêmio Estudantil
- Capacitação continuada
- Reuniões pedagógicas – Módulo II;
- Participação dos profissionais no processo decisório da escola (Colegiado Conselho de Classe, Conselho Deliberativo, etc.).

Após estas informações, o PPP trata da *organização curricular* da escola. Inicia esta parte com os seguintes dizeres

A importância dada aos conteúdos revela um compromisso da instituição escolar em garantir o acesso aos saberes elaborados socialmente, pois estes constituem-se como instrumento para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de reformular as deformações dos conhecimentos, as imposições das crenças dogmáticas e a petrificação de valores. Os conteúdos escolares que são ensinados devem, portanto, estar em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico. Isso requer que a escola seja um espaço de formação e informação, em que a aprendizagem de conteúdos deve necessariamente favorecer inserção do aluno no dia a dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. A formação escolar deve propiciar o desenvolvimento das capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das manifestações culturais, nacionais e universais.

Apresenta, em seguida, um quadro com as disciplinas ofertadas durante o ano escolar (p. 10).

Quadro 8 - Disciplinas ofertadas durante o ano escolar

| | | Ensino Fundamental | | Ensino Médio | |
|----------------------------|----------------------------|--|--|---|---|
| | | 6º, 7º e 8º anos | 9º ano | 1ª série | 2ª e 3ª série |
| Base Nacional Comum | | Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia Educação Física Educação Religiosa (obrigatória para a escola e facultativa para o aluno) | Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia Educação Física Educação Religiosa (obrigatória para a escola e facultativa para o aluno) Arte | Língua Portuguesa Educação Física Matemática Física Biologia Química Geografia Historia Sociologia Filosofia Arte | Língua Portuguesa Educação Física Matemática Física Biologia Química Geografia Historia Sociologia Filosofia |
| | Parte Diversificada | L.E.M. Inglês | L.E.M. Inglês | L.M.E. Inglês Literatura brasileira | L.E.M. Inglês Literatura brasileira |

Fonte: Dados retirados do PPP da E. M. Dra. Mª da Conceição O. Ribeiro.

O documento orienta que os Temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual, saúde, temas locais são temas que norteiam a construção da cidadania e a democracia, são questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social.

Logo em seguida, menciona a legislação relativa à temática étnico-racial, apontando (p. 11)

Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

Observamos que ao mencionar a Lei nº 10.639/03, o documento aponta a alteração elaborada pela Lei nº 11.645/08, mas continua atribuindo a obrigatoriedade apenas ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, não mencionando o ensino da cultura indígena. Após estas declarações, o documento ocupa-se em detalhar as temáticas envolvidas pelos componentes curriculares da parte básica e da parte diversificada (p. 11-12).

Ao final, o PPP da referida escola apresenta os nomes, a função e o endereço da equipe gestora (diretora, vice-diretores) e da equipe pedagógica. Logo após, apresenta também a lista com os nomes, a disciplina trabalhada e o endereço dos/as docentes, entretanto, não apresenta o quadro de funcionários completo, incluído os secretários e auxiliares de serviços gerais.

Diante de tantas informações, identificamos a importância deste documento para a escola e seus atores. A elaboração do Projeto Político Pedagógico pressupõe uma gestão democrática e comprometida com a qualidade da educação. O processo de revisão e reestruturação do PPP é importantíssimo, pois se vê a necessidade de avaliar os avanços e as estagnações.

Sob o ponto de vista de Veiga (1995)

[...] A avaliação do Projeto Político Pedagógico, numa visão crítica, parte da necessidade de se conhecer a realidade escolar, busca explicar e compreender criticamente as causas da existência de problemas, bem como suas relações, suas mudanças e se esforça para propor ações alternativas (criação coletiva). Esse caráter criador é conferido pela autocrítica. (VEIGA, 1995, p. 32)

Algumas observações foram realizadas durante a leitura e análise destes documentos. Em relação à temática das diversidades, das relações étnico-raciais e promoção de igualdade e combate ao racismo, pouco foi documentado. A abordagem é feita de modo perfunctório, sucinto, sem muitos esclarecimentos. Não observamos apontamentos mais assertivos em relação à questão da diversidade cultural, que é abordada em algumas poucas partes do texto. Observamos que a diversidade mencionada no Projeto Político Pedagógico da Lua Nova é voltada a alunos com necessidades educativas especiais. Em relação a questões baseadas no combate ao racismo, nada é declarado. Não há enfoque na concepção de preconceitos raciais.

Verificamos ao longo do documento, pouco trato com a realidade local, especialmente no que se refere à educação do campo, educação étnico-racial e discussão de gênero. Nilma Lino Gomes considera que é necessário um olhar de alerta para com os sujeitos do cotidiano da escola.

Numa perspectiva de descolonização dos currículos e na compreensão das rupturas epistemológicas e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira, concordo com o fato de que esse olhar é um alerta importante. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos

pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. No entanto, devemos ir mais além. (GOMES, 2012, p. 104)

Ao desconhecer a realidade local, a escola se desobriga em trazer à tona as ações centrais que permeiam a vida de seu público alvo: pessoas negras, pobres, oriundas em sua maioria da zona rural, para os quais as chances de sucesso escolar e profissional são atravessadas por uma série de dificuldades, dentre elas o preconceito racial.

Os dados analisados são representativos para a construção de um Projeto Político Pedagógico que considere a questão racial como um eixo de atuação, que seja empenhado com as múltiplas necessidades sociais e culturais apontadas por toda a comunidade escolar.

5.2. Os calendários escolares

Conforme o texto apresentado pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, no que se refere às *AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES*, podemos entender que a escola precisa se organizar de forma a contribuir, em todo o espaço escolar, para que a educação das relações étnico-raciais seja desenvolvida de forma efetiva, durante todo o ano letivo.

Analisando os calendários escolares, pudemos perceber que apenas a data 20 de novembro é contemplada no calendário letivo de ambas as escolas, como forma de comemoração pelo dia da Consciência Negra. Observamos que nenhuma outra data, salvo esta, que promova alguma reflexão étnico-racial, foi determinada nos calendários investigados. Embora esteja previsto no calendário letivo das duas escolas, conforme entrevista realizada com as supervisoras e os/as docentes, apenas a Escola Lua Cheia realizou um evento sobre a Consciência Negra, no ano de 2018¹³¹. A diretora da Escola Lua Nova disse que nesse ano, a escola contava com muitos projetos a serem realizados e que preferiram substituir a comemoração do Dia da Consciência Negra pelo Dia da Família, que também aconteceu em novembro e, segundo a supervisora, ficou decidido que os professores iriam desenvolver a temática em sala de aula.

A Escola Lua Cheia realizou, em novembro de 2018, a semana da Consciência Negra envolvendo alunos/as, professores/as, funcionários/as e toda a comunidade escolar. Segundo os/as docentes, a escola se organizou para que todas as turmas se envolvessem com a temática. Realizaram o Projeto Negritude com apresentações artísticas tais como teatros,

¹³¹ Data relativa ao ano de 2018, ano dos calendários analisados.

apresentações musicais e literárias, entre outras atividades, nos três turnos. Ademais, aconteceu também o projeto Garota e Garoto Negritude Bela que consistiu em um desfile de exaltação da beleza negra com os/as alunos/as negros/as e afro-brasileiros/as de toda a escola. Nesse evento, que contou com a participação da comunidade escolar em geral, foram convidadas pessoas que se destacaram em outros desfiles de beleza negra, da cidade, para prestigiarem os/as candidatos/as da escola. Além disso, houve a tradicional “passagem de faixa” pelos/as vencedores/as dos desfiles dos anos anteriores.

Embora a Escola Lua Cheia tenha realizado o evento em comemoração ao dia da Consciência Negra, não houve outros momentos, durante o ano letivo, que envolvessem toda a escola para reflexões acerca da temática étnico-racial, incluindo discussões acerca do racismo.

Em relação à temática indígena, nenhuma das duas escolas trouxe datas ou eventos que pudessem trazer reflexões sobre questões determinadas pela Lei nº 11.645/08.

A educadora e coidealizadora do BH pela Infância, Fernanda Clímaco, afirma que as datas comemorativas promovem aos/às discentes a oportunidade de vivenciarem a cultura na escola e que esta tarefa diferencia-se, em grande parte, da organização de um currículo ou de práticas relacionadas a elas, indicando a importância de se poder relembrar certas datas. Ela ainda afirma que é importante que sejam realizadas oportunidades de reflexões sobre o tema

Há uma discussão enorme sobre as datas comemorativas na escola. Principalmente pelo fato de trabalhar-se de maneira pouco crítica e muito padronizada. O fato é que é importante vivenciar as práticas culturais de forma significativa, reflexiva, entendendo o que se faz e porque se faz. [...]São muitas as oportunidades que temos todos os dias para trazer a cultura para dentro da escola, através de experiências, vivências e práticas culturais. Porque saber da cultura indígena somente porque no calendário é dia do índio? Todo dia é dia de índio. [...] Como vamos propiciar a interação e o conhecimento pelos alunos das manifestações e tradições culturais brasileiras? E mais, como construir um currículo em que as datas comemorativas sejam trabalhadas de maneira mais crítica e reflexiva? Qual o papel das experiências e práticas culturais na escola? Como os alunos estão se inserindo como sujeitos históricos na sociedade? Como contribuimos para essa formação? Como lidar com a influência das mídias e seus discursos manipuladores, consumistas, preconceituosos e estereotipados? (CLÍMACO, 2018)¹³²

Conforme o texto apresentado pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*

¹³² CLÍMACO, Fernanda. **Todo dia é dia de índio**. 2018.

Disponível em: <<https://bhpelainfancia.com.br/infancia/todo-dia-e-dia-do-indio/>>. Acesso em: 18 mai. de 2018.

e Africana, no que se refere às *AÇÕES EDUCATIVAS DE COMBATE AO RACISMO E A DISCRIMINAÇÕES*, podemos entender que a escola precisa se organizar de forma a contribuir, em todo o espaço escolar, para que a educação das relações étnico-raciais seja desenvolvida de forma efetiva, durante todo o ano letivo. Este documento tenciona várias determinações, entre elas algumas que dizem respeito à proposta de elaboração do calendário escolar.

Datas significativas para cada região e localidade serão devidamente assinaladas. O 13 de maio, Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo, será tratado como o dia de denúncia das repercussões das políticas de eliminação física e simbólica da população afro-brasileira no pós-abolição, e de divulgação dos significados da Lei Áurea para os negros. No 20 de novembro será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra, entendendo-se consciência negra nos termos explicitados anteriormente neste parecer. Entre outras datas de significado histórico e político deverá ser assinalado o 21 de março, Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial. (DCNs PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA, 2004, p. 20-21).

Além destas datas, *21 de março (Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial); 13 de maio (Dia Nacional de Denúncia contra o Racismo) e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra)*, que são propostas pelas *Diretrizes*, é possível que a escola e seus atores elaborem uma agenda com outras datas significativas que possam trazer no bojo de discussões, questões afro-brasileiras e africanas, tais como: *25 de maio (Dia da Libertação da África); 25 de julho (Dia da Mulher Negra Latino-Americana e do Caribe); 28 de setembro (Lei do Ventre Livre)*.

De acordo com o calendário proposto pelo site *Calendário Movimentos Sociais – Datas Comemorativas do Brasil*¹³³, ainda existem mais algumas datas que podem servir de base para debates étnico-raciais, tais como: *08 de janeiro (Aniversário da Fundação do Congresso Nacional Africano - CNA); 24 de janeiro (Revolta dos Malês); 28 de agosto (Primeira Marcha sobre Washington)*.

¹³³ O Calendário dos Movimentos Sociais é um calendário criado, especialmente, para todos aquelas pessoas que lutam por um mundo melhor, mais justo e fraterno. Aqui você encontra informações sobre datas comemorativas e relevantes de alguns das causas/movimentos sociais que mais contribuíram para a criação de um mundo e de uma sociedade com menos injustiças, discriminação e desrespeito. O calendário está dividido em sub-calendários específicos para cada causa/movimento social. Logo, é muito rápido e fácil encontrar as datas importantes para cada causa/movimento social que você apoie e/ou tenha simpatia. Foram disponibilizados sub-calendários para a causa feminista (igualdade de gênero), indígena (igualdade de etnia), das pessoas com deficiências (igualdade de oportunidades), do movimento negro (igualdade de raça), das causas relacionadas a infância e adolescência, do movimento LGBT (igualdade de direitos) e do movimento ambientalista. Disponível em < <http://calendario.cc/>>. Acesso em: 14 de jan. 2019.

No tocante às datas significativas para a temática indígena, algumas são bastante interessantes de serem levadas à discussão nas escolas. Além do dia O “Dia do Índio” ou “Dia dos Povos Indígenas”, criado em 1943 pelo presidente Getúlio Vargas, comemorado em 19 de Abril, para marcar a data em que os delegados indígenas, representantes de várias etnias, reuniram-se no Primeiro Congresso Indigenista Interamericano, realizado em 1940, também segundo o calendário proposto pelo site *Calendário Movimentos Sociais – Datas Comemorativas do Brasil*, há ainda algumas outras datas de muita relevância para serem discutidas, como por exemplo: *07 de fevereiro (Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas); 01 de abril (Dia da Abolição da Escravidão dos Índios); 19 de abril (Aniversário de Criação do Museu do Índio por Darcy Ribeiro); 17 de julho (Dia da Proteção das Florestas); 09 de agosto (Dia Internacional dos Povos Indígenas); 13 de setembro (Aniversário da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas); 05 de dezembro (Aniversário de Fundação da FUNAI) e 19 de dezembro (Aniversário de Criação do Estatuto do índio).*

5.3. Descrição dos/as entrevistados/as - Dados do questionário

Conforme já explicitado, denominamos os sujeitos participantes da entrevista com os códigos (P) para professores/as e (S) para as supervisoras, combinados à numeração de 01 a 10, seguindo a ordem das entrevistas, como forma de proteger a identificação dos/as informantes. Entretanto, para facilitar a leitura e análise, além da denominação, acrescentamos algumas informações relevantes sobre os sujeitos, ao longo da análise de dados. O quadro abaixo fornecerá uma síntese organizada dessas informações

Quadro 9 - Perfil dos (as) informantes das escolas investigadas

| Nome | Área de atuação | Escola | Naturalidade | Estado Civil | Idade Entre | Cor/ Etnia | Religião | Graduação - Instituição | Pós-Graduação/ Instituição |
|------|--|----------------------|-----------------|--------------|-------------|------------|----------------------------|-----------------------------------|--|
| P1 | Professora de Artes | Lua Nova e Lua Cheia | Manhumirim – MG | Separada | 51 a 55 | Branca | Evangélica - Presbiteriana | Artes Visuais/ UNIMES | Especialista em Educação Inclusiva/ UNIMES |
| P2 | Professor de História - efetivo | Lua Cheia | Manhumirim – MG | Viúvo | 46 a 50 | Pardo | Católico | História/ FAFILE - UEMG | Especialista em Educação |
| P3 | Professora de Língua Portuguesa e Literatura | Lua Cheia | Leopoldina – MG | Casada | 51 a 55 | Branca | Espírita | Letras/ FAFILE - UEMG | Doutora em Linguística / FALE - UFMG |
| P4 | Professor de História | Lua Nova | Manhuaçu – MG | Casado | 41 a 45 | Preto | Católico | História/ FAFILE - UEMG | Especialista em História do Brasil/ FAFILE - UEMG |
| P5 | Professor de História - designado | Lua Cheia | Manhumirim – MG | Solteiro | 22 a 25 | Preto | Católico | História/ UNOPAR | Especialista em Educação de Jovens e Adultos/ UNOPAR |
| P6 | Professora de História | Lua Nova | Manhumirim – MG | Casado | 41 a 45 | Branco | Evangélica - Batista | História/ DOCTUM | Especialista em Ensino de História da África/ FAVENI |
| P7 | Professor de História e Geografia | Lua Nova | Manhumirim – MG | Solteiro | 46 a 50 | Pardo | Católico | História/ FAFILE - UEMG | Especialista em História e Geografia |
| P8 | Professora de Língua Portuguesa e Literatura | Lua Nova | Manhumirim – MG | Separada | 51 a 55 | Branca | Espírita | Letras/ FALE - UFMG | ----- |
| C1 | Coordenador a Pedagógica | Lua Nova | Manhumirim – MG | Casada | 41 a 45 | Branca | Católica | Pedagogia/ FAFILE - UEMG | Especialista em Gestão Educacional/ UNIVES |
| C2 | Coordenador a pedagógica | Lua Cheia | Manhumirim – MG | Casada | 36 a 40 | Branca | Católica | Pedagogia – Orientação/ FADILESTE | Especialista em Inspeção e Supervisão/ DOCTUM |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com os dados registrados no questionário.

As respostas concedidas pelos/as docentes e supervisoras no preenchimento do questionário serviram de subsídios para os registros informados nesta pesquisa. Mediante o levantamento de dados coletados por meio do questionário, das 10 (dez) pessoas entrevistadas, 08 (oito) são nascidas em Manhumirim, o que corresponde a 80% dos/as entrevistados/as, enquanto as outras 02 (duas) pessoas (20% restante) são nascidas em Manhuaçu, cidade vizinha, e Leopoldina que fica a 195 km de distância.

Quanto ao aspecto gênero, foram entrevistados 05 (cinco) homens e 05 (cinco) mulheres. O estado civil dos entrevistados corresponde a 02 (dois) casados, 02 (dois) solteiros e 01 (um) viúvo; das entrevistadas, 03 (três) casadas e 02 (duas) separadas.

Quando foi perguntado aos/às entrevistados/as se possuíam filhos, 08 (oito) disseram que sim. Destes/as, 04 (quatro) informantes possuem 2 filhos, enquanto os/as outros/as 04 (quatro) possuem apenas um.

A faixa etária das entrevistadas inclui docentes que estão entre 36 a 40 anos até 51 a 55 anos de idade. Destas, 01 (uma) está na faixa de 36 a 40 anos, 01 (uma) na faixa de 41 a 45 anos e 03 (três) na faixa de 51 a 55 anos de idade. Em relação aos homens, a faixa etária em que eles se encontram corresponde a 22 a 25 anos até 46 a 50 anos de idade, sendo que 01 (um) está entre 22 a 25 anos, 02 (dois) entre 41 a 45 anos e 02 (dois) entre 46 a 50 anos de idade.

No quesito categoria “cor/raça”, todas as 05 (cinco) professoras entrevistadas se autodeclararam “brancas”, enquanto os homens, 02 (dois) se autodeclararam “pretos”, 02 (dois) se autodeclararam “pardos” e 01 (um) se autodeclarou “branco”. Temos então 06 (seis) autodeclarações “brancas”, equivalendo a 60% dos/as informantes e 04 (quatro) informantes que se autodeclararam não-brancos (pretos e pardos), perfazendo o total 40%, identificados pela minoria.

Em se tratando de religião, 07 (sete) respondentes declararam-se católicos, 02 (dois) declararam-se evangélicos, sendo um pertencente à Igreja Batista e outro à Igreja Presbiteriana tradicional, e 01 (um) respondente declarou-se espírita kardecista.

Referente à graduação dos/as participantes, 05 (cinco) professores tinham formação em História, 02 (duas) professoras eram graduadas em Letras e 01 (uma) em Artes. As supervisoras tinham formação em Pedagogia, 01 (uma) com ênfase em Orientação Escolar e a outra com ênfase Supervisão Pedagógica.¹³⁴

Em relação à pós-graduação, 09 (nove) respondentes possuíam especialização, entretanto com vieses diferenciados: 01 (um) professor de História possuía especialização em História do Brasil, 01 (um) professor de História com especialização em Ensino de História da África, 01 (um) com especialização em História e Geografia, 01 (um) com especialização em Educação, 01(um) com especialização em Educação para Jovens e Adultos. Das professoras, 01 (uma) possuía doutoramento em Linguística, 01 (uma) especialização em Educação Inclusiva, 01(uma) não possuía nenhuma especialização. Das supervisoras, 01(uma) era especialista em Inspeção e Supervisão e 01(uma) era especialista em Gestão Educacional.¹³⁵

¹³⁴ Para mais informações sobre a instituição da graduação dos entrevistados, vide quadro.

¹³⁵ Para mais informações sobre a instituição da pós-graduação dos entrevistados, vide quadro.

5.4 . Núcleo temático 1 – Dados relativos à Lei nº 10.639/03 e à Lei 11.645/08

Quando iniciamos a entrevista, oferecemos aos/às participantes o roteiro para que eles/as pudessem acompanhar as questões, caso se sentissem melhor. Todos aceitaram, entretanto somente alguns acompanharam de fato a ordem do roteiro escrito. Não foi necessário que a pesquisadora se apresentasse, já que todos/as professores/as e supervisoras foram ou ainda são seus colegas de profissão. Sendo assim, fizemos uma breve explicação sobre o propósito da pesquisa e relemos as principais partes das informações presentes no cabeçalho do roteiro esclarecendo sobre a confidencialidade dos dados e principalmente sobre a necessidade de gravação em áudio, embora não fosse exigência. De todos/as os/as informantes, como relatado anteriormente, somente 01 (um) não permitiu a gravação, alegando não se sentir à vontade.

Entendemos, decerto, que a abordagem nas entrevistas sobre o conhecimento da legislação pesquisada aconteceu de modo bastante direto e incisivo, interpelando os/as entrevistados/as a disporem de uma resposta o mais verídica possível. Inclusive, a primeira indagação feita aos/às respondentes foi sobre *o conhecimento ou o não-conhecimento das leis pesquisadas*. Embora fosse um modo desafiador e, muitas vezes, arriscado, que certamente gerou desconforto e embaraço nos discursos dos/as entrevistados/as, consideramos os resultados provenientes das respostas cedidas muito significativos, uma vez que a investigação também se deu nesse viés de percepções a partir do

**conhecimento da lei e práticas pedagógicas sucedidas;*

**conhecimento da lei e práticas pedagógicas não sucedidas;*

** não conhecimento da lei e práticas pedagógicas sucedidas;*

** não conhecimento da lei e práticas pedagógicas não sucedidas.*

5.4.1. Conhecimento da legislação que institui a temática étnico-racial nas escolas

Seguindo o roteiro desenhado, perguntamos aos/às participantes se eles/as tinham conhecimento da existência da Lei nº 10.639/03. A supervisora S1 (Supervisora – branca-Escola Lua Nova), disse saber do que se tratava, por fazer parte da equipe pedagógica, entretanto não poderia discursar muito sobre ela. Relatou:

S1: Eu já li alguma coisa sobre, mas não tem como explicar sem ter alguma coisa em mãos.

Pesquisadora É sobre a lei que determina o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas escolas.

S1: Ah sim, sei qual.

Ela disse, ainda, ter feito algumas leituras sobre a lei, embora afirmasse não ter nenhum adensamento quanto ao conteúdo e que iria verificar se na sua sala teria algum exemplar impresso ou digital para que pudesse reler. Entretanto, em resposta ao questionário, a coordenadora disse ter participado de alguma formação voltada para a temática étnico-racial.

Para a mesma indagação, a supervisora S2 (Supervisora – branca- Escola Lua Cheia), respondeu

S2: [...] A gente tem uma noção porque, porque a gente tem muito contato com leis através da Superintendência, né, então a gente sabe alguma coisa sim, mas eu não sei explicar pra você exatamente.

Pesquisadora: Então, essa lei é aquela que trata da obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira.

S2: Ah sim, sei...mas realmente sei muito pouco porque a gente quase não usa nada sobre isso aqui na escola, né, acho que em lugar nenhum, pelo menos eu não ouço nada disso.

Perguntamos à S2 (Supervisora – branca- Escola Lua Cheia) se ela possuía algum material sobre essa lei, impresso ou digital, no seu computador ou em outro local, na escola e ela disse que não tinha conhecimento, mas que poderia se dispor a procurar, caso fosse preciso. Esclarecemos que nosso estudo era sobre essa legislação, então tínhamos acesso a ela e fizemos alguns esclarecimentos pertinentes à lei em questão. Ela então disse que possivelmente, os/as professores/as já deviam trabalhar, de forma autônoma, o que a lei determina

S2: mas eu tenho pra mim que os professores de História já fazem esse trabalho na sala de aula, né, porque eles têm esse assunto no seu planejamento, é, é, no livro didático também, e, e, isso já vem pra eles né, já vem ali pra ser ensinado, então os professores de História com certeza trabalham o que pede essa lei.

A Resolução CNE/CP 01/2004 reconhece a importância de que todos os atores da educação estejam inteirados sobre o conteúdo da Lei nº 10.639/03 para que a Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História Africana Cultura e Afro-brasileira sejam efetivamente ensinados. No *caput* do art. 3.º, a referida Resolução assegura:

A Educação das Relações Étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas Instituições de ensino e seus professores, **com apoio e supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas**, atendidas as indicações, recomendações e diretrizes

explicitadas no Parecer CNE/CP 01/2004. (BRASIL, 2004, p. 32, grifo nosso).

Para os/as professores/as, indagamos sobre a concepção que eles tinham de uma legislação que institui a temática étnico-racial nas escolas. À professora P1 (Artes – branca - Escola Lua Nova e Lua Cheia) foi indagado se ela conhecia a lei 10.639/03 e percebemos pelo silêncio e olhar de curiosidade que era algo novo para ela

Pesquisadora: É a lei que determina o ensino da temática étnico-racial nas escolas.

P1: Ah sim, sei, então, eu sou favorável só que eu não acho que ela seja aplicável não porque a gente realmente não tem conteúdo, no período que eu estudava a gente falava muito até sobre os índios né (...) a gente tinha conhecimentos maiores sobre a cultura, hoje eu não vejo muito, também eu não lido muito com primário, não sei como é que funciona né, e o fundamental, mas nos livros de artes também a gente tem pouquíssimas coisas, muito pouca coisa, muito, muito pouco conhecimento.

Percebemos pela fala da professora que ela tinha pouco conhecimento da legislação pesquisada. A professora P1 (Artes – branca - Escola Lua Nova e Lua Cheia) relatou que nunca trabalhou nada em relação a essa temática em suas aulas. Percebemos, também, por meio de sua fala, que ela associa os conteúdos aos quais nos referimos com o que ela pode ter estudado quando adolescente. A fim de entender melhor o ponto de vista abordado pela professora, completamos a pergunta

Pesquisadora: Quando você fala que tem pouco conhecimento é relacionado à cultura da África e afro-brasileira ou da lei?

P1: da África a única coisa é que quando vieram a parte maior que a gente tem de conhecimento deles é quando chegaram aqui, mas o desenvolvimento da cultura deles, do povo, a gente, eu não tenho acesso.

Ao ser indagado pela mesma questão, o professor P2 (História – pardo - Escola Lua Cheia - efetivo) disse que a determinação legal instrumentalizada pelo Estado por si só não transforma a realidade cotidiana

P2: A lei, muitas vezes, é apenas um instrumento para o reconhecimento de realidades que devem ser transformadas, mas se a lei não preconiza instrumentos de regulação e fiscalização de seu cumprimento, ela se torna inócua, de modo particular, é o que se observa em relação às legislações pesquisadas.

Pesquisadora: Você acha que os educadores e educadoras têm conhecimento desta lei, em primeiro lugar?

P2 Infelizmente, muitos profissionais da educação sequer sabem da existência da temática étnico-racial e da obrigatoriedade de seu ensino no

âmbito escolar, eles trabalham o tema, tão somente, na conformidade do que está no livro didático, me lembro que até alguns anos atrás a escola recebia um ofício do Ministério Público arguindo em relação se a temática estava sendo trabalhada; a escola respondia indicando os capítulos dos livros e nas séries em que estava inserido, e, pronto. Uma fiscalização muito precária.

A pergunta foi dirigida também para a professora P3 (Língua Portuguesa e Literatura – branca - Escola Lua Cheia) e ela explica que é lamentável que esta temática tenha que ser trabalhada por meio de uma imposição

P3: Eu considero que é uma lei pertinente, importante e lamento que isso, eh, que essa temática tenha que ser imposta por uma lei, que não tenha surgido né esse trabalho de forma espontânea né, que tenha que ter havido uma lei para instituir isso né para provocar essa discussão nas escolas... é uma lei importante.

Pesquisadora: Sim, na verdade, a legislação vem para garantir os direitos, né, o direito à educação.

P3: Então, mas eu acho que essa imposição não precisaria acontecer se a gente exercesse a consciência né.

Em relação à fala da professora P3 (Língua Portuguesa e Literatura – branca - Escola Lua Cheia), podemos refletir sobre o que Gomes (2011) expõe sobre a questão do direito à educação relacionando-o com o direito à diferença

Nesse sentido, a lei n. 10.639 de 2003,4 a Resolução CNE/CP 01/2004 e o Parecer CNE/CP 03/2004 vinculam-se à garantia do direito à educação. Elas o requalificam incluindo nesse o direito à diferença. A sua efetivação como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo no Brasil. É possível perceber o seu potencial indutor e realizador de programas e ações direcionados à sustentação de políticas de direito e de reforço às questões raciais em uma perspectiva mais ampla e inclusiva. (GOMES, 2011, p. 116)

Num outro momento, fizemos as mesmas indagações para o professor P4 (História – negro - Escola Lua Nova), sobre a concepção que ele tinha de uma legislação que foi concebida para instituir a temática das relações étnico-raciais no ambiente escolar. Ele disse ter ciência da legislação e que isso se deu nas práticas escolares, inclusive teve uma experiência muito particular enquanto professor.

Pesquisadora: Professor, sobre a lei nº 10.639/03, você tem conhecimento? Sabe do que se trata?

P4: Sim, em partes sim, porque há um interesse próprio meu e é interessante porque em 2005, o início da preocupação com essa sistemática, porque mesmo sendo afrodescendente, até 2005, eu com quase 30 anos, eu não tinha consciência disso, eu fui ter consciência trabalhando em escola, e isso me marcou demais porque eu senti parte, eu sou um professor de história, eu

tenho que fazer alguma coisa. Mas antes disso não tinha nenhum interesse. Então eu acho que esse interesse me fez procurar fontes, livros, estratégias pra trabalhar isso na sala de aula.

Pesquisadora: Você considera importante para sua vida enquanto professor ter este conhecimento e este interesse?

P4: Então assim... eu considero muito importante porque me fez mudar o pensamento, mas preciso melhorar muito ainda nessa temática.

De acordo com as falas dos/as informantes, pudemos perceber que quando foi perguntado se eles conheciam a Lei nº 10.639/03, a grande maioria respondeu, em forma de depoimento, deixando explícita a opinião, o que pensavam a respeito da lei e o quanto ela era pertinente nas práticas de sala de aula, de forma geral, mas não deixavam compreensível a percepção clara das definições da legislação. Às vezes, notamos que ao insistir na questão sobre o conhecimento da legislação em si, eles/as se sentiam desconfortáveis e as respostas eram desviadas ou imputavam o desconhecimento a outras pessoas pelo fato de não terem sido informados/as sobre o assunto

Pesquisadora: Mas você conhece a lei?

P1: Não. Nunca me mostraram nada a respeito, nunca tive preparação nenhuma a respeito desse tema.

Gomes e Jesus (2013), em pesquisa de domínio nacional, abalizam que o conhecimento dos profissionais da educação sobre relações étnico-raciais e História da África ainda é ínfimo. Entendem que a temática tem a finalidade de sensibilizar, alertar e informar a todos/as quanto à dimensão ética do racismo, o que deriva do pouco conhecimento acerca da História da África e sua relação com a história afro-brasileira, de modo a não valorizar essa cultura e a ignorar a sua representatividade.

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

Retomando e dando sequência ao segmento de respostas sobre o conhecimento da lei, indagamos também aos/às participantes sobre o conhecimento da Lei nº 11.645/08, que altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, a qual 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”.

Pesquisadora: Então...sobre a lei 11.645 de 2008, você conhece?

P1: Bom, é mais nova? Essa eu também não tô me lembrando assim de cabeça, mas fala de cultura racial também?

Pesquisadora: Essa lei altera o ensino da cultura da África e afro-brasileira para incluir também o ensino da história e cultura indígena no currículo.

P1: Ah sim, sei...com certeza também é muito importante...eu sou favorável porque a gente não sabe de muita coisa sobre isso também, né.

Ainda nessa conjuntura de escasso conhecimento sobre as leis, os/as docentes, em sua maioria, relataram que sua formação acadêmica não teve abordagens relativas aos conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira,

A fala da professora P1 (Artes – branca - Escola Lua Nova e Lua Cheia) e as demais falas dos/as outros/as professores/as evidenciam que há uma grande lacuna por parte dos/as docentes e respectivamente da formação que tiveram durante a graduação, com relação ao fato de conhecerem, compreenderem e se apropriarem da lei, tornando-a realidade em suas práticas de ensino. É preciso salientar, também, que os professores P4 (História – negro – Escola Lua Nova) e P5 (História – negro – Escola Lua Cheia), possivelmente apresentaram uma maior percepção em relação às questões étnico-raciais ao fato de serem docentes na área de História.

5.4.2. Obstáculos, limites e possibilidades em sua implementação

Em conformidade ao roteiro da entrevista semiestruturada realizada com os/as informantes, 12 (doze) questões foram debatidas entre eles/as. Destas 12 (doze) questões, uma tratava das condições que favoreciam o trabalho com a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08.

As conclusões dos/as respondentes relativas aos “obstáculos”, dificuldades e limitações para a efetividade de realização de trabalhos envolvendo a temática étnico-racial foram divergentes. Alguns/as docentes expuseram a necessidade de mais apoio pedagógico por parte da escola, enquanto outros demonstravam não haver dificuldades na implementação da legislação e disseram que esta temática pode ter uma grande aceitação por parte de todos/as os docentes da escola.

Em entrevista à professora P1 (Artes – branca - Escola Lua Nova e Lua Cheia), quando perguntada sobre como ela avalia os limites e possibilidades de trazer a discussão da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08 para a escola onde ela trabalha, a professora disse que

a falta de conhecimento é um dos grandes problemas que ela enfrenta. Mas defende a ideia de que a escola poderia oferecer mais informações sobre a legislação.

P1: eu acho que a gente deveria ser mais informado até mesmo o que essa lei pede... o que exatamente essa lei quer de nós. É ensinar a cultura ou é tirar essa falsa cultura que tem também, né, de tudo? O que é que a lei quer exatamente? Porque eu... eu desconheço... não é uma coisa que eu tenho muito conhecimento da Lei...a sala de aula vai acontecendo e a gente vai fazendo, mas o que a lei quer que o professor faça? Como quer que seja executada?

Pesquisador: Você considera que sua maior dificuldade seja a desinformação?

P1: Com certeza...não saber o que precisa ser feito é um problema né...mas a escola não dá suporte.

O professor P4 (História – negro – Escola Lua Nova) reconhece que “não adianta o professor ficar esperando que a escola forneça tudo de forma mastigada”. Para ele é importante que haja engajamento do/a docente a fim de buscar meios para desenvolver a temática, entretanto afirma que a equipe pedagógica da escola precisa, de fato, dar assistência aos/às professores para que o trabalho seja desenvolvido de forma exitosa.

P4: Primeiramente o professor, ele é a peça fundamental do processo, primeiro deve trabalhar essa questão com ele, primeiro ver a possibilidade e capacidade que ele tem de conhecimento que ele tem pra trabalhar o assunto, não adianta querer falar “vai trabalhar” e não dar o suporte pro professor. Então assim... eu acho que a possibilidade tá na figura do professor, mas não adianta uma inspetora falar assim “ Ah, fez o projeto?” e não dar suporte.

Pesquisadora: Que sugestão você dá em relação a isto?

P4: Eu acho que tem que ser feito um planejamento, já se pensar nessas situações que vão acontecer, você pode ter uma data específica, mas nada te impede de trabalhar no dia-a-dia, e você pode trabalhar essas questões em reuniões mesmo, já que a escola dá espaço que, às vezes, é muito mal usado nas reuniões, que isso seja colocado em debates esses assuntos, para preparar o professor.

A fala do professor P4 (História – negro – Escola Lua Nova) deixa explícito o seu entendimento em relação aos espaços e ocasiões para se tratar desta temática de forma prática: as reuniões pedagógicas. Ele explica que toda semana a escola convoca os/as professores/as para reuniões com a equipe pedagógica, em um dia determinado em calendário escolar, mas a temática étnico-racial só é tratada na semana de Consciência Negra onde é preciso planejar o que será feito neste dia. Ele ainda disse sobre a necessidade de se discutir a temática étnico-racial, bem como a de gênero, no ensino fundamental (6º ao 9º anos), pois quando estes/as

alunos/as chegam ao ensino médio percebe-se um grande desenvolvimento deste pensamento por parte deles/as

P4: Quando o aluno chega no 9º ano, vejo que ele está assim...os primeiros dois meses de aula eu vejo que é difícil... é como se estivesse dando nó em ponta de faca. Isso é porque ele não é provocado no 6º, no 7º e no 8º ano, ele chega muito racista, muito machista, muito homofóbico. Então quando a gente começa a falar, ele leva aquele choque. Então quando chega no ensino médio, lá pra frente, a coisa já vai funcionando.

Para ele, a falta de provocação e discussão, “de não querer afetar e desagradar” é uma barreira para que a lei seja implementada efetivamente.

A supervisora S1 (Supervisora – branca – Escola Lua Nova) relatou que os/as docentes devem organizar e planejar suas aulas, seus projetos e atividades dentro do planejamento anual de ensino e, a partir dele, nortearem-se para que sejam realizadas atividades no âmbito escolar. Entretanto, disse não organizar ou contribuir de forma direta para a elaboração de projetos com a temática étnico-racial durante o ano letivo, exceto na semana de Consciência Negra.

S1: aqui na escola os professores ficam livres para fazer os projetos que eles querem, é claro que a gente conversa sobre isso nas reuniões ou quando eles precisam né, mas eles tem a liberdade, tem autonomia, então, a gente fica esperando algum projeto dedicado a esse tema, mas só vem mesmo no dia da consciência negra.

Pesquisadora: E você cobra?

S1: eu deixo eles à vontade, porque sempre tem um projeto na escola que eles fazem. Mas o dia da Consciência Negra é obrigatório acontecer aqui na escola.

Pesquisadora: Além deste projeto, existem outros com este tema durante o ano?

S1: Que eu saiba não, a não ser que o professor faça em sala de aula sem precisar da gente. Mas quando eles fazem algum projeto, geralmente eles chamam a gente para assistir.

Pesquisadora: existe algum projeto específico para a temática indígena? Os professores fazem algum tipo de apresentação, por exemplo, no dia do Índio?

S1: Não, acho que não, pelo menos aqui no pátio não é feito porque esse tema é feito mais para crianças até o 5º ano né, aqui eles já são maiores, mas pode ter algum professor que faça na sua sala também né e não chama a gente também para assistir.

Em contrapartida a professora P3 (Língua Portuguesa e Literatura – branca –Escola Lua Cheia) disse em sua fala que existem diversas possibilidades para o cumprimento das atividades relacionadas à temática étnico-racial, mas o planejamento precisa ser mais

adensado, melhor elaborado e explorado. Entretanto, ela vê de maneira positiva a atuação dos/as docentes da escola onde trabalha

P3: Eh...eu acho que há muitas possibilidades... é só uma questão de planejar melhor né... e limites são dentro dos horários né... do calendário da programação escolar, mas que é... é assim a possibilidade é grande a gente pode trazer isso a qualquer momento para o debate na escola.

Pesquisadora: Você vê algum tipo de planejamento sobre isso na escola?

P3: Sim, acredito que haja algum tipo de planejamento, mesmo que pequeno.

O professor P2 (História – pardo – Escola Lua Cheia) esclarece que “toda discussão é sempre bem-vinda. Faz repensar nosso papel enquanto educadores e formadores de opinião” Para ele, o corpo docente está aberto a estas discussões e, dependendo da forma da apresentação, estão prontos para adotarem novas posturas.

Conforme corroboram outras pesquisas acerca dessa temática, pudemos, então, constatar que um dos grandes impedimentos para a implementação e aplicabilidade da lei é o desconhecimento da legislação por parte das/as docentes e a transferência de responsabilidade a “um outro” que poderia “dar mais apoio”, embora muitos/as deles/as estejam abertos e receptivos a novas práticas pedagógicas.

Muitos/as docentes deixaram explícitos alguns outros problemas que eles enfrentam para a efetiva aplicação da temática em sala de aula. A professora P1 (Artes – branca – Escola Lua Nova e Lua Cheia) relatou que sua especialização é na área de educação inclusiva, priorizando a temática de alunos com deficiências e que, sendo assim, não tem proximidade com o tema étnico-racial. Portanto cabe ressaltar que tanto a formação inicial quanto a formação continuada para trabalhar de forma a contemplar a lei, ou seja, tanto a graduação como os cursos de capacitação de professores são recursos imprescindíveis para que a educação das relações étnico-raciais possa acontecer.

Segundo o relato da professora P3 (Língua Portuguesa e Literatura – branca –Escola Lua Cheia), existe uma escassez de tempo para incluir a temática étnico-racial nos conteúdos curriculares, pois a escola prioriza muitos outros projetos importantes ao longo do ano letivo, como Feira de Ciências, Festival de Inglês, etc. Além disso, ela diz que, para que projetos desse tipo sejam realizados sistematicamente, é preciso acontecer um planejamento em conjunto, unindo todos/as os/as professores/as e direção/supervisão pedagógica da escola.

O professor P4 (História – negro – Escola Lua Nova) expôs que além do apoio pedagógico, existe a escassez de material pertinente à temática e quando há, não é apresentado ao/a professor/a, muitas vezes ficando “empoeirado” na biblioteca da escola.

P4: Se a gente não vai à biblioteca e verifica se tem algum material diferente a ser usado, ninguém fala... ninguém incentiva. E muitas vezes tem e fica empoeirado na prateleira porque ninguém nunca usou.

Pesquisadora: Você já precisou de material específico para algum projeto diferente?

P4: Já e quando isso acontece, eu recorro à internet, mas sei que poderia verificar na biblioteca da própria escola. Hoje, por exemplo, nem sei o que tem de material sobre o tema lá.

Ele ainda declarou que muitos/as docentes não priorizam e tampouco se interessam pela temática das relações étnico-raciais na escola. Segundo o professor, alguns colegas preferem não desenvolver temas relacionados à temática étnico-racial, entretanto ele disse não querer falar sobre os possíveis motivos

P4: eu sei que tem colegas da mesma área que não gostam de tocar nesse assunto, não gostam de participar de projetos sobre os negros, nem no dia da Consciência Negra. Já vi colegas que “pulam” alguns tópicos do livro didático sobre o assunto, e olha que vem pouca coisa hein. É brincadeira né (risos).

Pesquisadora: É...você sabe por que isso acontece?

P4: Então, eu não gostaria de falar disso porque posso acabar falando de alguém e acho que não devo fazer isso...né...porque você sabe...a gente é colega aqui. Tem coisa que eu não concordo, mas fico na minha.

Conforme declara Munanga (2005, p. 15) a respeito da formação do professor, “alguns dentre nós não receberam não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio”. Para ele, existe uma problemática de convivência com a diversidade e em nossa vida profissional, cotidianamente, essa ausência de saberes resulta em manifestações de discriminação.

Munanga (2005, p. 15) afirma que “essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã.”

Ele ainda denuncia que

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação

no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 15)

5.4.3 Formação docente: sentem-se preparados para lecionar o conteúdo das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08?

Examinando os dados do questionário respondido pelos/as respondentes, referente à graduação, averiguamos que, dos/as 10 (dez) entrevistados/as, 08 (oito) fizeram o curso presencialmente e apenas 02 (dois) fizeram o curso na modalidade EaD (Educação a Distância). No quesito instituição pública ou privada, 06 (seis) docentes concluíram sua graduação numa faculdade pública e 04 (quatro) numa faculdade particular. As instituições públicas frequentadas pelos/as respondentes são: Faculdade de Ciências e Letras de Carangola, FAFILE, UEMG e Faculdade de Letras, FALE, UFMG; as instituições privadas: DOCTUM, FADILESTE, UNIMES e UNOPAR.

Em se tratando de pós-graduação, dos/as 10 (dez) (entrevistados (as), apenas 01 (uma) não possuía especialização. Das 09 (nove) pós-graduações, apenas 02 (duas) foram realizadas na modalidade presencial, em instituições públicas, sendo 01 (uma) especialização e 01 (um) doutoramento. As demais pós-graduações foram feitas na modalidade EaD, em instituições privadas, a saber: DOCTUM, FAVENI, UNIMES, UNIVES, UNOPAR.

No que tange à formação inicial dos/as professores/as entrevistados/as, por meio dos discursos dos sujeitos, pudemos perceber que poucos/as deles/as tiveram contato com alguma disciplina que debatesse a temática étnico-racial. Os 05 (cinco) professores de História relataram que tiveram a disciplina História da África, embora não tenham adensado na temática das relações étnico-raciais. As outras 05 (cinco) professoras das áreas de Letras, Artes e Pedagogia, alegaram não terem cursado nenhuma disciplina que envolvesse essa temática.

Conforme Munanga aponta (2005, p. 15), para compreender a ausência da temática racial na formação dos cidadãos, assim como de educadores/as, é preciso levar em consideração o legado da educação do ponto de vista eurocêntrico e do mito da democracia racial, que delinearão, de forma consciente ou não, os preconceitos existentes na sociedade brasileira.

Em relação à formação continuada, dos/as 10 (dez) docentes entrevistados, apenas 01 (um) teve contato com a temática por meio de uma especialização em Ensino de História da África.

No que se refere ao preparo dos/as docentes para o ensino da temática étnico-racial, em sala de aula, indaguei-os/as com a seguinte questão: *Com a Lei nº 10.639/03 e a Lei 11.645/08, o professor torna-se o principal agente na inclusão dessa temática nas práticas pedagógicas em sala de aula. Você considera estar preparado para a realização dessa tarefa?*

Em resposta ao questionamento o professor P5 (História – negro – Escola Lua Cheia) declarou

P5: Não, principalmente pela falta de formação que a gente tem, e a informação que a gente tem a respeito da educação indígena e africana é muito limitada, por mais que a gente ensine um material que vá contribuir com esse aprendizado, ainda o ensino é muito limitado.

A professora P8 (Língua Portuguesa e Literatura – branca – Escola Lua Nova) declarou que possui certa insegurança em tratar de certos assuntos no âmbito das diversidades, seja ela em relação a gênero ou etnia, de forma aleatória. Ela afirmou que isso se deve à ausência dessa temática na graduação.

A ausência dessa temática na formação inicial e continuada dos/as educadores/as ocasiona insegurança no trato dessa discussão. Conforme Santos (2010, p. 158), diferente de outras legislações educacionais, a Lei nº 10.639/03 surge a partir de pressões e disputas realizadas por movimentos sociais, sendo assim, ela está vinculada a questões sociais cheias de conflitos e enviesada por relações de poder.

A professora P3 (Língua Portuguesa e Literatura – branca – Escola Lua Cheia) esclareceu que, enquanto cidadãos/ãs, todos/as docentes têm um mínimo de preparo para lidar com situações referentes à temática, embora afirme que no campo pedagógico não se sente preparada.

P3: Olha, socialmente dentro desse tema, nós, professores é... estamos sempre preparados para abordar isso porque nós vivemos, né... nós questionamos, mas pedagogicamente... nós ainda não temos um amparo, um respaldo da escola para estruturar isso como um ensino.

Pesquisadora: como você aborda o assunto?

P3: a gente aborda ainda de forma um pouco informal, esporádica, em alguns textos é... não é uma coisa sistematizada, então falta preparo da equipe da escola... agora o preparo como professores, nós temos pela nossa vivência, nosso contato com essa diversidade desde o início né, desde os

primeiros anos, a gente sempre trabalha com diversidade, com escolas que são um pouco discriminadas por atender uma clientela é...mais de baixa renda a maioria descendente, é... afrodescendente, mas identificado pela cor... nós sabemos que quase todos nós somos é...descendentes aqui, mas alguns são mais evidentes né, pela cor, nós já estamos preparados pela experiência, mas não pela prática pedagógica né, vigente na escola.

Em sua fala, a professora P3 (Língua Portuguesa e Literatura – branca – Escola Lua Cheia) disse que, algumas vezes, o livro didático traz alguns textos que são convergentes com a temática étnico-racial, mas a abordagem das atividades de análise de texto não vai ao encontro da discussão em favor ao combate ao racismo. Em conversa informal, perguntamos se ela fazia alguma complementação da atividade a fim de torná-la mais consoante à temática e ela disse que na maioria das vezes desenvolve a aula de acordo com a turma e isso inclui levantar outras questões, para além do campo textual, ou não.

O professor P2 (História – pardo – Escola Lua Cheia) afirmou estar preparado enquanto professor que possui o papel de “mediar os prévios conceitos que os alunos trazem” e, por meio dessa função, apresentar-lhes novos conhecimentos para serem confrontados “com a formação que chegam na escola”.

P2: Mesmo antes do advento de referidas leis, eu trabalhava reflexivamente com os alunos a... ideologização da vitimização étnico-racial introduzida por muitos anos nos livros didáticos pela... historiografia tradicional. Então, a preparação para o confronto das ideologias é... vem da própria formação acadêmica e... dos embates sociais que nos fazem amadurecer em nossos conceitos. Claro que muitos livros didáticos mencionam a temática sem...é... efetivamente abordarem os aspectos de maneira clara e objetiva né... acabando por reproduzir a ideia da vitimização.

Em sua fala, o também professor P2 (História – pardo – Escola Lua Cheia) atestou que ao declarar-se negro, entende que existe um interesse pessoal em abordar o assunto.

P2: [...]é interessante porque em 2005, o início da preocupação com essa sistemática, porque mesmo sendo afrodescendente/negro, até 2005 eu com quase 30 anos, eu não tinha consciência disso, eu fui ter consciência trabalhando em escola, e isso me marcou demais porque eu senti parte, eu sou um professor de História, eu tenho que fazer alguma coisa. Mas antes disso... não tinha nenhum interesse. Então eu acho que esse interesse me fez procurar fontes, livros, estratégias pra trabalhar isso na sala de aula. Então assim... eu considero, mas preciso melhorar muito ainda nessa temática.

De acordo com as falas dos/as docentes, em alguns trechos da entrevista, eles/as declararam não haver ações de formação voltadas para a temática racial, tais como: cursos, seminários, congressos, palestras ou qualquer outra organização pedagógica específica, no âmbito estadual ou municipal, para pôr em prática a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08.

Quando pensamos em uma “política de formação de professores” buscamos algo mais abrangente, que reúne empenho no que se refere a superação de experimentos precisos, dando ênfase às relações étnico-raciais nos espaços de formação e planejamento da educação básica, pois em conformidade com a Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

[...] apesar da riqueza de muitas experiências desenvolvidas nos últimos anos, a maioria delas restringem-se à ação isolada de profissionais comprometidos(as) com os princípios da igualdade racial que desenvolvem a experiência a despeito da falta de apoio dos sistemas educacionais. A consequência são projetos descontínuos com pouca articulação com as políticas curriculares de formação de professores e de produção de materiais e livros didáticos sofrendo da falta de condições institucionais e de financiamento. (BRASIL, p. 14, 2008).

Conforme pudemos observar por meio das falas dos/as respondentes, existem muitos espaços a serem preenchidos em referência à temática étnico-racial no espaço escolar, principiando pela formação inicial e continuada dos/as docentes que não abrangem a essência das Leis nº 10. 639/03 e nº 11.645/08. Embora seja de interesse dos/as professores/as entrevistados/as, eles justificaram ser capazes de ensinar o que conheceram e aprenderam, não sendo plausível ensinar algo ao outro sem a propriedade mínima do assunto.

Gomes (2010) assevera que

[...] é também um dever democrático da educação escolar e das instituições públicas e privadas de ensino a execução de ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social, no qual deve estar incluído o direito à diferença. (GOMES, 2010. p. 20)

E ainda atesta que

Por mais que ainda tenhamos resistência em relação ao teor dessa Lei que altera a LDB e suas Diretrizes Curriculares, e por mais que o seu cumprimento ainda esteja aquém do esperado, é preciso reconhecer que a sua aprovação tem causado impactos e inflexões na educação escolar brasileira, como: ações do MEC e dos sistemas de ensino no que se refere à formação de professores para a diversidade étnico-racial; novas perspectivas na

pesquisa sobre relações raciais, no Brasil; visibilidade à produção de intelectuais negros sobre as relações raciais em nossa sociedade; inserção de docentes da educação básica e superior na temática africana e afro-brasileira; ampliação da consciência dos educadores de que a questão étnico-racial diz respeito a toda a sociedade brasileira, e não somente aos negros; e entendimento do trato pedagógico e democrático da questão étnico-racial como um direito. (GOMES, 2010, p. 21)

Como diz Santos (2010), a Lei n.º 10.639/03 possui um forte efeito sobre os/as docentes da educação básica e sobre a formação de professores/as: ela está desencadeando novos saberes e novas práticas sobre a temática africana e afro-brasileira na sala de aula.

5.5. Núcleo temático 2 – Dados relativos ao campo escolar

O segundo núcleo temático compreende itens relativos ao campo escolar propriamente, o momento em que as perguntas ganham maior corpo significativo, abrangendo os/as docentes e suas as práticas educativas consoantes ao trato pedagógico com a diversidade. De início, buscamos saber se os/as docentes conheciam materiais bibliográficos ou pedagógicos, que abordassem a temática étnico-racial e se utilizavam estes materiais, ou já utilizaram, conforme preconizado na Lei n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08. Essas indagações levaram diretamente em direção à investigação sobre a elaboração dos planejamentos das aulas de modo a promover o debate e a reflexão sobre as relações étnico-raciais e ao levantamento das ações/práticas pedagógicas realizadas pelos/as professores/as das escolas investigadas. Em seguida, indagamos sobre a vivência pessoal e/ou profissional frente a atitudes racistas, com a finalidade de entender como a experiência de situações que despontam a prática do racismo os afeta e de que maneira suscitam reflexões pessoais, profissionais e sociais no tocante às desigualdades e à educação antirracista. Bem maior que o desafio de compreender a temática das diversidades étnico-culturais, o/a educador/a tem, em sua presença, uma questão social. Conforme aponta Gomes e Silva (2002, p. 17), é preciso assumir a responsabilidade enquanto cidadãos e compreender que o projeto educativo e democrático implica no reconhecimento e valorização das semelhanças e diferenças.

5.5.1. Práticas pedagógicas e recursos didáticos no desenvolvimento das Leis n.º 10.639/03 e n.º 11.645/08

No decorrer da investigação, realizamos algumas visitas no campo de pesquisa em busca de materiais para fundamentar o estudo, em relação à legislação investigada. Fizemos

uma rápida busca nas bibliotecas das duas escolas, a fim de encontrar livros didáticos, paradidáticos e literários que contemplassem a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, endereçados tanto a alunos/as quanto a professores/as. Pudemos constatar que as duas escolas contemplavam, de certa maneira, livros que abordassem a temática étnico-racial no âmbito da Lei nº 10.639/03 e alguns sobre a Lei nº 11.645/08.

Durante a observação, percebemos que a biblioteca da escola Lua Nova estava melhor organizada quanto à disposição do material, tanto para os/as discentes, quanto para os/as docentes. O material para o/a professor/a estava bem visível, embora a bibliotecária tenha relatado que dificilmente algum/a professor/a procura por um material relacionado a este tema. Na biblioteca da escola Lua Cheia, encontramos alguns livros literários e também alguns materiais enviados pelo MEC, por meio da Secretaria Estadual de Educação.

As duas escolas possuíam assinatura de algumas revistas também disponibilizadas pelo Ministério da Educação, por meio do FNDE, direcionadas aos/às professores/as e educadores/as em geral. Embora sejam publicações que datavam de 2013, muitas revistas traziam assuntos que discorriam sobre a educação para as relações étnico-raciais. Havia revistas destinadas particularmente aos/às professores/as de História e Língua Portuguesa e outra indicada a professores/as de qualquer área, a revista *Carta na Escola, Atualidades em sala de aula, com conteúdo de Carta Capital*.

Não nos ativemos a averiguar a abordagem da temática étnico-racial nos livros didáticos, paradidáticos e literários das disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes, pois o ensejo da pesquisa teve como cerne a investigação das práticas pedagógicas dos/as docentes em relação ao ensino, à abordagem, aos discursos, aos registros feitos da temática étnico-racial em consonância à implementação da legislação, além das abordagens de combate às diferenças e ao racismo.

Voltando à conjuntura da entrevista, a fim de verificar se os/as professores/as utilizavam algum recurso didático que abordasse a legislação investigada, fizemos a seguinte pergunta: *você conhece algum material bibliográfico ou pedagógico e utiliza ou já utilizou para tratar da temática da lei?*

Na sua fala, a professora P3 (Língua Portuguesa e Literatura – branca – Escola Lua Cheia) disse que já teve acesso a alguns materiais específicos da legislação, mas não se recorda dos títulos. Entretanto se lembrou dos temas transversais apresentados pelo Plano Curricular Nacional

P3: Especificamente da lei tem alguns que recentemente, é...eu não posso me lembrar de nomes agora, mas eu já achei na biblioteca, mas muito antes

disso nós tivemos os temas transversais já antigos né, tem uns 20 anos por aí, eu acho que a primeira abordagem assim... sistemática né, disso, foi por meio dos temas transversais é...pela pluralidade cultural ética, tudo isso já abordava né, a questão de impor respeito com as diferenças, então eu uso esse material, uso os mesmos PCNs, eles tocam nesse tema né, CBC, tudo isso né, e a própria lei, que já chegaram alguns materiais na biblioteca, mas são pouco divulgados... pouco estudados.

O professor P2 (História – pardo– Escola Lua Cheia - Efetivo) relatou que não utiliza o livro didático, na íntegra, com seus alunos. Segundo o professor, o livro didático não traz a abordagem de todos os assuntos que ele considera importantes para o currículo do/a aluno/a. Senso assim, ele usa esporadicamente o material e prefere diversificar sua aula.

P2: Busco fontes que condizem com meu pensamento. Desta forma antes de usar quaisquer tipos de informações procuro confrontá-las com outras fontes. Inclusive, nos próprios textos dos livros didáticos, nos que percebo uma duplicidade de interpretação, procuro outras informações que possam confrontá-los... (risos) apesar de nem ter *whatsapp*, sei como utilizar as ferramentas das novas tecnologias...(risos)

Com esta fala, podemos depreender que o professor busca articular com o material que possui, para que o conteúdo de suas aulas seja mais diverso possível.

A mesma questão foi direcionada ao P4 (História – negro – Escola Lua Nova). O professor discorre sobre o conteúdo tendencioso do livro didático. Ele reconhece a relevância da Lei e explica a necessidade de reformulação das aulas de História quando se tem o apagamento negro no próprio material didático da disciplina de História.

P4: (a lei) é extremamente importante, porque se a gente for pensar no caso da História, você tem a História do Brasil toda escrita, ela apagando o tempo todo a história do povo africano, descendentes de africanos, do afro brasileiro, inclusive há até uma pesquisa que vem sendo feito isso, na historiografia atual, que muitos dos documentos que relatam a História, o passado, o registro dos negros foram apagados logo após a abolição, se você pega a história da República Brasileira até o século 21, não tem nada, o Brasil é branco, os livros didáticos são brancos, você não tem nada que fala, você tem a história do negro como escravo, e aí pega a questão de você achar que todo negro é escravo, a forma de trabalhar é contraditória, porque você só trabalha a questão do negro escravo, você não trabalha um antes e um depois, então assim...essa obrigatoriedade fez com que a sociedade ela olhasse para essa questão, porque se não fosse essas leis, estaríamos até hoje sem nada, achando que o Brasil não tem passado nenhum negro, então a legislação é extremamente importante, é necessária.

Conforme Kabengele Munanga (2005), a falta de ferramentas apropriadas para o ensino da História e de sua ancestralidade ocasiona gigantescos impactos na estrutura psíquica

do aluno negro prejudicando o seu sucesso escolar e de outros submetidos ao mesmo tratamento.”

Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana [...]. O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

O professor P4 (História – negro – Escola Lua Nova) ainda relatou sua experiência com os livros didáticos da área de História dizendo que nas ilustrações o aluno negro não tem visibilidade, não aparece, e quando aparece, está sempre desempenhando algum papel subalterno e estigmatizado, fazendo com que aconteça autorrejeição.

É recorrente nos livros didáticos de História, que o negro seja apresentado na ordem escravocrata, submisso, passivo e complacente com a composição da época, como assevera Cunha Jr (2007, p. 01) “o escravo nos livros didáticos de história do Brasil é tratado como o ser sem cultura, incivilizado, ser bruto do trabalho braçal [...] não é tratado na história do Brasil como um ser pensante, com características humanas, como sujeito de uma história social”.

Ao ser questionado sobre o material bibliográfico ou pedagógico utilizado para tratar da temática da lei, o professor P5 (História – negro – Escola Lua Cheia - Designado) foi contundente ao dizer “não conheço” encerrando com um grande silêncio a pergunta.

Para a mesma pergunta, a professora P1 (Artes – branca – Escola Lua Nova e Lua Cheia) disse que não aborda essa temática, porque não faz parte de seu planejamento.

Pesquisadora: Você pode me dizer um pouco se utiliza abordagem bibliográfica étnico-racial e como?

P1: - Não, eu nunca trabalhei, nunca trabalhei essa temática.

Percebemos certa tensão na fala da professora, pois ela foi muito direta em dizer que não fazia nenhuma abordagem sobre a temática. A professora declarou não utilizar nenhum material específico para as aulas de Artes, não utiliza livro didático.

Pesquisadora: O seu livro didático contempla alguma coisa sobre questões étnico-raciais?

P1: Na verdade eu não uso o livro didático.

Pesquisadora: Ah tá.

P1: Né porque eu escolho um... um... uma... por exemplo, agora eu estou trabalhando a arte abstrata, aí eu escolhi Kandinsky¹³⁶, a gente desenvolve projeto em cima de Kandinsky porque é uma aula só na semana fica inviável né, para o aluno desenhar, para o aluno pintar, para o aluno entender o que ele está fazendo, então eu acabo não...não seguindo um livro didático não, porque o livro didático também é surreal, uma aula por semana, 50 minutos só, você faz 10 (minutos) para chamada, até que você distribui material de artes, mesmo, aí se você quiser fazer uma explanação todinha a respeito de um conteúdo, você dá o conteúdo, só na outra aula é que você pode dar a prática, aí o aluno não vem, entendeu, porque então, assim, os livros didáticos realmente, sendo sincera, eu não utilizo, já utilizei e não consegui surtir efeito nenhum, eu vejo que eu consigo mais coisas deles fazendo assim.

Pesquisadora: Você participa da escolha do livro didático mesmo assim?

P1: Teve um ano só, porque na verdade, eu estou efetiva aqui (escola Lua Cheia) esse ano né.

Pesquisadora: Ah sim.

P1: Mas teve um ano que eu estava aqui e aí vieram alguns livros, mas assim, entre todos, eu escolhi o que foi melhorzinho, que também não é para eu trabalhar não.

Pesquisadora: Lá na outra escola (Escola Lua Nova) é assim também? Você não usa o livro?

P1: Lá vem o livro didático, eu também sou efetiva lá esse ano né, e lá também já vem o livro, esse ano me deram um livro e também não utilizo o livro lá.

Pesquisadora: Suas aulas, da mesma forma que você faz aqui você faz lá?

P1: Mesma coisa.

Pesquisadora: Mesmo trabalho?

P1: Esse ano foi o mesmo trabalho porque a minha ideia seria fazer um intercâmbio com as duas escolas, a mostra de artes, aconteceria com as duas escolas.

Pesquisadora: Você faz um projeto com os alunos todo ano né? Envolve a escola toda.

P1: Sim, faço a Cantata de Natal, geralmente eu... é.. é... geralmente eu pego músicas que já tem, assim, uma história, essa história vem sendo cantada, tenho musical mesmo, entendeu?

Pesquisadora: Aham. E são músicas de Natal mesmo, né?

P1: São só de Natal, por exemplo vai falar que Maria não recebeu a mensagem do anjo, aí a música, ela fala sobre esse contexto, entendeu, não precisa falar só de Natal, aí vem aqui, do amor de Deus, Aí vem uma música, mas aí já são cantatas que eu já compro prontas e eu só modifico, entendeu,

¹³⁶ Pioneiro do Movimento Abstracionista, **Wassily Kandinsky** foi um pintor russo que apesar da formação no curso de Direito pela Universidade de Moscou, demonstrou grande interesse e inclinação para Artes Visuais após conferir uma exposição de pintores impressionistas e ficar deslumbrado por aquelas pinturas. Kandinsky nasceu em Moscou, Rússia, no dia 16 de dezembro de 1866, foi educado pela tia em função da separação dos pais, passando grande parte da infância em Odessa, na Ucrânia. Formou-se em Direito pela Universidade de Moscou, mas desistiu da profissão, recusando um cargo de assistente na faculdade de Direito. Em seguida, mudou-se para Munique em 1896, casado com Anya Chimiakin, onde iniciou seus estudos de pintura. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/artes/kandinsky/>> Acesso em: 17 mar 2019.

fica lindo, aí eu modifico, assim de acordo com... com... com o que eu quero, ali do enredo, às vezes é o enredo que eu tenho que modificar, contar para encaixar a música que eu quero ali, né.

Por meio da fala da professora P1 (Artes – branca – Escola Lua Nova e Lua Cheia) e em conversa informal entremeando a entrevista, pudemos perceber que a professora sempre busca trabalhar em suas aulas de Artes a temática de algum/a artista relacionado (a) aos Movimentos de Artes internacionalmente conhecido/a. A professora não demonstrou interesse em conhecer alguma possibilidade de abordagem da cultura africana, afro-brasileira e indígena em suas aulas.

Neste ínterim, fizemos outra pergunta sobre práticas pedagógicas: *Você busca planejar suas aulas de modo a promover o debate e a reflexão sobre as relações étnico-raciais?* A professora demonstrando ainda certa tensão respondeu-nos mais uma vez, de forma bem direta, que não tem nenhum planejamento voltado para esta temática

P1: não...não porque a gente não entra nesses assuntos, eu aproveito ganchos, tipo acontece alguma coisa na escola, na sala de aula, igual eu te falei né, aí na hora, eu tenho um posicionamento né, não coloco nem a minha opinião, mas um posicionamento geral, por exemplo eu trabalho Kandinsky, **não tem nem como eu falar racismo no Kandinsky que era Russo era um homem de situação financeira boa** né, quer dizer eu não tenho nem como entrar em nada racial né. (Grifo nosso)

A respeito do planejamento das aulas de modo a promover o debate e a reflexão étnico-racial, o mesmo questionamento foi feito ao professor P2 (História – pardo– Escola Lua Cheia - Efetivo) que, com muito bom humor, fez uma declaração convergindo o debate da temática em questão à “formação do professor”, dando-o subsídios para promover a reflexão

P2: (Risos) Nestes 29 anos de efetivo exercício de magistério apanhei muito em relação ao “Plano de Aula”... Não obstante o discurso das especialistas se pautar na “flexibilização do planejamento”, na prática efetiva, elas querem tão somente os aspectos burocrático-administrativos que demonstrem no papel a comprovação daquilo que nem sempre acontece. Não tenho que planejar minhas aulas na promoção do debate e da reflexão sobre relações étnico-raciais... tenho que ter minha formação em relação a elas e argumentos plausíveis para saber aplicar e fazer com que o outro reflita sobre sua ação ou o seu preconceito.

Pesquisadora: E como você aplica isso na sala de aula?

P2: Mas... as aulas são dinâmicas e, por esta razão, devo sempre estar atento aos comentários, mesmo que paralelos ao tema central da aula, né... e ter coragem de abandonar o conteúdo programático e trazer o comentário à discussão. Isto não apenas na temática étnico-racial, mas em todas as intercorrências, pois acredito que se o tema foi colocado em pauta, mesmo

que... na forma transversal, deve ser discutido, e à medida do possível, encaminhado para o conteúdo previsto para ser ministrado.

O professor P4 (História – negro – Escola Lua Nova) esclareceu-nos que em suas aulas, sempre tem feito conexões, correspondência com a temática das relações étnico-raciais

P4: Sempre na aula de história, sempre ligando, não só ligando a questão específica, como por exemplo a escravidão, mas quando você vai dar uma aula sobre movimento operário brasileiro, sempre citar que os operários de origem africana tinham uma carga maior, de dificuldade. Então eu sempre tento ligar dentro da história. Pro aluno entender que o conflito étnico-racial é maior do que o conflito normal, por exemplo, uma mulher branca sofre, mas a mulher negra sofre dobrado. Quando você fala de algum problema que envolve a mulher na sociedade, você pode até falar separado, porque a mulher negra sofre dobrado.

Pesquisadora: isso é muito interessante. Eu acho que é por aí mesmo.

P4: Por exemplo, a gente tava comentando um dia na sala de aula sobre a segunda guerra mundial, sobre a questão do Palmeiras ser de descendência italiana e teve que trocar o nome, era “Palestra Itália” porque o Brasil tava lutando na guerra contra a Itália. Aí deu o gancho para falar a questão do negro no futebol, do fluminense ter que usar pó de arroz porque não podia ter muito atleta negro. Falei a questão de quando o Brasil ia jogar na Europa, e tinha que tirar o maior número de negros no time. Até comentei do documentário sobre a copa 58 que o Brasil nunca ia ganhar nada, porque ele tinha negros no time e negro é ligado a malandragem, deformidade. Então todo e qualquer assunto na história que dá pra fazer essa ligação, eu tento fazer.

Nesta perspectiva do professor P4 (História – negro – Escola Lua Nova), percebemos que Munanga (2005) traz uma excelente reflexão sobre o papel do/a professor/a, no momento em que ele se desafia em criar técnicas para abrir um espaço de discussão em sala de aula

Como educadores, devemos saber que apesar da lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade. Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. (MUNANGA, 2005, p. 19)

Ainda dentro do campo das práticas pedagógicas dos/das professores/as em sala de aula, fizemos a seguinte indagação: *Em sua opinião como se deve trabalhar e abordar a diversidade étnico-racial no ambiente escolar?*

A professora P3 (Língua Portuguesa e Literatura – branca – Escola Lua Cheia) afirmou que a multidisciplinaridade é o melhor caminho para se trabalhar a diversidade étnico-racial na sala de aula

P3: Deve ser trabalhada de forma multidisciplinar, não segmentando, é... não fazendo uma separação né, porque realmente não existe no Brasil, é... no Brasil não existe essa segmentação racial de fato, existe preconceito, discriminação, mas não há uma ...vamos dizer...assim...grupos separados de negros, índios e brancos, os índios, talvez ,mas quanto à questão do negro, não...o negro é bastante incluído né, mas quando se aborda isso...essa diversidade né, começa a se fazer uma separação porque é praticamente impossível na nossa raça...como que você vai separar os negros se nós somos formados por todas essas raças?

O professor P2 (História – pardo– Escola Lua Cheia - Efetivo) ficou muito conhecido entre os/as alunos/as pelo seu jeito brincalhão de chamar a atenção dos meninos e meninas ao usar uma régua comprida de madeira nas mãos. Ele revela que sua forma de abordagem é horizontal e não vertical, é feita de forma a possibilitar que os/as alunos/as tenham condições de aprender sobre respeito, em qualquer ocasião, principalmente por meio dos bons exemplos

P2: Primeiramente dando o exemplo de respeito para com todos (risos)... mesmo que o instrumento utilizado seja uma régua (que uso em todos) (risos), mas não ligo se eles me tomarem o instrumento e me darem uma reguada (risos), não é falta de respeito: é respeito mútuo! Acredito que somente pelo exemplo podemos verdadeiramente criar atitudes concretas que possibilitem a mudança no comportamento das outras pessoas.

Pesquisadora: (Risos) Eles gostam muito disso, se divertem.

P2: Sei bem que a escola nada contra a maré... a mídia e a sociedade hoje é muito visual e constrói seus parâmetros comportamentais a partir dos ditames televisivos, sobretudo desconstrói aquilo que buscamos formar... (por isto acredito que em dado momento da aula aquela informação transversal trazida por um aluno vista na novela deve ser debatida e não simplesmente ignorada, porque tal informação pode estar indo contra todos os princípios que buscamos construir e reconstruir.

O professor também explica que saber ouvir é outro mecanismo importante, pois segundo suas observações, “se estamos abertos a ouvir o outro, isso nos possibilitará a falar e, neste encontro de interlocutores, muitas reflexões podem ser lançadas”. Munanga (2005) ratifica que os mecanismos que os/as educadores/as utilizam em suas práticas, podem ser muito importantes para o propósito de luta contra os preconceitos

O Ministério da Educação e do Desporto, ao instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais, introduzindo neles o que chamou de Temas Transversais, busca caminhos apropriados e eficazes para lutar contra os diversos tipos de preconceitos e de comportamentos discriminatórios que

prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária. Mas deixou aos próprios educadores a liberdade de incrementar o conteúdo desses temas transversais, baseando-se na sua experiência profissional e nas peculiaridades de seus meios. (MUNANGA, 2005, p. 19-20)

Ao ser indagada sobre a mesma pergunta em relação à abordagem da temática em sala de aula, a professora P1 (Artes – branca – Escola Lua Nova e Lua Cheia) declarou que existe uma grande dificuldade em tratar destes assuntos em suas aulas devido ao pouco tempo disponível.

P1: É o que eu falei agora né, eu acho que é essa integração mesmo, dos conteúdos, mas a gente acaba tendo projeto demais, são projetos demais na escola, aí você para com o desfile cívico, aí você para... para não sei pra quê...é muita coisa e o professor acaba não dando conta.

Pesquisadora: Você acha que a falta de tempo é um dos motivos para não ter esse conteúdo nas suas aulas?

P1: Com certeza...não dá tempo mesmo.

Referente ao mesmo questionamento, o professor P4 (História – negro – Escola Lua Nova) reiterou a necessidade de abordagens que promovam o debate, a reflexão interdisciplinar

P4: O dia-a-dia, principalmente as disciplinas de ciências humanas, o ideal seria abordagem em tudo, mas as disciplinas de ciências humanas no geral como história, geografia, filosofia, sociologia, e no fundamental focada em história e geografia, estar sempre trabalhando como se fosse de início um tempo, até transversal, pra ele não deixar de estar sempre jogando debate, ligando a questão com a atualidade. Por exemplo vamos ver agora nesse final de semana, houve algum caso de racismo no Brasil, que a mídia expôs e etc?

Pesquisadora: Assim, material externo a gente tem, por exemplo, se o professor quiser trabalhar, ele tem filmes pra isso, ele tem leituras, revistas, documentários, né?

P4: Documentários é muito importante, eu tava um dia fazendo uma listagem, aí eu brinquei assim com um colega, é tanta coisa que tem, que se a gente soubesse que tivesse, dá pra fazer um trabalho fantástico, em qualquer nível. O que falta é a questão da aplicabilidade, como eu disse, não adianta ser só no dia 20, é no dia-a-dia. É interessante, eu conversei na escola. A gente sempre trabalhou o festival, a questão que eu digo é de ligar uma coisa com a outra, (festival) de inglês, de língua portuguesa, mas nunca direcionou nada, que poderia ter feito isso, a cultura africana ou afro-brasileira unida nestes outros festivais.

De acordo com a fala do professor P5 (História – negro – Escola Lua Cheia - Designado) os estereótipos sobre o sujeito negro são muito marcados. Para ele, não é interessante que sejam abordados enfoques somente sobre a cultura negra.

P5: Foi bem colocado a diversidade étnico-racial, geralmente dá uma enfatizada em quem é negro né... e esquece de quem é amarelo, branco, quem é oriundo de outros grupos étnicos. Acho que tem que se tirar a ênfase do negro, e trazer a ênfase pra aquilo que é de natureza humana. Aproveitar as diversas culturas que tem na sala. Porque o aluno por mais que não está diretamente ligado a uma cultura negra, indígena, asiática, com certeza ele traz algo de herança na educação que recebem dos pais dessas culturas.

Embora o professor tenha se declarado negro no questionário socioeconômico, por meio de suas falas, em diversos momentos da entrevista, pudemos perceber que ele não via a necessidade urgente de debates acerca da temática étnico-racial com enfoque negro. Em algumas oportunidades de fala, ele relatou que tudo isso faz parte da vitimização que existe em relação ao negro. Ele anunciou, várias vezes, que traz sempre a discussão para o âmbito da “consciência humana” e não da “consciência negra”.

P5: Eu procuro trazer ênfase pra consciência humana, meus pais sempre me ensinaram a respeitar, então é um valor que eu trago de casa, minha mãe sempre disse que pra tudo na vida, você respeite seu colega, respeite a cor e classes sociais menos favorecidas. Então, eu faço isso sempre trazendo a consciência humana, questionando como ele vive, quais são os valores dele, trazendo em evidência na sala para as pessoas aprenderem a ver a diversidade, que o outro não vai pensar da mesma forma que ele, e nem que ele é obrigado a pensar da mesma forma.

Numa perspectiva mais direta, fizemos a seguinte pergunta aos/às respondentes: *Que práticas pedagógicas você identifica no cotidiano escolar que contemplam o que determinam a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08?*

Segundo a fala da professora P1 (Artes – branca – Escola Lua Nova e Lua Cheia) a prática pedagógica da sua disciplina não acontece e que o tempo é fator determinante para a ausência de ações. Entretanto a professora entende que sua tarefa seria auxiliar outros professores que estejam trabalhando projetos voltados à temática étnico-racial. De acordo com sua fala, pudemos perceber que ela se exime deste trabalho, deixando-o a cargo dos professores de História ou de outras disciplinas que possuem mais conteúdo, mais carga horária.

P1: Nas escolas que eu já trabalhei é só direcionado assim para um momento, para um projeto, igual consciência negra, aí naquele momento, eu acho até, assim, às vezes, muito falho, porque às vezes, não abrange questões que deveriam realmente focar né, mas eu também não tenho muito conhecimento, então não posso nem julgar, agora indígena, eu não vejo nada... nada. Na minha opinião, como professora de artes, eu acho assim, como tô te falando, eu acabo ficando falha, porque uma aula só na semana para você dividir o seu conteúdo, para auxiliar uma outra disciplina, eu não

estou dando conta nem para a gente, então para auxiliar é complicado, mas eu acho que todos os eventos que acontecem nas escolas deveriam ter um toquezinho

Pesquisadora: mas a lei, ela institui que cada professor inclua essa temática na sua disciplina.

P1: mas é o que eu estou te falando, eu com uma aula só, na semana eu estou falando, pelo meu tempo, porque na minha aula, a disciplina que, de repente, poderia trabalhar muito mais essas questões, poderia ser a Artes, porque é menos cobrada em termos de tanto conteúdo, aquela coisa da prova, essas coisas bimestrais que tem que cumprir então, eu acho assim que, a minha matéria seria mais favorável a esse acontecimento na sala de aula e até auxiliar os colegas, o problema é o tempo porque eles me dão uma aula semanal, enquanto a educação física tem duas aulas, entendeu, então assim, cobrar de um professor, eu acho assim, aquele professor que tem mais conteúdo ele tá mais tempo com o aluno, ele tem mais oportunidade de questionamento dentro de uma sala, eu não, tem aluno que eu não sei, às vezes, nem o nome, entendeu, eu vejo o rostinho, aí eu falo “Ah eu sei”, mas não sei de que sala é, a verdade é essa né, a gente não tem, eu acho assim, que seria ideal, tenho um evento por exemplo, o festival de inglês vem aí, tentar trazer, é não a língua, mas o instrumento, colocar uma batida africana, uma batida indígena, entendeu, nesse sentido.

A fim de instigar a entrevista, indagamos à professora de Artes se ela já havia trabalhado, alguma vez, com o eixo temático da disciplina de Artes sobre Educação Patrimonial, que busca compreender a identidade cultural no Brasil e na América Latina, com o intuito de desenvolver habilidades dos/as alunos/as para o reconhecimento e valorização das origens indígenas e africanas sobre a produção de arte brasileira e latino-americana, além do enfoque da Arte e resistência em relação à cultura africana. Segundo a professora, é preciso fazer recortes na matéria lecionada, uma vez que a carga horária não é condizente com o planejamento e, sendo assim, a arte brasileira é apresentada aos/às alunos/as quando há a possibilidade de estudar o Barroco e a Semana de Arte Moderna.

Nesta perspectiva, constatamos a homogeneização da matriz europeia na construção de currículos, conforme nos aponta Candau (2011, p. 241) quando a “matriz político-social e epistemológica da modernidade prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal”.

Sobre a Educação Patrimonial, o Professor Doutor do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, Erisvaldo Pereira dos Santos¹³⁷, que pesquisa a área das Relações Étnico-Raciais, problematiza o que ele chama de “interesse pelos problemas e significados da implementação do modelo de civilização ocidental para os descendentes de

¹³⁷ Pós-doutor pelo Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar de Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia-UFBA e sacerdote de religião de matriz africana no Ilê Axé Ogunfunmilayo em Contagem-MG.

africanos”, quando se cumpre o contexto de silêncios das heranças culturais. Segundo Santos (2011)

Vale ressaltar que as estratégias para silenciar e apagar o discurso e a memória do patrimônio cultural africano no Brasil foram diversificadas. No entanto, nenhuma estratégia tem sido tão exitosa como aquela que a escola desenvolveu através do currículo e seus dispositivos de poder e controle, a fim de preservar nossa ascendência europeia. Partindo desse pressuposto, essa reflexão sobre africanidades e civilização ocidental compreende a escola como sendo agência privilegiada de disseminação e manutenção das narrativas culturais e ideológicas que incutem os valores da civilização ocidental, em detrimento daquelas que se referem aos códigos linguísticos e culturais africanos. (SANTOS, 2011, p. 8)

Santos (2011) aponta para a observação de que a escola detém o compromisso pela educação das novas gerações, pois é “considerada como lócus de elaboração e afirmação, reprodução ou negação de narrativas culturais e ideológicas” e suscita aos/às educadores e agentes culturais a “mudança de atitude com relação ao patrimônio cultural africano no Brasil”, provocando a reflexão desta temática.

As orientações das Diretrizes Curriculares expressam que “o aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando preservá-lo e difundi-lo”, incide na ação educativa de enfrentamento ao racismo e às discriminações (BRASIL, 2004, p. 20).

Em resposta ao questionamento feito sobre as práticas pedagógicas identificadas na escola, o professor P6 (História – branco – Lua Nova) declara que “os projetos que a escola institui pra se colocar em prática, sobre educação indígena é no dia do índio e no mês de novembro quando vão fazer alguma coisa relacionada a cultura afro, na Consciência Negra”.

Sobre o mesmo assunto, o professor P2 (História – pardo– Escola Lua Cheia - Efetivo) expõe também que “as únicas práticas pedagógicas em relação às leis pesquisadas ocorrem na semana da Consciência Negra, de maneira superficial, sem discussões que promovam o debate e o envolvimento da comunidade escolar.” Ele ainda explica que estas ações muitas vezes “resumem-se tão somente na confecção de cartazes, leitura de textos e o desfile da Beleza Negra¹³⁸ (onde, aliás, as representantes acabam mascarando suas origens)”.

A professora P8 (Língua Portuguesa e Literatura – branca – Escola Lua Nova) declarou que em sua disciplina, a prática pedagógica de acordo com a Língua Portuguesa, a abordagem é feita por meio de textos e discussões em sala de aula ou quando acontece algum evento, uma situação de racismo em que ela possa intervir e refletir o tema. Sobre o projeto de

¹³⁸ A escola Lua Cheia promove, todos os anos, no Dia da Consciência Negra, um desfile com alunos e alunas de todos os turnos, que se declaram negros ou pardos e desejem participar de um concurso de beleza, chamado de Beleza Negra.

Consciência Negra, ela ainda expõe que a forma como é feita a abordagem, transmite mais segregação.

P8: alguns projetos como o “Consciência Negra”, que são interdisciplinares, é que a gente vê né, que há uma abordagem, mas eu acho que ainda há uma abordagem ainda muito racista, porque faz uma segmentação né, coloca ainda o negro contra o branco e não há uma inclusão na verdade.

Na escola Lua Nova, P4 (História – negro – Escola Lua Nova) relatou que, em sala de aula, sempre há possibilidades para trazer o assunto junto aos textos. A promoção de debates no interior da sala pode ser feita todos os dias, pois sempre pode ocorrer algum evento propiciador destes debates. Mas proclamou não haver quase nada em referência às práticas pedagógicas cotidianas que envolvam toda a escola.

P4: [...]pra ser sincero com você, tanto a africana, quanto a indígena, eu não vejo prática nenhuma. Porque por exemplo, eu enquanto professor de história do ensino fundamental e médio, eu acho muito negativo a questão do dia 19 de Abril a professora, só fazer um “cocarzinho” pro aluno, pintar a cara dele lá, e é dia do índio. Não tem debate nenhum. Mesmo que seja criança, acho que deveria ter um debate nesse sentido. E no dia-a-dia do fundamental 2, também. O professor que deveria bater nessa tecla o tempo todo, praticando essa questão, ele também não faz. Então fica só direcionada a questão do 20 de novembro. No resto do ano, no dia-a-dia você não ouve falar nada disso. Inclusive aquela frase é interessante, que é atribuída a Morgan Freeman “O dia em que pararmos de nos preocupar com Consciência Negra, Amarela ou Branca e nos preocuparmos com a consciência humana, o racismo desaparece!” Não sei se ele disse isso mesmo, mas a questão é: então não existe racismo?

Nestas ocasiões, durante todas as entrevistas, pudemos observar que este tema, principalmente no tocante às práticas do cotidiano da escola, estão carregados de divergências, contrapontos e desconhecimento. Os/as professores/as falam a partir de um lugar social, constituído ao longo de sua existência por meio de suas experiências, socialização, valores e princípios, portanto sua prática docente está impregnada daquilo que acreditam e pensam.

Nestes momentos, pudemos também perceber algumas tensões e a maior parte dos/as professores/as demonstraram, a esta altura da entrevista, não estarem mais dispostos a explorar a temática, dando explicações mais adensadas.

Tratar das questões que implicam relações étnico-raciais no Brasil, principalmente no campo da Lei nº 10.639/03, significa percorrer por lugares muito instáveis que necessitam de interpretação e tradução com a lucidez e olhar investigativos. Estamos, a todo o tempo, dispostos a nos deparar com um verdadeiro jogo, em que as regras marcadas pelo racismo,

consolidado pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial, revelam-se em movimentos ora obscuros, ora desvelados. Sendo assim, na composição das respostas e dos silenciamentos, foi possível identificar como a Lei nº 10.639/03 e o trato pedagógico da diversidade étnico-racial estão pouco presentes no discurso, na prática e na compreensão dos sujeitos investigados.

Embora tenhamos percebido os dissensos e as ausências efetivas de práticas pedagógicas elaboradas pelos sujeitos pesquisados, tanto no campo interdisciplinar quanto individual, pudemos verificar que, de alguma maneira, os/as educadores realizam ações voltadas à temática étnico-racial em sua sala de aula. Contudo, observamos a grande dificuldade dos/as docentes, de ambas as escolas, em buscarem tratar da temática afro-brasileira e africana no ambiente escolar, debatendo o tema, de forma planejada ou não, promovendo uma educação antirracista com efetividade. Há um distanciamento entre o discurso e a prática, o reconhecimento e o conhecimento, o pensar e o agir.

A complexidade das práticas pedagógicas com percepção do racismo pelos sujeitos pesquisados indica antagonismos evidentes entre a visualização de uma sociedade racista e concomitantemente o não reconhecimento da discriminação racial no âmbito de suas vivências cotidianas.

5.5.2. Vivência pessoal sobre o racismo: ocorrência de racismo nas escolas investigada.

As discussões sobre *racismo*, *preconceito* e *discriminações* são objetos de veiculação em nossa atualidade. Por conta disso, cresceram os debates, impulsionando a discussão destes temas dentro e fora do campo escolar. Conforme nos esclarece Munanga (2005, p. 60) “*racismo* é uma ideologia que postula a existência de hierarquia entre os grupos humanos”.

Segundo Antônio Olímpio de Sant’ Ana (2005), o comportamento acerca do *preconceito* acontece no campo psicológico, no domínio da consciência e/ou afetividade humana e, sendo assim, por si só, não fere os direitos dos sujeitos.

Preconceito é uma opinião preestabelecida, que é imposta pelo meio, época e educação. Ele regula as relações de uma pessoa com a sociedade. Ao regular, ele permeia toda a sociedade, tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas. Ele pode ser definido, também, como uma indisposição, um julgamento prévio, negativo, que se faz de pessoas estigmatizadas por estereótipos [...] Estes preconceitos, aos poucos, vão se transformando em posições diante da vida, ao se espalharem nas relações interpessoais, carregando consigo outros ‘subprodutos’ do modelo social vigente nas diferentes sociedades: os estereótipos, a discriminação, o racismo, o sexismo, etc. (MUNANGA, 2005, p. 62-63)

Para Sant’Ana (2005, p. 63), a *discriminação* é definida como “o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos, tais como a raça, o sexo, a idade, a opção religiosa e outros. Ele aclara que a discriminação pode ser entendida como uma “tradução prática, a exteriorização, a manifestação, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo”.

Já a discriminação racial, de acordo com a definição ajustada pelas Nações Unidas (Convenção da ONU/1966, sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial),

[...] significa qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, os direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública. (PROGRAMA NACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS¹³⁹, 1998, p. 15 apud MUNANGA, 2005, p. 63)

Munidos destas conceituações acerca de *racismo, preconceito e discriminação*, tivemos a necessidade de verificar junto aos/às entrevistados/as, a ocorrência ou não de práticas racistas, observadas em sala de aula, entre os/as alunos/as ou mesmo vivenciadas pelos/as próprios/as educadores/as.

A partir das respostas dos sujeitos entrevistados, foi possível observar como os mais diversos segmentos étnico-raciais da sociedade são diretamente influenciados nos construtos identitários, na maneira como enxergam e se conectam com o outro, e na construção dos padrões comportamentais que evidenciam o racismo, seja menosprezando sua existência, seja nos distanciamentos ou culpabilidades.

A primeira questão nesta ordem de pensamento foi: *Você já presenciou alguma atitude racista? Você já presenciou e/ou vivenciou algum tipo de discriminação na escola? Se sim, como conduziu a situação?*

A professora P3 (Língua Portuguesa e Literatura – branca – Escola Lua Cheia) em sua fala, explica que, na escola Lua Cheia, é comum haver algumas “situações” entre os/as alunos/as, mas a professora não considera uma prática racista. Ela alega que os/as alunos/as não têm “consciência racista” e considera essas condutas como “brincadeira” por parte deles/as.

¹³⁹ Fonte original: PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. *Gênero e Raça* – todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília: MTb-a / Assessoria Internacional, 1998.

P3: É comum nós vermos e assistirmos algumas situações entre alunos, mas eu não acredito que seja tão assim racista, porque eles não têm essa consciência, eu acho que é mais uma brincadeira, é...uma falta de conhecimento, principalmente pela cor né, a gente vê que há uma ... vamos dizer assim uma uma visão negativa ainda das pessoas que tem a pele mais escura né, independente da raça se considera que é afrodescendente ou não, então a gente vê né, que tem, mas nem tanto, aqui na nossa escola não tem tanto, e de parte de dirigentes e professores eu nunca vi ... nunca assisti.

A fala da professora P3 (Língua Portuguesa e Literatura – branca – Escola Lua Cheia) revelou algumas contradições em relação às práticas de racismo que foram discutidas ao longo da entrevista. Quando ela disse que “é comum nós vermos e assistirmos situações entre alunos”, compreendemos que existem costumes os quais ela chama de “brincadeira”, dizendo não ser “tão assim racista” e afirma que “não tem tanto assim na escola”. A professora justifica os atos dos/as alunos/as como sendo ausência de “conhecimento”. Ao passo que ela afirma existir “brincadeiras racistas”, embora a falta de conhecimento em relação a isso amenize as atitudes, transformando-as, simplesmente, em “brincadeiras”.

A professora P1 (Artes – branca – Escola Lua Nova e Lua Cheia) também converge para um cotidiano sem marcas de preconceitos, discriminações ou atitudes racistas.

P1: não, nesse período que eu estou, não, tem às vezes aqueles **comentárioszinhos [sic.] de falar “olha o negro”** mas é muito íntimo deles mesmos. Acho que não leva muito em conta. Às vezes a brincadeira é recíproca de um para o outro, às vezes é um negro mesmo brincando com outro né, indígena a gente não tem né. (Grifo nosso)

Pela fala da professora P1 (Artes – branca – Escola Lua Nova e Lua Cheia) pudemos perceber que não há análise do comportamento dos/as alunos/as quando eles/as proferem “comentárioszinhos” para com os/as colegas negros/as. A professora ainda relatou, durante a entrevista, que estas “brincadeiras” são parte do dia a dia dos/as alunos/as e que eles/as chegam à escola desta forma, tudo muito “natural”.

Vera Neusa Lopes (2005), escreveu um capítulo chamado *Racismo, Preconceito e Discriminação*, que faz parte do livro *Superando o Racismo na escola*, organizado por Kabengele Munanga, publicado pela SECAD. Nele, a autora denuncia que, muitas vezes, a sociedade vive num mundo de “faz de conta”, no que se refere às questões raciais.

Um olhar atento sobre a realidade do povo brasileiro mostra uma sociedade multirracial e pluriétnica que faz de conta que o racismo, o preconceito e a discriminação não existem. No entanto, afloram a todo momento, ora de modo velado, ora escancarado, e estão presentes na vida diária (MUNANGA, 2005, p. 186)

No mesmo livro, Antônio Olímpio de Sant' Ana (2005, p. 56), relata que o as atitudes preconceituosas aparecem “em brincadeiras ou apelidos alusivos à cor, na seleção racial do colega de estudo ou do banco escolar e na própria expectativa do professor quanto ao rendimento do aluno negro quando comparado ao branco”.

Cabe ressaltar que, segundo Gomes (2012), as *Diretrizes Curriculares Nacionais* apontam que devem ser erradicadas, por se tratarem de práticas racistas, aquelas que

[...] colocam em questão as formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando os traços físicos das pessoas negras, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana” (GOMES, 2012, p. 29-30)

De acordo com as palavras de Munanga (2005), muitos profissionais da educação não conseguem perceber as práticas racistas, cotidianas, no ambiente escolar e, quando há a constatação destas práticas, não sabem lidar com o problema, configurando, assim, o manifesto do mito da democracia racial arraigado na formação destes sujeitos.

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. (MUNANGA, 2005, p. 15)

Se por um lado, temos os/as professores/as que afirmam não existir manifestações de racismo no ambiente escolar, há alguns outros que, ao aguçar melhor os sentidos, conseguiram perceber situações de muita tensão na sala de aula ou no ambiente escolar.

Ao ser questionado sobre estas questões, o professor P4 (História – negro – Escola Lua Nova) relatou um fato acontecido há poucos dias antes da entrevista. Segundo ele, neste ano está lecionando para uma turma de 6º ano e dentre os/as alunos/as, havia 04 (quatro) alunos/as negros/as. Durante as aulas, P4 (História – negro – Escola Lua Nova) percebeu que estava acontecendo algo de errado

P4: [...] os alunos que são brancos, eles praticam atitudes racistas como se fossem parte do cotidiano, eu fiquei bobo, que cheguei a um outro professor e disse “Gente, vocês nunca viram aquilo não ?! Tá normal”, e o menino é afetado, aí a primeira vez que presenciei eu fui lá embaixo (na sala dos professores) pegar o livro e comentei a lei que racismo é crime, por mais que eles vejam isso na rua, em casa. Eu dei uma aula a partir do momento que

aconteceu. E uma coisa que me deixou muito triste é que continuou a se repetir, e o que eu acho mais triste, é que eu acho que é questão de criação. Na minha história como professor, eu já presenciei mas não do jeito como semana passada com essa turma. “Ah macaco, beijudo”. E o pior, as outras pessoas não se ofenderem por ele.

Pesquisadora: O aluno demonstrou que ficou triste?”

P4: Sim, porque normalmente quando acontece isso o aluno entra na brincadeira, e esse não, ele ficou triste, não gostou, os outros riram dele. E no espaço escolar a gente está para aprender, e tratar os outros com respeito. E pra mim ficou a questão de observar mais a sala de aula esse tipo de coisa. Porque eu acho que os outros professores não interviram, e acharam que é natural. Inclusive, outro aluno que é negro, ele falou que isso acontecia com ele também.

Pesquisadora: Você já vivenciou esse tipo de situação como professor?

P4: Eu acho que na pele creio que não, mas eu já vi e presenciei situações que eu vi que eu estava sendo demais. Principalmente na escola pública. No mês passado a supervisora do outro colégio que eu trabalho me procurou pra saber se eu tinha feito alguma coisa na consciência negra, eu falei “não”. A minha questão foi abordar alguns temas e reportagens pra ver o nível que estavam os alunos estavam nesse tema. Mas ela só me perguntou porque a inspetora estava na escola, e vem aquela questão da obrigatoriedade, pra ver se cumpriu um protocolo. Não foi pela preocupação se eu estava trabalhando aquela tema, para consciência dos alunos.

O mesmo questionamento foi direcionado ao professor P2 (História – pardo– Escola Lua Cheia - Efetivo). Ele afirma ter presenciado atitudes racistas veladas, no cotidiano, e lamenta muito por isso, pois, segundo o professor, são atitudes muito piores do que as “declaradamente racistas”, pois induz ao “falso moralismo”, à “hipocrisia social”.

P2: E assim o ambiente social, também se reproduz na escola... infelizmente! E o que mais indigna é que tais práticas partiram muitas vezes de colegas de profissão...Como dito anteriormente, são práticas e ações tão sutis que disfarçam um preconceito velado (quer seja através de piadinhas ou até mesmo de afastamento rápido do tipo estou com pressa) que, infelizmente não me impulsionaram a atitudes mais drásticas, a não ser comentários indiretos, e, nas oportunidades certas, um discurso mais humanizador.

Pesquisadora: Você percebeu atitudes assim com você?

P2: Sim, comigo...de colegas

Pesquisadora: e entre os alunos?

P2: Interessante que, nestes 29 de efetivo exercício de magistério não foi tão comum observar atitudes racistas entre os alunos. Falo isto porque a realidade da escola (a qual trabalho ao longo destes anos) no início era uma escola que mesclava alunos de vários segmentos sociais e todos se respeitavam. Sinceramente, não me recordo de ter presenciado entre os alunos nenhuma atitude racista, ao contrário do que presenciei junto aos colegas de profissão.

Podemos perceber que a fala do professor P2 (História – pardo– Escola Lua Cheia - Efetivo) traz um tom de desabafo quando ele expõe sua própria vivência enquanto sujeito atuante no processo. Ele relatou durante a entrevista que, muitas vezes, já se entristeceu com algumas pessoas as quais tinha muita afinidade, no ambiente escolar, em função de práticas racistas veladamente direcionadas a ele.

Segundo P2, muitas vezes situações preconceituosas acontecem a todo momento, mas, segundo ele, “às vezes, quem sofre as injúrias, prefere não relatar e quase sempre se cala para não ouvirem o discurso de “vitimização””.

Munanga (2012) afirma que, em todos os cantos do Brasil, a sociedade ocupa-se do racismo velado, quando dela provém o discurso de “vitimização”, a fala de que o racismo não existe. Ele chama a isso de “mito da democracia racial”

Cada país que pratica o racismo tem suas características. As características do racismo brasileiro são diferentes. Por que o brasileiro não se considera racista ou preconceituoso em termos de raça? Porque o brasileiro não se olha no seu espelho, nas características do seu preconceito racial. Ele se olha no espelho do sul-africano, do americano, e se vê: ‘olha, eles são racistas, eles criaram leis segregacionistas. Nós não criamos leis, não somos racistas’. Tem mais: tem o mito da democracia racial, que diz que não somos racistas. (MUNANGA, 2012 apud ARAÚJO, 2016).

Outra pergunta foi lançada no momento da entrevista com o intuito de complementar a discussão sobre racismo. Em relação às intervenções feitas pelos/as professores/as, no campo educacional, perguntamos: *Como você atua junto aos seus/suas alunos/as, de modo a favorecer uma educação antirracista?*

A professora P8 (Língua Portuguesa e Literatura – branca – Escola Lua Nova) declarou que, se surgir algum momento propício para tratar deste assunto, ela poderá abrir um debate. Segundo a professora, ela “é muito aberta no popular, bem nas palavras que eles usam mesmo”, e aprendeu a usar os termos que eles/as usam a fim de haver mais entendimento. Entretanto, deixou explícito que a intervenção, que poderá ser feita em suas aulas, só irá acontecer caso haja alguma manifestação de racismo.

A entrevistada P3 (Língua Portuguesa e Literatura – branca – Escola Lua Cheia) declarou que a primeira coisa a se fazer é instruir os/as alunos/as sobre a história da formação do povo brasileiro

P3: [...] fazê-los conhecer a história da formação da raça brasileira, a palavra raça não é a mais adequada né (risos), mas o povo brasileiro é formado por essa miscigenação, então a primeira coisa é o conhecimento, a partir daí as

peessoas veem que não faz sentido ser racista né, num país que é formado assim.

Na mesma direção, o professor P7 (História – pardo – Escola Lua Nova) afirmou que, em suas aulas, objetiva sempre fazer com que os/as alunos/as “se enxerguem como são [*sic*], fisicamente falando, já que a sala de aula, muitas vezes é um lugar de muitas misturas” e que, na realidade, o fato de todos/as serem “miscigenados/mestiços, faz com que atitudes racistas sejam dirimidas ou eliminadas”.

Sobre a fala de P3 (Língua Portuguesa e Literatura – branca – Escola Lua Cheia) e P7 (História – pardo – Escola Lua Nova) em relação à miscigenação, Mônica Carrillo Zegarra (2005, p. 343), escreveu um capítulo para o livro *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*, organizado por Sales Augusto dos Santos¹⁴⁰ e publicado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), sobre mestiçagem. Segundo a autora, existe “uma suposta democracia racial promovida pelos países latino-americanos” que apresenta a mestiçagem como a “integração de todas as raças”, o que promoveria uma “sociedade multicultural e sem discriminação”.

O conceito de democracia racial diz que, ao existir uma integração entre as raças não se pode saber quem é negro ou não em um país. [...] A suposta democracia racial e a identidade mestiça latino-americana constituem estratégias dos grupos dominantes para não permitir a ocupação de espaços de poder pelos setores historicamente discriminados. Nesses contextos questiona-se o desenvolvimento de políticas que beneficiem os (as) afrodescendentes, porque supostamente promovem a divisão da nação em blocos étnicos, conflitos raciais e inclusive separatistas. (SANTOS, 2005, p. 343)

Silva Junior (2007, p. 18) ainda explica que a ideologia da democracia racial e a apologia à mestiçagem, em sua “fusão-racial”, promove a ideia de eliminar o racismo “transformando” a população em “mestiço”, teoricamente sem distinções. Entretanto, várias discussões acerca deste argumento indicam que essa base teórica é equivocada e utópica. O professor Kabengele Munanga esclarece:

Algumas vozes nacionais estão tentando atualmente encaminhar a discussão em torno da identidade mestiça, capaz de reunir todos os brasileiros (brancos, negros e mestiços). Vejo nesta proposta uma nova sutileza ideológica para recuperar a ideia da unidade nacional não alcançada pelo fracassado branqueamento físico. Essa proposta de uma nova identidade mestiça, única, vai na contramão dos movimentos negros e outras chamadas minorias, que lutam para a construção de uma sociedade plural e de identidades múltiplas. (MUNANGA, 2008, p. 16)

¹⁴⁰ SANTOS, Sales Augusto dos (org.) *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*, 2005, Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

Santos (2011) afirma que os discursos de mestiçagem denotam tamanha agressividade ao serem disseminados pela escola, pois produzem o silêncio do patrimônio cultural étnico-racial, mesmo na presença da Lei Federal nº 10.639/03. Segundo ele, a mestiçagem é uma categoria “em que suas diferentes abordagens, coincidentemente, apagam na teoria as expressões da diversidade na vida dos povos e culturas que formaram o Brasil.” (SANTOS, 2011, p. 9)

Os depoimentos de P3 (Língua Portuguesa e Literatura – branca – Escola Lua Cheia) e P7 (História – pardo – Escola Lua Nova), agregados às concepções dos outros sujeitos pesquisados que se relacionam às práticas visíveis ou veladas de discriminação racial, levam-nos a refletir sobre as variáveis presentes na ocorrência do racismo, que integra a relação dicotômica das individualidades negra e branca.

Segundo a pesquisadora Maria Aparecida Silva Bento,¹⁴¹ que estuda a temática étnico-racial sob a perspectiva psicossocial, a denominação de branquitude é compreendida a partir dos “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento” (BENTO, 2014a, p. 25). Melhor dizendo, o processo de branqueamento da população negra não se limita a essa porção racial, não se trata apenas da vontade do negro de se assemelhar maximamente do arquétipo de brancura, mas similarmente do branco se declarar como genuíno modelo do cidadão civilizado, cujo parâmetro deve ser almejado pelos outros segmentos não brancos. Conforme Bento (2014a, p. 1), o branqueamento é regularmente classificado como um problema do negro, que ao se sentir desconfortável com sua categoria, idealiza o padrão branco, sendo a miscigenação a maneira utilizada na dissolução de seus atributos raciais.

Cabe ressaltar que, não só os enfoques da negritude como também da branquitude são imprescindíveis que sejam levados para o centro do debate acerca do racismo no Brasil, a fim de que não haja omissão ou negação dos brancos frente às desigualdades raciais, quando utilizam a concepção de que são apenas espectadores dos efeitos da discriminação racial. Essa discussão tornaria o processo de educação antirracista mais verossímil, uma vez que implicaria aos sujeitos sociais a transformação do seu pensamento e de seus elementos comportamentais.

¹⁴¹ Diretora executiva do CEERT – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP (2002), atua principalmente nos seguintes temas: Ações afirmativas, Identidade étnica, Discriminação no trabalho, Administração de recursos humanos, Preconceito.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento para encerrar o trabalho, o final desse itinerário, é chegado. Neste ponto, é importante que sejam estabelecidas revelações que a pesquisa alcançou. A caminhada do pesquisador que é extensa e, muitas vezes, extenuante, não revela somente informações condensadas ou dados analisados. Revela também todo o processo de pesquisa, desde o ponto inicial, por meio do problema de pesquisa, de um questionamento que incomoda e suscita à busca por elucidações, até a jornada que orientou o pesquisador a seguir por caminhos onde pudesse encontrar cenários e sujeitos conhecidos e ao mesmo tempo desconhecidos, pertencentes a um campo de pesquisa cheio de descobertas, incertezas, tensões, vozes e silêncios.

Este caminho seguiu por um longo processo de maturação e, na oportunidade de realização desta pesquisa, novos olhares e novas aprendizagens foram aparecendo; novos conceitos e novas perspectivas foram sendo repensadas a partir de muitas leituras a um arcabouço teórico que lida com a temática da diversidade étnico-racial de forma muito comprometida e respeitável, que me acompanhou durante todo esse percurso.

Como primeira consideração a ser feita, é preciso esclarecer que o ponto de partida deste caminho despontou por intermédio das instigantes observações, em meu trajeto pessoal, desde os tempos de criança, no papel de sujeito desconcertado na amplitude do meu lar familiar. Foi preciso me apropriar de questões pessoais, referentes a outros ensejos, e trazê-las para este universo, o da educação, a fim de investigar a problemática étnico-racial no ambiente secundário: a escola. Agora, já amadurecida, tendo a incumbência de fazer parte da categoria dos sujeitos que educam, vi intensificadas as observações e outros desconcertos nesse campo de pesquisa ao qual pertencço.

Diante desta razão, torna-se indispensável esclarecer também as detalhadas menções apresentadas no princípio desse trabalho, acerca de minha cidade natal. Sendo esta pesquisa gestada por anseios particulares, principalmente acerca de questionamentos do passado histórico, da formação do povo e fundação do município que esbarram diretamente em minha origem genealógica, encontrei grande substancialidade em fazer menção a variadas conjunturas, relativas ao local da pesquisa, com o intuito de que outros trabalhos, com temas entrelaçados ao deste, possam surgir. Uma vez que poucos trabalhos acadêmicos, sobretudo relacionados à temática das diversidades étnico-raciais, precedentes da cidade de Manhumirim, MG, foram encontrados nos bancos de dados de pesquisa, torna-se de grande

relevância que análises como esta possam interessar como base de estudo para outros pesquisadores.

O segundo ponto a ser considerado refere-se o fato da *pseudo* facilidade que constatei ao realizar a pesquisa tendo como campo de estudo, o próprio ambiente de trabalho. Sendo professora pertencente às duas escolas investigadas, inicialmente tive o pensamento de que, estar próxima aos sujeitos investigados e ao ambiente estudado, poderia sugerir agilidade ao trabalho. Todavia, este fato evidenciou renúncias, ausências de respostas substanciais, silêncios, palavras represadas e obtusas, afastamentos, dentre uma série de outros fatores que obstaculizaram o andamento do trabalho.

Outra questão a ser mencionada retrata o itinerário da pesquisa que se desdobrou em idas e vindas, revelações, redirecionamentos, insistências, resistências e desistências em se tratando de temas e subtemas inicialmente planejados no projeto, pois ao longo das investigações, vários elementos foram surgindo. Uns foram agregando o centro da temática e, da mesma forma, outros foram tornando-se distantes de serem tocados. À medida que novos olhares foram aparecendo, a partir dos dados obtidos no campo da pesquisa, novas referências teóricas foram sendo perfilhadas.

Como forma de analisar os dados, a base norteadora de todo o trabalho foi definida pelos questionamentos realizados nas entrevistas com os sujeitos participantes. Para ordenar os conjuntos, estas questões foram compiladas, por proximidade ao tema examinado, em dois arranjos delineados por “Núcleos temáticos 1 e 2”.

O ensejo da pesquisa teve como cerne a investigação das práticas pedagógicas dos/das docentes em relação ao ensino, à abordagem, aos discursos, aos registros feitos da temática étnico-racial em consonância à implementação da legislação, além das abordagens de combate às diferenças e ao racismo, em duas escolas públicas, uma da esfera estadual e outra da esfera municipal, da cidade de Manhumirim, MG.

Este trabalho evidenciou como estão sendo pouco efetivadas as relações no campo da diversidade étnico-racial no círculo educacional por meio dessa legislação. Como estão, e se estão, acontecendo de fato discussões sobre a diversidade nas escolas, por meio dos/as educadores/as, e como estão sendo estabelecidas as bases de uma educação antirracista e de valorização das matrizes culturais africanas e indígenas.

A pesquisa desvelou que existe uma grande ausência nas práticas pedagógicas dos/das docentes das duas escolas. Em se tratando desta ausência das práticas dos/as professores/as, podemos elencar alguns aspectos condicionantes tais como: ausência de conhecimento e de reconhecimento das legislações; problemas pertinentes ao currículo; distância entre a

legislação, políticas e ações nas escolas; falta de projetos organizados pelas escolas; ausência de atuação efetiva das coordenações pedagógicas; e por fim o não reconhecimento do racismo nas salas de aula e/ou dependências das escolas.

A pesquisa privilegiou, como enfoque das investigações, questionamentos direcionados a professores/as que lecionam para as séries finais do Ensino Fundamental II, de 6º a 9º ano destas escolas, uma vez que grande parte dos/as brasileiros/as possui formação cidadã baseada neste segmento e em seu currículo.

Inicialmente foi pensada a possibilidade de analisar as propostas pedagógicas de professores/as de todas as disciplinas dos núcleos básico e diversificado do currículo, entretanto, para que a pesquisa tivesse maior direcionamento, foram elencados somente docentes das disciplinas de Artes, Língua Portuguesa/Literatura e História. O recorte feito em relação aos/as docentes destas disciplinas, em detrimento a todas as outras, deu-se na medida em que, como pesquisa principiante, optei por investigar apenas as disciplinas mencionadas no escopo da legislação, mas após o término deste estudo, propus-me a reunir elementos para dar continuidade à investigação das legislações no âmbito curricular, de forma mais abrangente, em trabalhos vindouros.

Ainda relativo aos recortes elegidos na pesquisa, a fim de adensar melhor a temática, a pesquisa procurou abordar, primordialmente, elementos relativos à Lei nº 10.639/03, com enfoque prevaiente nas relações étnico-raciais envolvendo negros, brancos e afrodescendentes, embora seja versada também, ao longo do trabalho, a temática indígena relativa à Lei nº 11.645/08.

Conforme definido, o trabalho investigativo contou com a participação de um total de 10 (dez) respondentes, entre professores/as e coordenadoras pedagógicas, das escolas pesquisadas. Tanto os/as entrevistados/as quanto às escolas investigadas tiveram seus nomes preservados por meio de denominações fictícias. Desta forma, denominamos os/as respondentes com o seguinte código: (P) para professores e professoras, combinado à numeração de 1 a 10, seguindo a ordem das entrevistas; (S) para as supervisoras, combinado à numeração 1 e 2, também seguindo a ordem das entrevistas. As escolas receberam as identificações de Escola Lua Cheia e Escola Lua Nova.

A análise desta pesquisa teve como alicerce os dispositivos legais e normativos, a Lei nº 10.639/03, o Parecer do CNE 03/2004, a resolução 01/2004, a Lei nº 11.645/08 e a Lei nº 12.288/2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Orientações e Ações para a Educação das Relações – Étnico-Raciais. Além da análise dos documentos com base regulatória, para uma melhor investigação científica sobre a implementação da legislação, foram utilizados

como aporte teórico, pesquisas e estudos referentes à educação e à questão étnico-racial de autores como Anete Abramowick, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Petronilha Gonçalves e Silva, dentre outros/as autores/as, estudiosos/as e pesquisadores/as. Na esfera do multiculturalismo crítico e interculturalismo foram utilizadas contribuições de Vera Maria Candau. No tocante a análise de temas sobre desigualdades relacionadas às dimensões de raça, produção de ideias e teorias raciais, dentro de um percurso historiográfico e de nacionalidade brasileira, foram instrumentalizadas obras de Lilia Moritz Schwarcz e Thomas E. Skidmore.

Por intermédio desse arcabouço teórico somado ao percurso metodológico, foram encontrados meios para identificar as práticas pedagógicas referentes às diversidades étnico-raciais e às práticas antirracistas que os/as docentes das escolas estudadas adotavam em suas salas de aulas. Por meio das entrevistas bem como dos questionários, o perfil dos/as respondentes pôde ser analisado, principalmente no que tange à perspectiva do multiculturalismo destacado por Moreira e Candau (2008, p. 17) quando afirmam ser necessário o reconhecimento das especificidades de cada sujeito ou grupo humano no sentido de valorizar e respeitar suas identidades por meio de práticas educativas dinâmicas e efetivas. A partir deste conceito, a compreensão sobre as respostas concedidas pelos/as profissionais das escolas tornou-se mais clara na medida em que entendemos que uma educação intercultural é aquela que promove o reconhecimento e a relevância das diversidades como uma excelente fonte de aprendizado para todos os sujeitos, respeitando as multiculturalidades sociais. Além disso, busca desenvolver a comunicação e interação social, criadora de múltiplas identidades e de sentido de pertença comum a toda a humanidade.

Os sujeitos entrevistados de ambas as escolas estudadas externaram diferentes posturas e compreensões acerca do entendimento da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena assim como a efetividade de práticas pedagógicas. Analisando os dados obtidos em referência à implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, essa pesquisa contribui para apontar que, de modo geral, há o assentimento da relevância de tais legislações educacionais, embora grande parte dos/as entrevistados/as não possua o conhecimento do que contempla os textos legais, uma vez que, excetuando 01 (um) docente, todos/as os/as outros/as entrevistados/as foram graduados/as antes de 2003, ano da promulgação da Lei nº 10.639/03, o que traz a inferência de que não tiveram contato com essa legislação na sua formação inicial.

Desta forma, grande parte dos/as respondentes não entendem de forma clara a obrigatoriedade e sim a eventualidade para tratar desta temática em sua sala de aula. Em

grande medida, os/as docentes relataram que não estão preparados para lidar com a temática, uma vez que a formação inicial e continuada não lhes ofereceu aporte suficiente de forma substancial. Entretanto alguns/mas dos/das respondentes observam que há falta de interesse dos/das próprias professores/as em buscar conhecimento de forma autônoma, além da ausência de planejamentos que deem expressividade à temática por parte da equipe pedagógica, conforme apontou o professor P4 (História – negro – Escola Lua Nova) reconhecendo que “não adianta o professor ficar esperando que a escola forneça tudo de forma mastigada”. Para ele é importante que haja engajamento do/a docente a fim de buscar meios para desenvolver a temática. Ainda que os/as docentes não tenham suporte no âmbito da formação inicial e continuada, o desenvolvimento das discussões e a inclusão da temática étnico-racial nos conteúdos programáticos dependem, em grande medida, do comprometimento do/a docente em construir práticas para a sua própria formação, de modo individual, a fim de desenvolver ações não somente para si, mas também para o seu grupo profissional (GOMES; SILVA, 2002, p. 24). A materialidade da Lei nº 10.639/03, por intermédio das ações pedagógicas, denotam o quão complexo é o trabalho de fomentar a temática étnico-racial, como um conteúdo novo, em conhecimentos próprios da esfera escolar de forma a incorporá-los no currículo e na cultura vivenciada no campo educacional.

Os/as profissionais das escolas reconhecem a seriedade da temática étnico-racial, entretanto, na grande maioria, não trazem para si mesmos/as o interesse e o comprometimento em levar as reflexões étnico-raciais, principalmente reflexões antirracistas, para as suas práticas pedagógicas. Há certa contradição quando afirmam a importância das leis, ao passo que sugerem a não disposição em concretizá-las em seus conteúdos, uma vez que grande parte dos/das professores/as, para justificarem a ausência de suas práticas, culpabilizam outros fatores e pessoas. A verificação dessa contradição corrobora com a característica da dinâmica racista no Brasil que ora se exhibe e ora se oculta. Como exemplifica a professora P1 (Artes – branca – Escola Lua Nova e Lua Cheia) declarando que a prática pedagógica da sua disciplina não acontece e que o tempo é fator determinante para a ausência de ações. Segundo a professora, “uma aula somente para Artes não dá para nada”. Ela se exime deste trabalho, deixando-o a cargo dos professores de História ou de outras disciplinas que possuam mais conteúdo, mais carga horária.

Outros/as docentes declararam que incluem em seu currículo, eventualmente, alguns textos que podem ser base para debates, entretanto, não existe planejamento e interesse em elaborar de fato um plano de aula, um projeto, entre outras ações que promovam a discussão da temática. Conforme apontou o professor P2 (História – pardo – Escola Lua Cheia –

Efetivo), “as únicas práticas pedagógicas em relação às leis pesquisadas ocorrem na semana da Consciência Negra, de maneira superficial, sem discussões que promovam o debate e o envolvimento da comunidade escolar” e muitas vezes “resumem-se tão somente na confecção de cartazes, leitura de textos e o desfile da Beleza Negra”.

A professora P3 (Língua Portuguesa e Literatura – branca – Escola Lua Cheia) disse que já trabalhou com a temática dentro dos temas transversais apresentados pelo Plano Curricular Nacional. Em referência a essa questão, ao lidarem com a elaboração da temática da diversidade étnico-racial apenas enquanto temas transversais, de forma a aproveitar algum conteúdo para desenvolver uma discussão, os/as educadores validam a superficialidade e limitação da dimensão oferecida pela Lei nº 10.639/03, uma vez que não lidam com o fato de ser, a legislação, um grande instrumento legítimo de educação das relações étnico-raciais e do combate ao racismo.

A pesquisa revelou que dos 10 (dez) entrevistados/as, apenas o professor P4 (História – negro – Escola Lua Nova) frequentemente fez conexões e correspondências com a temática das relações étnico-raciais em sua sala de aula. Ele declara que “por ser negro, não posso fechar os olhos para o que acontece ao meu redor”. Segundo P4, é preciso levar, incansavelmente, o tema para a escola, “doa a quem doer”. Neste ponto, é possível perceber que a prática deste professor, que declarou participar da luta contra atitudes racistas em sua sala de aula e, muitas vezes, ao seu redor em vários outros ambientes, mostra-se de uma importância desmedida, embora não tenha conhecimento vasto acerca da Lei nº 10.639/03, o modo como o professor P4 (História – negro – Escola Lua Nova) lida com estas questões importa grandiosamente para as práticas antirracistas.

Ainda que explícita a ausência das práticas pedagógicas sobre a temática étnico-racial pelos/as professores/as, é preciso avaliar que todos os atores da escola são responsáveis pela elaboração do projeto de ação, conforme as DCNs definem. Não é possível culpabilizar apenas o/a docente que está na ponta do processo. Torna-se mister que a educação antirracista envolva a todos/as. É preciso desconstruir, dia após dia, a ideologia do mito da democracia racial que promoveu a forma distorcida e deturpada em que foram erguidas as percepções e o tratamento à população negra. A educação das relações étnico-raciais tem a finalidade de resgatar a história e memória da cultura afro-brasileira e africana não somente para os negros, mas também para os brancos. Munanga (2005, p. 16) afirma que resgatar a memória coletiva do povo negro não é interesse somente desse grupo, mas sim de todas as categorias étnico-raciais.

Ele argumenta

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Os/as educadores/as não podem ser considerados meros receptores das políticas educacionais, uma vez que são sujeitos agentes e dinâmicos. Sendo assim, a forma de se posicionarem, opondo-se, ignorando ou recriando a política, também podem trazer a compreensão de como irão desenvolver a temática étnico-racial em sua prática pedagógica. Isso pode revelar quais discursos políticos são considerados válidos, ou não, para estes/as educadores/as. Em uma observação mais contundente, a pesquisa revelou que a legislação não é colocada em prática com efetividade na sala de aula e/ou no ambiente escolar e que, embora haja o reconhecimento da sua importância, a proposta de mudança acerca das ações particulares desses/as educadores/as está a depender de vários fatores externos, tais como as ações que poderiam ser propostas nos documentos oficiais das escolas: o Projeto Político Pedagógico e os Calendários Letivos propostos pelas Secretarias (Estadual ou Municipal) de Ensino.

A análise documental trouxe evidências de que o Projeto Político Pedagógico e o Calendário Letivo, das duas escolas, abordam insignificamente a temática étnico-racial, apontando somente a obrigatoriedade do Dia da Consciência Negra (20 de Novembro). As propostas curriculares e as ações pedagógicas verificadas nas escolas pesquisadas não atribuem voz à afirmação da identidade negra, tampouco são elaboradas de forma transformadora.

Conforme a fala da S1 (Supervisora – branca- Escola Lua Nova), a questão da inclusão da temática da diversidade cultural nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, de modo geral, ainda é recente. Entretanto, os PCNs, adotados em 1997, tiveram o intuito de servir como base norteadora para os/as docentes na elaboração dos currículos escolares, inclusive, observando as singularidades regionais no que tange à diversidade cultural pertinente à sociedade. Por intermédio dos PCNs, os/as docentes possuem elementos que os permitem aprimorar a temática da pluralidade cultural, promovendo discussões acerca de

questões étnico-raciais de forma a provocar reflexões nos/as alunos/as sobre seus princípios e comportamentos em face às diversidades culturais.

Embora seja de conhecimento das escolas que os PCNs foram apresentados aos/às docentes, há pelo menos 21 anos, diante das análises das entrevistas com os/as educadores/as das escolas pesquisadas, essa pesquisa possibilitou identificar, por meio das ausências das práticas pedagógicas realizadas nas escolas investigadas, que mais uma vez, a obrigatoriedade das legislações implica o dever da escola de assumir, de fato, seu papel de promotora de uma educação crítica, antirracista, transformadora, que reconheça e valorize as diversidades, o que tem sido pouco elaborado pelos atores da educação destas escolas. Conforme Munanga (2005, p. 17) adverte, a corporalidade da legislação precisa estar pautada na perspectiva da educação

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, p. 17)

A jornada na elaboração de uma educação antirracista intima os espaços escolares à reconhecença da intrincada realidade racial brasileira, que desdenha, violenta e segrega a população negra. Portanto, é desafiador que a desconstrução de valores calcados nas bases sociais racializadas, de forma desigual, seja consumada.

Outra evidência de tamanha relevância apontada por essa pesquisa ocupa-se das experiências de racismo vivenciadas, ou não, e/ou observadas, ou não, pelos/as entrevistados/as, que revelou, ainda mais, os conceitos de branquitude e do mito da democracia racial arraigado nas escolas. Grande parte dos/as educadores/as afirma não ter presenciado atitudes racistas entre alunos/as e entre outros/as sujeitos do campo escolar. Embora haja o discurso de haver “brincadeiras” que, segundo eles/as, são resolvidas pelos/as próprios/as alunos/as, os/as entrevistados/as não reconhecem, como preconceituosas, práticas como estas.

Neste ponto, cabe ressaltar a necessidade de análise da branquitude, conforme retrata em sua produção, Maria Aparecida Silva Bento (2014), a fim de compreender os posicionamentos dos/as respondentes. Quando assentamos de modo paralelo a forma como a branquitude e a negritude foram cunhadas na história da formação do povo, tem-se a perceptibilidade dos *lócus* sociais de brancos e negros e da ordem social racializada, mais

ainda, é possível perceber o lugar de representação da população negra em detrimento ao modelo branco idealizado de civilização, almejado pelas categorias dos não brancos. Bento (2014) afirma que é importante compreender o lugar de privilégios que os sujeitos brancos ocupam na sociedade, seja concernente às relações familiares, afetivas, econômicas, sociais, políticas, seja nas questões atinentes aos acessos de forma geral, entre outras relações. Isso traz enorme influência na forma como os/as docentes visualizam, ou não, as atitudes preconceituosas no âmbito escolar diante do quadro das desigualdades sociais e culturais.

Munanga (2005, p. 15) também reforça a não reconhecença dos discursos racistas no âmbito escolar por conta da herança educacional na perspectiva eurocêntrica e do mito da democracia racial que provoca a reprodução das atitudes preconceituosas, consciente e inconscientemente, presentes na sociedade.

À vista disso, conforme as informações obtidas por meio dos dados, a pesquisa evidenciou de forma contundente que, ainda que exista um aparato legitimador, sendo direcionado de forma obrigatória há 16 anos, por intervenção da Lei nº 10.639/03, e há 11 anos, da Lei nº 11.645/08, elas não estão sendo exercidas de acordo com o que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares. São colocadas neste estudo como desafios acerca da efetivação da temática étnico-racial nos currículos escolares, com o propósito de empreender de fato uma educação antirracista. Neste ínterim, é possível verificar que as três instâncias *lei, política e prática* possuem valores e pesos muito diferentes e que o trabalho acadêmico vem neste caminho para oportunizar debates e provocar o que as teorias apontam.

Nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 42)¹⁴², é preciso compreender a educação como um ato político, emancipatório, que nada tem de neutro, pois é declaradamente uma educação libertadora que tem a capacidade de formar sujeitos críticos, capazes de se posicionarem diante dos problemas do mundo. Segundo o autor: “[...] o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra” (FREIRE, 1996, p. 38).

Desta forma, a educação não sendo neutra, como ato capaz de emancipar e libertar, fornece meios para que professores/as e alunos/as possam reavaliar crenças, reexaminar conceitos e abandonar, mutuamente, pensamentos equivocados edificados pela herança

¹⁴² Paulo Freire (1921-1997) foi o mais célebre educador brasileiro com atuação e reconhecimento internacionais. Conhecido principalmente pelo método de alfabetização de adultos que leva seu nome, ele desenvolveu um pensamento pedagógico assumidamente político. Disponível em: <<http://www.record.com.br>>. Acesso em: 12 jun. 2019.

hegemônica e, sendo assim, serem capazes de promover a desconstrução e ressignificação das formas de pensar e agir entre si.

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho. (FREIRE, 1996, p. 38)

Quando os/as educadores e as escolas elegerem o percurso da educação libertadora, encontrarão a concepção política da educação e, desta maneira, os conteúdos de políticas educacionais seriam extraordinariamente problematizados, tal como devem ser. Paulo Freire assevera de maneira decisiva, em sua obra *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*: “Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67), evidenciando, assim, a grandeza sociopolítica da educação que alcança as possibilidades de solucionar graves problemas presentes em nossa sociedade.

A Lei nº 10.639/03 simboliza um enorme progresso para a educação das relações étnico-raciais, tendo como proposta a reconhecença e valorização da cultura de matriz africana, embora é sabido que a luta contra o racismo, iniciada há séculos, não chegou nem perto do desfecho. Agora, a luta acontece com o intuito de que as leis antirracistas não fiquem adormecidas, desprezadas ou à mercê da pretensão subjetiva de alguns. Entretanto é preciso reconhecer as grandes conquistas anteriores e posteriores a esta referida legislação, com destaque para: 1988 – inclusão na redação do texto da Constituição e Fundação Cultural de Palmares; 2001 – Conferência Mundial da ONU contra o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, em Durban; 2003 – criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial; 2008 – Lei nº 11.645/08, obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena; 2010 – Estatuto de Igualdade Racial; 2012 – Lei nº 12.711/12, cotas raciais para o acesso às instituições públicas de ensino superior.

No que tange à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, proposta pelo texto da Lei nº 10.639/03, é preciso observar atentamente outros enfoques de extrema relevância a serem desenvolvidos pela escola e pelos/as educadores/as. Com o intento de orientá-los/as, as DCNs propõem três fundamentos: *a consciência política e*

histórica da diversidade; o fortalecimento de identidades e de direitos; e ações educativas de combate ao racismo e discriminações.

Essa pesquisa permitiu testemunhar que pouca ou nenhuma evidência destes princípios tem sido desenvolvida, com efetividade, nas escolas investigadas, uma vez que, por meio das entrevistas e das análises documentais, pouco ou nada foi identificado sobre o ensino da África de forma a notabilizar sua cultura, sua arte, seus reinos, suas tecnologias, suas descobertas, sua ciência, sua produção de conhecimentos, e também sobre a desmitificação e respeito pelas religiões de matriz africana.

Quanto aos subsídios pedagógicos, é possível advertir, ainda, a necessidade de reestruturação dos Projetos Políticos Pedagógicos, das duas escolas, incluindo no currículo escolar, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena, bem como outras diretrizes que contemplem a educação como um todo. É necessário, também, que haja a elaboração de um projeto de articulação destes PPPs com todos/as os componentes das escolas.

Além disso, é importante que novas propostas de reflexões e discussões sobre a temática possam ser desenvolvidas, em todo o ambiente escolar, aproveitando, para isso, as várias datas comemorativas que possam fazer parte de um Calendário Letivo mais abrangente. E por fim, é urgente que as práticas pedagógicas dos/docentes estejam em consonância com as DCNs, com as Orientações e Ações para a Educação das Relações – Étnico-Raciais. Segundo Gomes (2012, p.32), estas práticas instruem a consumação “de ações, atividades, projetos, programas, avaliação, posturas pedagógicas avançadas e emancipatórias, que deveriam acontecer nas escolas”¹⁴³.

É preciso também refletir sobre a fragilidade das ausências das práticas pedagógicas num sentido mais aprofundando, pois ao que parece o currículo e a pedagogia não seriam suficientes para romper as crenças e percepções que os/as docentes apresentam em relação ao que deve ser feito sobre as questões étnico-raciais. O conceito de *consciência coletiva*, apresentado por Durkheim, sinaliza-nos que problema das ausências das práticas pedagógicas, das não-percepções do racismo, do não-interesse em dialogar a temática étnico-racial nas escolas está para além do desconhecimento das legislações, uma vez que as ideias do racismo estrutural já se apresentam imbricadas na consciência das pessoas. Bodart (2013), afirma que

¹⁴³ Rocha e Trindade (2006, p. 72-74) também enumeram uma lista contendo sete orientações/ações que contribuem com a educação antirracista, levando-se em consideração a abordagem dos currículos e práticas pedagógicas.

“a discriminação não é apenas “selada” na ação ou no pensar individual. Trata-se de uma consciência coletiva, nos termos durkheimiano.”. Para ele

[...] O racismo é parte da “Consciência Coletiva” por ser construído socialmente por meio de nossa (H)história positivista, marcada por heróis nacionais elitistas e brancos, por representações/afirmações de políticas excludentes, além de ideologias disseminadas por algumas novelas, filmes, propagandas e parte de um discurso “policial” (e reproduzimos isso tudo em suas ações individuais, via *habitus* adquirido). O conjunto desses elementos construtores e reforçadores do racismo impregnou na consciência coletiva muitos absurdos. À medida que novos indivíduos vão nascendo e crescendo esse conjunto de elementos vão “adequando-os” ao pensamento coletivo discriminatório vigente. (BODART, 2013)¹⁴⁴

O trabalho de campo tem o objetivo de promover indagações de grande necessidade para o entendimento dos propósitos planejados. Mas é muito importante que estes questionamentos produzam novos propósitos quando não são encontradas respostas positivas ou lineares, já que as revelações da pesquisa tratam das dimensões que acontecem na realidade do campo da educação. Diante de todas as constatações apuradas ao longo da pesquisa, é necessário não se deixar afetar pelo desânimo de que essas escolas não serão capazes de tratar da temática étnico-racial. Estamos frente a um extraordinário desafio ético-político quando é preciso incitar as habilidades criativas dos/as educadores e das escolas a fim de que possam, mediante reflexões e ações, ressignificarem seu modo de pensar e agir, seus currículos, suas práticas educativas, mesmo com todas as adversidades políticas destes tempos em que o país se encontra.

É imprescindível que a direção continue apontando para a consciencialização de que todos os grupos étnico-raciais, pertencentes à sociedade, são dotados de direitos ao acesso ao patrimônio cultural e, além disso, erigiram este país, mas foram tolhidos de seus padrões, valores e princípios pelos ditames hegemônicos e racistas que compõem a sociedade brasileira.

¹⁴⁴ BODART, Cristiano das Neves. **Discriminação Racial, Consciência Coletiva e Habitus**. 2013. Disponível em: <<https://www.cafecomsociologia.com/discriminacao-racial-consciencia/>>. Acesso em: 21 dez. 2013.

Essa pesquisa possibilitou investigar a materialidade da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08 por meio das práticas pedagógicas realizadas pelos/as docentes das escolas investigadas, contudo alguns tópicos não foram tratados nessa investigação, embora mereçam um maior estudo, tais como: análise de materiais didáticos e paradidáticos; análise de práticas pedagógicas dos/as professores/as de outras disciplinas voltadas à temática étnico-racial; investigação das questões étnico-raciais pelo enfoque dos/as alunos/as; investigação sobre a temática da lei de cotas raciais. Somados a estes tópicos, muitos outros questionamentos ainda persistem após o encerramento deste trabalho e isso evidencia a necessidade de haver, sempre mais, discussões acerca deste assunto, por meio de novos enfoques.

Quando o pesquisador inicia seu trabalho de pesquisa, de fato, uma infinidade de possibilidades e de caminhos a seguir vão surgindo, porém é preciso sempre voltar ao mapa traçado e fazer seu percurso na medida em que foi projetado, embora atalhos sempre sejam tomados. Enfim, mesmo sabendo que o assunto ainda está distante de ser esgotado – o que não foi a intenção da pesquisa – ter a certeza de que este estudo, junto a outros trabalhos, irá contribuir para que a temática das relações étnico-raciais, o combate ao racismo e a defesa de uma educação antirracista ganhem, exponencialmente e cada vez mais, visibilidade em nosso país.

REFERÊNCIAS

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

ARAÚJO, Thiago de. **‘Mito da democracia racial faz parte da educação do brasileiro’ diz antropólogo congolês Kabengele M.** 2016. Geledés - Instituto da Mulher Negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/mito-da-democracia-racial-faz-parte-da-educacao-do-brasileiro-diz-antropo>. Acesso em: 16 fev. 2018.

BENTO, Maria Aparecida. Branqueamento e branquitude no Brasil. 2014a. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/premio4/textos/branqueamento_e_branquitude_no_brasil.pdf>. Acesso em: fev. 2014.

_____. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. 2014b. Disponível em: <http://www.ceert.org.br/premio4/textos/branquitude_m_bento.pdf>. Acesso em: fev. 2014.

BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres - V.4**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. 134 p. (A cor da cultura).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 06 set. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 28 de mar. 2019.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L7716.htm>. Acesso em: 28 de mar. 2019. (Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor).

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em: 28 de mar. 2019.

_____. Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019. Estabelece mudanças na estrutura e funções de algumas secretarias do Ministério da Educação. Dentre elas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp) e a criação da Secretaria de Alfabetização (Sealf). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73321-mec-realiza-mudancas-para-aprimorar-processo-de-educacao>>. Acesso em 18 set. 2019

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPP/IR, 2004. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/wp_content/upload>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. **Estatuto da igualdade racial**: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, e legislação correlata. 4. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação, 171).

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 27 set. 2017.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 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 e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2004b.

_____. **Orientações e Ações para a Educação das Relações étnico-raciais**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006a.

_____. **Plano Nacional das 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/SECADI: SEPPIR, jun. 2009.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/index>> Acesso em: 15 set. 2018.

_____. **Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. Brasília, 2001. Disponível em <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/discrim/relatorio.htm>>. Acesso em 04 jan. 2018.

_____. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004.** Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 27 set. 2017.

BAUER, Martin. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: M. BAUER; G. GASKELL (eds.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis, Vozes, p. 189-217. 2002.

BODART, Cristiano das Neves. **Discriminação Racial, Consciência Coletiva e Habitus.** 2013. Disponível em: <<https://www.cafecomsociologia.com/discriminacao-racial-consciencia/>>. Acesso em: 09 out. 2019.

BOTELHO, Demerval Alves. **História de Manhumirim:** município e paróquia. 2 ed. rev. e atual. Belo Horizonte: O Lutador, 2011a. I Volume (1808-1924).

CAMPOS, Walter de Oliveira. Expectativas em torno da Lei Afonso Arinos (1951): a “nova Abolição” ou “lei para americano ver”? **Revista Latino-americana de História**, [s.i.], v. 4, n. 13, p.257-278, jul. 2015. By PPGH - UNISINOS. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6238564.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras.** v. 1, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011.

CANDAU, Vera M. Educação multicultural: tendências e propostas. In: CANDAU, Vera Maria. Sociedade, educação e cultura(s): questões propostas. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 81-101.

CLÍMACO, Fernanda. **Todo dia é dia de índio.** 2019. Disponível em: <<https://bhpelainfancia.com.br/infancia/todo-dia-e-dia-do-indio/>>. Acesso em: 18 maio 2019.

CNTE. Educação e diversidade. Direito e ação afirmativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, 2013, n. 13, p. 231-252, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/302>. Acesso em: 18 dez. 2018.

CONSTANTINO, Francisca de Lima. **Diálogos e tensões:** o olhar de professoras negras e brancas sobre a constituição da identidade negra no contexto escolar. 2014. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

COSTA, Sílvia Regina de Jesus. **Lei Nº 10.639/2003 - Deslocamentos Discursivos sobre a educação Das Relações Raciais No Brasil: Tensões E Silenciamentos No Contexto Escolar Da Rede Pública De Belo Horizonte.** 2017. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.

COSTA, Elenice. Rosa. **As questões étnico-raciais e o ensino da cultura e história afro-brasileira e africana no contexto de escolas municipais da cidade de Viçosa/ MG.** 2013. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.

DAVIS, A. A luta é constante. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. Mulheres, cultura e política. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: jan. 2018.

DECRETO Nº 9.465, DE 2 DE JANEIRO DE 2019

DIÁLOGOS CONTRA O RACISMO. Desenvolvida por Diálogos Contra o Racismo, 2006, uma iniciativa que reúne mais de 40 instituições da sociedade civil na luta pela igualdade racial no Brasil. Disponível em: <http://www.dialogoscontraoracismo.org.br>. Acesso em: 16 Mar 2007.

FERNANDES, Florestan. “Prefácio”, in F.H. Cardoso e Octávio Ianni, **Cor e mobilidade social em Florianópolis**, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1960.

_____. Racismo e cordialidade. **Folha de S. Paulo**. São Paulo, p. 1-2. 10 jul. 1995. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/7/10/opinioao/7.html>>. Acesso em: 30 maio 2019.

_____; PEREIRA, João Baptista Borges; NOGUEIRA, Oracy. A questão racial brasileira vista por três professores. **Revista Usp**, [s.i.], n. 68, p.168-179, 1 fev. 2006. Universidade de São Paulo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBiUSP. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i68p168-179>.

FORÇA VERDE. Site de ONG. Disponível em: <<http://ongforcaverde.blogspot.com/p/arqueologia-botocudos.html>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 1992. 28ª ed.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Editora Plano, 2002.

GATTI, Bernadete Angelina. Algumas Considerações sobre Procedimentos Metodológicos nas Pesquisas Educacionais. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, p.1-18, jul. 2010. Anual. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

GILAVERTE, Ana Paula. **Quem são os povos indígenas para os estudantes?** Reflexões sobre o currículo básico comum do estado de Minas Gerais. 2014. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** -

Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19971>>. Acesso em: 29 mar. 2019. Doi: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Editora UFPR.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/Jun./Jul./Ago., n.23, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e diversidade cultural**: refletindo sobre as diferentes presenças na escola. 1999. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012>> Acesso em 14 nov. 2018.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 29, n. 1, p. 167-182, jun. 2003. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1517-97022003000100012>.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino e GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz (org.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 13-33.

GOMES, Nilma Lino (Org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1.ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19971>>. Acesso em: 29 mar. 2019. Doi: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? - **Revista Brasileira de Educação** nº.21 Rio de Janeiro Set./Dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 27 jan. 2018.

GONÇALVES, Carmen Regina Teixeira. **A diversidade étnico-racial em escolas privadas confessionais**: a propósito da lei 10.639/03. 2014. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, *Campus Mariana*, Minas Gerais.

GONÇALVES, Luis Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GLOBAL EDITORA. **Júlio Emílio Braz**. Disponível em: <<https://globoeditora.com.br/autores/biografia/?id=3617>>. Acesso em: 13 dez. 2019.

GRELLMANN, Catiani Renata Salvati. **Identidade Étnica Afro-Brasileira no Ambiente Escolar: Reflexos da Voz Docente**. 2012, p. 59. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC. Santa Cruz do Sul.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, [s.l.], v. 47, n. 1, p.9-43, 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0034-77012004000100001>.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Características da população e dos domicílios: Resultados do Universo. 2010. Disponível em <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Volume XXVI. Rio de Janeiro, edição do IBGE, 1959. Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=227295&view=detalhes>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **Produção Agrícola Municipal 2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/economicas/agricultura-e-pecuaria/9117-producao-agricola-municipal-culturas-temporarias-e-permanentes.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em 28 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2013**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em:< <http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 12 de set. 2018.

_____. **Censo Escolar, 2018**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em:<<http://inep.gov.br/censo-escolar>>. Acesso em: 01 fev. 2019.

IPEA. **Desigualdades raciais, racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008. Disponível em: <[www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08_05_13_120 anos Abolição V coletiva.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/08_05_13_120%20anos%20Abolição%20V%20coletiva.pdf)>. Acesso em: 28 set. 2017.

LAZZARINI, Sergio Giovannetti. Estudo de caso: aplicabilidade e limitações do método para fins de pesquisa. **Economia & Empresa**. v. 2, 4, São Paulo, out/dez, 1995.

LÊNIN, W. *Cahiers philosophiques*. Paris: Sociales, 1965. p.28, apud MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LESSA, Sandra Carvalho do Nascimento. **A diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG**. 2015. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Departamento de Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2015.

LIMA, Fabiana Ferreira de. **A inserção da temática étnico-racial em um currículo do curso de pedagogia: trajetórias e colaborações**. 2016. Dissertação de mestrado (Mestrado

em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUIGI, André Santos. **O ensino de História da África: interfaces entre a legislação federal e o currículo de História do estado de São Paulo**. 2015. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, *Campus Sorocaba*, São Paulo.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MORERA, Cátia Silene. **A educação das relações étnico-raciais treze anos após a aprovação da lei 10.639/ 2003**: estudo com base nas concepções dos estudantes concluintes do ensino fundamental (rede municipal de ensino de São Leopoldo/RS). 2017. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul.

MOREIRA, Marcos Alexandre Faria (Org.). **HISTÓRIA & MEMÓRIA da "Cidade Dínamo"**: Fotos Antigas e vídeos - um registro histórico de Manhumirim, MG. 2014. Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=714757925247186&set=a.685236198199359&type=3&theater>. Acesso em: 18 dez. 2018.

MOTA, Lucio Tadeu; RODRIGUES, Isabel Cristina. A questão indígena no livro didático “Toda a história”. **Hist. Ensino, Londrina**, v. 5, p. 41-59, out. 1999. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12435>. Acesso em 26 set. 2018.

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00164.pdf>. Acesso em: 22 set. 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2.^a edição revisada, Brasília – Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – (SECAD), 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. In: **Revista USP** – São Paulo, n.º 68, dez/fev., 2005/2006, p. 46-57.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, [s.l.], v. 19, n. 1, p.287-308, jun. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-20702007000100015>.

NOVAIS, Sandra Nara da Silva. **Prática social de resignificação da educação escolar indígena**: compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena do município de Aquidauana – MS. 2013. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Carlos, São Carlos, São Paulo.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história africana nas escolas brasileiras**. Entre o prescrito e o vivido, da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1995-2006). **HISTÓRIA**, São Paulo, 28 (2): 2009, p. 143.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos Avançados**, [s.l.], v. 18, n. 50, p. 57-60, abr. 2004. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142004000100006>.

ONLINE, Colatina. **Botocudos Foram os Primeiros Habitantes da Região**. 2018. Disponível em: <<http://www.colatina.es.gov.br/acidade/?pagina=historia&item=1>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

PACINI, Henrique Ferreira. **O silêncio do Griot**: as representações da escravidão africana nas aulas de História do ensino fundamental. 2016. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo.

PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Gênero e Raça** – todos pela igualdade de oportunidades: teoria e prática. Brasília: MTb-a / Assessoria Internacional, 1998.

RELATÓRIO SOBRE A TORTURA NO BRASIL - Produzido pelo Relator Especial sobre a Tortura da Comissão de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU). Genebra, 11 de abril de 2001. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direitos-Humanos-no-Brasil/relatorio-sobre-a-tortura-no-brasil-2001.html>> Acesso em: 05 mar. de 2019.

RETRATOS DA ESCOLA / **Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)** – v.7, n.13, jul./dez. 2013. – Brasília: CNTE, 2007.

REVISTA NOVA ESCOLA [online], São Paulo, Outubro 2011. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/consciencia-negra/africa-brasil>> Acesso em: Novembro 2014.

REVISTA USP [online], São Paulo, n.68, p. 168-179, dezembro/fevereiro 2005-2006. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13491/15309>> Acesso em: 28 jan. 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 112 páginas, 2017. (Coleção: Feminismos Plurais).

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho - **Almanaque Pedagógico Afro-brasileiro**. 167 págs., Ed. Mazza.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho. **Educação das Relações Étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica**. Belo Horizonte: Ed. Mazza, 2007.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto, p. 55-77, 2006. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretária da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

ROMERO, Silvio. In SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, p.11, 1993.

ROSA, Franco de. **Conheça o escritor Júlio Emílio Braz**. 2017. Adaptação web Caroline Svitras. Disponível em: <<https://conhecimentoliteratura.com.br/conheca-o-escritor-julio-emilio-braz/>>. Acesso em: 06 out. 2017.

SANTOS, Diego Junior da Silva *et al.* Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press Journal of Orthodontics**, [s.i.], v. 3, n. 15, p.121-124, mai. /jun. 2010. Anual. Disponível em: <<https://www.dentalpresspub.com/br/dpjo/v15n3>>. Acesso em: 27 mar. 2019.

SANTOS, Erisvaldo Pereira. **GRUCON: dez anos de luta contra o racismo**. Cadernos do CEAS, Salvador, n. 134. P. 41-50, jul./ago. 1991.

_____. Africanidades e Herança Cultural Europeia. Por Dentro da História: Revista de Patrimônio Cultural. Prefeitura Municipal de Contagem. 2011. v. 3, 2017.

_____. Reexistência negra e escravidão na educação das relações étnico-raciais, In: DALBEN, A; GOMES, M. de F. C. (Org.) Formação continuada de docentes da Educação Básica: construindo parcerias (LASEB). Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-30, 2009.

SANTOS, Marcio André dos. Negritudes posicionadas: as muitas formas da identidade negra no Brasil. **Perspectiva Sociológica: A Revista de Professores de Sociologia**, [s.i.], v. 1, p.1-10, 2010. Disponível em: <http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/download/600/513> . Acesso em: 27 mar. 2019.

SANTOS, Márcio André. Preto, Pardo, Negro, Afrodescendente: as muitas faces da negritude brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres - V.4**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 134 p. 2010.

SANTOS, Maria Cristina dos. **A implementação da Lei 10.639/2003 e o IDEB no Sistema de Ensino Municipal de Divinópolis – MG**. 2014. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, *Campus Mariana*, Minas Gerais.

SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. 2005, Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

SARAIVA, Olympia Maria Silva. **Uma análise sobre a postura do educador diante da diversidade dos alunos**. Floriano - PI: Monografia - UESPI, 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças**— cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Usos e abusos da mestiçagem e da raça no Brasil**: uma história das teorias raciais em finais do século XIX. Afro-Ásia. Salvador, n.18, p. 77-101. 1996.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

SILVA JÚNIOR, Juarez C. **Não queremos ser racistas**: uma reação aos que insistem em dizer que não somos uma nação com problemas de cor. 2007. Disponível em: http://amazonida.orgfree.com/movimentoafro/nao_queríamos_ser_racistas.htm. Acesso em: 13 dez. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. XXX, nº. 63, 2007, pp. 489-506. Editorial Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Pesquisa e luta por reconhecimento e cidadania. In: ABRAMOWICZ, Anete & SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs). **Afirmando diferenças**: Montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas, S.P, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. 3. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 168-178.

SEPPPIR. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, 2001**. Disponível em: <www.seppir.gov.br>. Acesso em 28 set. 2017.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento Brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, Anderson Xavier de. **O “Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” e a ação da SMED-BH na promoção da igualdade racial na educação**. 2016. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.

TEIXEIRA, Faustino. OS DADOS SOBRE RELIGIÕES NO BRASIL EM DEBATE. **Debates do NER**, Porto Alegre, v. 14, n. 24, p.77-84, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/download/43690/27482>>. Acesso em: 04 jun. 2019.

TV UNEafro Brasil. Teste de racismo - BONECAS NEGRAS. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das

Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

VALENTIM, Silvani dos Santos; GALDINO, Maria do Carmos B. **Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial de MG.** 2010. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/forumeducacaoediversidademg/nota-sobre-o-novo-acordo-ortografico>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papyrus. 1995.

_____, Ilma Passos Alencastro, **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** Campinas. SP: Papyrus, 15^a ed. 2002.

VERDE, Ong Força. **Índios da região de Manhumirim. Estrada Imperial: Fatos, história e arqueologia.** 2004. Disponível em: <<http://ongforcaverde.blogspot.com/p/arqueologia-botocudos.html>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

WEBER, Florence. A entrevista, a pesquisa e o íntimo, ou porque censurar seu diário de campo? Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, n. 32, v. 15, p.157-170. Jul./Dez.2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos / tradução: Daniel Grassi - 2.ed.** - Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA À DIRETORA

Mariana, 02 de abril de 2018.

Ilm.^a Sr.^a Diretora Michela Paula Lopes Moreira
Da Escola Municipal Doutora Maria da Conceição Oliveira Ribeiro
Município de Manhumirim, MG

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP - e a aluna TÂNIA DANIELLE VIEIRA NETO, regularmente matriculada no Mestrado em Educação da UFOP estão realizando um projeto de pesquisa que tem por objetivo investigar como os professores(as) atuam e se posicionam com relação à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, e quanto à diversidade étnico-racial no cotidiano escolar, a fim de contribuir para a elaboração de subsídios que possibilitem uma ação educativa capaz de contemplar a diversidade étnico-racial, visando uma ação educativa que possibilite aos discentes o conhecimento da diversidade cultural.

Para isso faz-se necessário obtermos de Vossa Senhoria a devida autorização para que possamos desenvolver o projeto com o(a)s professores (as) nesse conceituado estabelecimento de ensino.

Esse trabalho será realizado no decorrer do ano letivo de 2018 por meio de entrevistas semiestruturadas e observações do cotidiano do espaço escolar para a coleta de informações e de dados, para que se possa fazer a pesquisa intitulada “*Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental II em Escolas Públicas da Cidade de Manhumirim/ MG*”

Considerando o importante papel das pesquisas que investigam a Educação, temos a convicção de que esta poderá contribuir para a melhoria de algumas questões e demandas no âmbito da Educação.

Na certeza de podermos contar com a honrosa atenção de Vossa Senhoria autorizando a realização da mencionada pesquisa, apresentamos nossos agradecimentos e protestos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,



Tânia Danielle Vieira Neto
Mestranda em Educação
Universidade Federal de Ouro Preto
E-mail: tania.danielle@yahoo.com.br



Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos
Orientador

Universidade Federal de Ouro Preto
E-mail: erisvaldosanto@yahoo.com.br

APÊNDICE B

CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISADORA AO DIRETOR

Mariana, 02 de abril de 2018.

Ilm.º Sr.º Diretor Rodrigo Rodrigues de Oliveira
Da Escola Estadual Professor José Venâncio Ferreira
Município de Manhumirim, MG

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP - e a aluna TÂNIA DANIELLE VIEIRA NETO, regularmente matriculada no Mestrado em Educação da UFOP estão realizando um projeto de pesquisa que tem por objetivo investigar como os professores(as) atuam e se posicionam com relação à implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, e quanto à diversidade étnico-racial no cotidiano escolar, a fim de contribuir para a elaboração de subsídios que possibilitem uma ação educativa capaz de contemplar a diversidade étnico-racial, visando uma ação educativa que possibilite aos discentes o conhecimento da diversidade cultural.

Para isso faz-se necessário obtermos de Vossa Senhoria a devida autorização para que possamos desenvolver o projeto com o(a)s professores (as) nesse conceituado estabelecimento de ensino.

Esse trabalho será realizado no decorrer do ano letivo de 2018 por meio de entrevistas semiestruturadas e observações do cotidiano do espaço escolar para a coleta de informações e de dados, para que se possa fazer a pesquisa intitulada “*Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental II em Escolas Públicas da Cidade de Manhumirim/ MG*”

Considerando o importante papel das pesquisas que investigam a Educação, temos a convicção de que esta poderá contribuir para a melhoria de algumas questões e demandas no âmbito da Educação.

Na certeza de podermos contar com a honrosa atenção de Vossa Senhoria autorizando a realização da mencionada pesquisa, apresentamos nossos agradecimentos e protestos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,



Tânia Danielle Vieira Neto
Mestranda em Educação
Universidade Federal de Ouro Preto
E-mail: tania.danielle@yahoo.com.br



Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos
Orientador

Universidade Federal de Ouro Preto
E-mail: erisvaldosanto@yahoo.com.br

APÊNDICE C

CARTA DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO



Carta de Concordância da Instituição de Ensino

E. M. DRA. M^ª DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA RIBEIRO

Fundamental – Anos finais e Ensino Médio

Rua Juquinha Albuquerque, 67, Vidal Soares - Manhumirim - MG

Telefone: (33) 3341-1144 – E-mail: emdraconceicao@hotmail.com



AUTORIZAÇÃO

Eu, MICHELA PAULA LOPES MOREIRA, portadora do RG.: M – 6.536.424, CPF.: 885.529.006-10, na qualidade de diretora da Escola Municipal Doutora Maria da Conceição Oliveira Ribeiro, autorizo a pesquisa de mestrado intitulada “*Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental II em Escolas Públicas da Cidade de Manhumirim/MG*”, a ser realizada pela aluna Tânia Danielle Vieira Neto, regularmente matriculada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade federal de Ouro Preto, com sede em Mariana/MG. A pesquisa se dará em nossas dependências com os(as) professores(as) desta escola.

Manhumirim, 03, de abril, de 2018.

Michela Paula Lopes Moreira - Diretora

Michela Paula Lopes Moreira
Diretora Escolar
Aut. 680238/17

Escola Municipal
da Conceição Oliveira Ribeiro
Reconhecida pela Res. 325/74 de 11/02/74
Rua Juquinha Albuquerque, nº 67
Barro Vidal Soares
Tel.: (33) 3341-1144 - Manhumirim - MG

APÊNDICE D

CARTA DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO

Carta de Concordância da Instituição de Ensino



E. E. PROFESSOR JOSÉ VENÂNCIO FERREIRA

Fundamental – Anos finais, Ensino Médio - Normal, Educação de Jovens e Adultos - Supletivo

Pça Dom Antônio Felipe da Cunha, 579, **Roque**-Manhumirim-MG
Telefone: (33) 3341-1786 – E-mail: escola.75400@educacao.mg.gov.br



AUTORIZAÇÃO

Eu, RODRIGO RODRIGUES DE OLIVEIRA, portador do RG: 46 5568.539,
CPF.: 924.545.006-63, na qualidade de diretor da Escola Estadual Professor José Venâncio Ferreira, autorizo a pesquisa de mestrado intitulada “*Relações Étnico- Raciais no Ensino Fundamental II em Escolas Públicas da Cidade de Manhumirim/ MG*”, a ser realizada pela aluna Tânia Danielle Vieira Neto, regularmente matriculada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação da Universidade federal de Ouro Preto, com sede em Mariana/MG. A pesquisa se dará em nossas dependências com os(as) professores(as) e demais funcionários desta escola.

Manhumirim, 03, de ABRIL, de 2018.

Rodrigo Rodrigues de Oliveira
M.A.S.P. 1053361-0
Diretor Nomeado – MG 31/12/2017
E. E. Prof. José Venâncio Ferreira

Rodrigo Rodrigues de Oliveira
Rodrigo Rodrigues de Oliveira - Diretor

E. E. "Prof. José Venâncio Ferreira." - P.O.3.5.B.3
Alteração Denominação - Lei nº 20.183 de 09/05/12 - MG. 10/06/2012
Criação Lei nº 1237/56 - MG - de 15.02.1955
Instalação: 03.03.1961 - Mudança de Denominação Lei nº 2811/83 - MG de 18.01.1983
Autorização de Ensino Geral do Ensino Médio - Port. nº 318/94 - MG de 11.03.94
Praça Dom Antônio Filipo da Cunha, nº 579 - Bairro Roque - Manhumirim - MG
CEP: 36.970-000 - Tel: (33) 3341 - 1786
escola.75400@educacao.mg.gov.br

APÊNDICE E

CARTA DE APRESENTAÇÃO AOS PROFESSORES(AS)

Manhumirim, 06 de setembro de 2018.

Ilmo.(a) Sr.(a) Professor(a)

Da Escola _____

Município de Manhumirim

O Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP - e a aluna TÂNIA DANIELLE VIEIRA NETO, regularmente matriculada no Mestrado em Educação da UFOP estão realizando um projeto de pesquisa que tem por objetivo investigar como os professores(as) atuam e se posicionam com relação à implementação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08, quanto à diversidade étnico-racial no cotidiano escolar, a fim de contribuir para a elaboração de subsídios que possibilitem uma ação educativa capaz de contemplar a diversidade étnico-racial, visando uma ação educativa que possibilite aos discentes o conhecimento da diversidade cultural.

Para isso, faz-se necessário obtermos de Vossa Senhoria a devida autorização para que possamos desenvolver o projeto com entrevista (que poderá ser gravada em áudio) autorizada por sua pessoa enquanto o(a) professor(a) deste conceituado estabelecimento de ensino.

Esse trabalho será realizado no decorrer do ano letivo de 2018, por meio de entrevistas semiestruturadas e observações do cotidiano do espaço escolar para a coleta de informações e de dados, afim de que se possa fazer a pesquisa intitulada "*Relações Étnico- Raciais no Ensino Fundamental II em Escolas Públicas da Cidade de Manhumirim/ MG*". Considerando o importante papel das pesquisas que investigam a Educação, temos a convicção de que esta poderá contribuir para o melhoramento de algumas questões e demandas no âmbito da Educação.

Na certeza de podermos contar com a honrosa atenção de Vossa Senhoria, autorizando a realização da mencionada pesquisa mediante entrevista (gravada em áudio ou não), apresentamos nossos agradecimentos e protestos de elevada estima e consideração.

Atenciosamente,



Tânia Danielle Vieira Neto
Mestranda em Educação
Universidade Federal de Ouro Preto
E-mail: tania.danielle@yahoo.com.br



Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos
Orientador

Universidade Federal de Ouro Preto
E-mail: erisvaldosanto@yahoo.com.br

APÊNDICE F

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa: “Relações Étnico- Raciais no Ensino Fundamental II em Escolas Públicas da Cidade de Manhumirim/ MG” que será realizada pela Mestranda em Educação Tânia Danielle Vieira Neto, sob a orientação do Professor Doutor Erisvaldo Pereira dos Santos.

Trata-se de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto -Mestrado em Educação que pretende investigar como a Lei nº 10.639/03 e a Lei 11.645/08 estão sendo incorporadas nas práticas educativas de docentes de Escolas Públicas, de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, do município de Manhumirim- MG, a fim de contribuir para a composição de subsídios pedagógicos e teóricos para a formação e qualificação de professores no âmbito de questões étnico-raciais.

A investigação proposta possui relevância, uma vez que os estudos acerca dessa questão estão na baila de constantes investigações e necessitam de sérias discussões ambientadas em todas as escolas possíveis. Sendo assim, a pesquisa buscará verificar se a Lei nº 10.639/03 e a Lei 11.645/08, que estabelecem 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” estão sendo contempladas nos Projetos Políticos Pedagógicos, na matriz curricular e no calendário das referidas escolas, a partir da análise de documentos oficiais. Propões, também, investigar como os (as) professores(as) das disciplinas de História, Arte e Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental II e coordenadores(as), atuam para garantir a implementação destas referidas leis.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como a Lei nº 10.639/03 e a Lei 11.645/08 estão sendo incorporadas nas práticas educativas de docentes de Escolas Públicas, de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, do município de Manhumirim- MG, a fim de contribuir para a composição de subsídios pedagógicos e teóricos para a formação e qualificação de professores no âmbito de questões étnico-raciais. Os objetivos específicos são conhecer quais práticas pedagógicas contemplam a valorização da diversidade e das relações étnico-raciais, em atendimento ao cumprimento da lei supracitada; averiguar o entendimento e o cumprimento da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645 pelas (os) professoras (es) de História, Arte e Língua Portuguesa e coordenadores(as); verificar como as DCNERER estão sendo contempladas no Projeto Político Pedagógico, na matriz curricular e no calendário das escolas a partir da análise de documentos oficiais; e fornecer subsídios para discussões sobre a importância de se trabalhar a diversidade étnico-racial no ambiente escolar.

Para alcançar esses objetivos, será realizada uma pesquisa qualitativa, por meio de análises de documentos oficiais das escolas como Projetos Políticos Pedagógicos e Planos de ensino, além de um estudo de caso mediante questionário e entrevista semiestruturada com professores (as) das disciplinas elencadas; com a equipe pedagógica responsável pelas escolas, com o objetivo de promover uma percepção do conhecimento dos profissionais daquelas escolas sobre diversidade étnico-racial e a implementação da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08.

Sua participação é voluntária, não havendo remuneração para esta tarefa. Você é livre para retirar esse consentimento, bem como desistir a qualquer momento da pesquisa ou se recusar a responder qualquer questão específica na entrevista, sem que isso lhe traga quaisquer

constrangimentos, penalidades ou prejuízos. Sempre que você desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas da pesquisa.

A entrevista será feita pessoalmente pela pesquisadora em horário e local a serem definidos pelo pesquisador em concordância com o voluntário. Ressaltamos que a entrevista não gera nenhum custo para o entrevistado e exige em média trinta a quarenta minutos.

Reconhecemos eventual desconforto e risco mínimo para que se submeta a este procedimento, uma vez que serão discutidos temas pessoais e demandará tempo, mas você terá a liberdade de responder somente quando se sentir seguro (a) e confortável e se tiver disponibilidade. As informações repassadas serão confidenciais e a sua privacidade será respeitada.

Solicito sua autorização para gravar as respostas, a fim de que estas sejam transcritas e armazenadas em banco digital pela pesquisadora. As informações obtidas serão utilizadas para fins científicos. Assim, será garantido o sigilo das informações, a preservação da imagem com anonimato, procedimentos utilizados como garantia de redução de danos.

Os dados coletados por meio entrevista estarão sob a responsabilidade do professor orientador da pesquisa, Erisvaldo Pereira dos Santos, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP em arquivo eletrônico, por um período de cinco anos, após esse prazo os arquivos serão destruídos. (Os dados estarão no gabinete do referido professor, no Prédio do REUNI no Instituto de Ciências Humanas e Sociais- ICHS na Rua do Seminário, s/n, Centro/Mariana – MG, CEP: 35420-000 - Telefone (31) 3557-9406).

Os critérios para participar desta pesquisa são: 1- Ter disponibilidade para realização da entrevista; 2- Ser professor (a) de Língua Portuguesa, História e/ou Arte, coordenador (a) ou supervisor (a) das referidas escolas; 3- Aceitar participar da pesquisa de forma voluntária, sem receber remuneração alguma; 4- Ter interesse em contribuir para os resultados da pesquisa.

Informo-lhe que os critérios para suspensão desta pesquisa são: a) Sujeitos participantes que não responderem aos questionários e entrevistas nos prazos previamente estabelecidos; b) impossibilidade física e mental da pesquisadora em continuar realizando o trabalho.

Os resultados desta investigação serão disponibilizados por meio da dissertação de mestrado, relatório técnico, artigos científicos, capítulo de livros, seminários e eventos relacionados ao tema. O principal benefício da pesquisa é a produção de subsídios teóricos e críticos sobre o trabalho pedagógico de professores (as) sobre a temática da diversidade étnico-racial em duas escolas públicas de 6º ao 9º ano da referida cidade.

A pesquisa terá início assim que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto- UFOP - aprová-la. As atividades devem ser finalizadas, conforme o Programa de Mestrado em Educação da UFOP, em março de 2019, com o apoio do Instituto de Ciências Humanas – ICHS.

Para maiores esclarecimentos que se fizerem necessários segue os endereços, telefones e e-mail para contato da pesquisadora responsável: Tânia Danielle Vieira neto, endereço: Travessa Eurídes Silva do Nascimento, 93, apt. 404, bairro São Roque - Manhumirim – MG – CEP: 36970- Telefone (33)98459-0551 ou (33) 99998-3961 – E-mail: tania.danielle@yahoo.com.br

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP: Rua do Seminário, s/nº, Centro. Mariana/MG. CEP: 35420-000 - Instituto de Ciências Humanas e Sociais - ICHS. Universidade Federal de Ouro Preto. Telefones: Recepção: (31) 3557-9410 / Secretaria: (31) 3557-9407. E-mail: secretaria.ppge.ufop@gmail.com.

Atenção:

Em caso de dúvidas éticas, deve-se entrar em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal De Ouro Preto. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação -

Campus Universitário Morro do Cruzeiro - Centro de Convergência – Ouro Preto/MG – CEP: 35400.000, que atende pelo telefone (31) 3559-1368, e-mail: cep.propp@ufop.edu.br
Caso você concorde com os termos deste TCLE, assine-o e entregue pessoalmente à pesquisadora responsável.

Atenciosamente,



Tânia Danielle Vieira Neto
Mestranda em Educação
Universidade Federal de Ouro Preto
E-mail: tania.danielle@yahoo.com.br



Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos
Orientador
Universidade Federal de Ouro Preto
E-mail: erisvaldosanto@yahoo.com.br

CONSENTIMENTO

Eu, _____ portador do RG, nº _____, declaro ter lido o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que concordo em participar como voluntário da pesquisa: “*Relações Étnico- Raciais no Ensino Fundamental II em Escolas Públicas da Cidade de Manhumirim/ MG*”, sem que para isso tenha sido forçado ou obrigado. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura - Nome Completo Professor
E-mail
Telefone

APÊNDICE G

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES (AS)

Este roteiro de entrevista tem como objetivo a coleta de dados para a pesquisa de Mestrado “*Relações Étnico- Raciais no Ensino Fundamental II em Escolas Públicas da Cidade de Manhumirim/ MG*”, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Solicito sua colaboração voluntária com respostas que possam contribuir para o objetivo desta investigação, que é investigar como a Lei nº 10.639/03 e a Lei 11.645/08 estão sendo incorporadas nas práticas educativas de docentes de Escolas Públicas, de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, do município de Manhumirim- MG, a fim de contribuir para a composição de subsídios pedagógicos e teóricos para a formação e qualificação de professores no âmbito de questões étnico-raciais. A fim de evitar constrangimentos, além de assegurar a confidencialidade dos dados que ficarão sob a guarda e responsabilidade do meu orientador, Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos, também atribuirei um nome fictício a você, visando manter seu anonimato. Você poderá ter acesso aos dados em qualquer momento que solicitar e terá acesso aos resultados por meio de publicações acadêmicas e seminários que pretendo realizar. Quaisquer irregularidades você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto situado no Campus Universitário Morro do Cruzeiro - Centro de Convergência – Ouro Preto/MG – CEP: 35400.000, que atende pelo telefone (31) 3559-1368, e-mail: cep.propp@ufop.edu.br

Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/_____ Idade: _____ Sexo: M () F ()

Escola onde trabalha _____

- 1) Com a Lei nº 10.639/03 e a Lei 11.645/08, o professor torna-se o principal agente na inclusão dessa temática nas práticas pedagógicas em sala de aula. Você considera estar preparado para a realização dessa tarefa?
- 2) Qual a sua concepção de uma legislação que institui a temática étnico-racial nas escolas?
- 3) Na elaboração do projeto político-pedagógico nesta escola em que você trabalha, leve-se em consideração a temática étnico-racial, conforme está preconizado na Lei nº 10.639/03 e da Lei 11.645/08?
- 4) Que práticas pedagógicas você identifica no cotidiano escolar que contemplam o que determinam a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08?
- 5) Em sua opinião como se deve trabalhar e abordar a diversidade étnico-racial no ambiente escolar?
- 6) Você já presenciou alguma atitude racista? Você já presenciou e/ou vivenciou algum tipo de discriminação na escola? Se sim, como conduziu a situação?

- 7) Qual material bibliográfico ou pedagógico que você conhece ou utiliza para tratar da temática da lei?
- 8) Você busca planejar suas aulas de modo a promover o debate e a reflexão sobre as relações étnico-raciais?
- 9) Como você atua junto aos seus (suas) alunos (as), de modo a favorecer uma educação antirracista?
- 10) Você considera que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, pode contribuir para o enfrentamento do racismo na sociedade brasileira? Por quê?
- 11) Como você avalia os limites e possibilidades de trazer a discussão da Lei nº 10.639/03 para esta escola?
- 12) A Lei nº 10.639/03 acaba de completar 15 anos de existência, e a Lei 11.645/08, 10 anos, contudo, suas implementações ainda não foram realizadas em sua completude nas instituições de ensino. Quais as razões você considera que existam para a que a lei ainda não esteja presente nas escolas?

APÊNDICE H

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SUPERVISOR (A) PEDAGÓGICO (A)

Este roteiro de entrevista tem como objetivo a coleta de dados para a pesquisa de Mestrado “*Relações Étnico- Raciais no Ensino Fundamental II em Escolas Públicas da Cidade de Manhumirim/ MG*”, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto. Solicito sua colaboração voluntária com respostas que possam contribuir para o objetivo desta investigação, que é investigar como a Lei nº 10.639/03 e a Lei 11.645/08 estão sendo incorporadas nas práticas educativas de docentes de Escolas Públicas, de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, do município de Manhumirim- MG, a fim de contribuir para a composição de subsídios pedagógicos e teóricos para a formação e qualificação de professores no âmbito de questões étnico-raciais. A fim de evitar constrangimentos, além de assegurar a confidencialidade dos dados que ficarão sob a guarda e responsabilidade do meu orientador, Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos, também atribuirei um nome fictício a você, visando manter seu anonimato. Você poderá ter acesso aos dados em qualquer momento que solicitar e terá acesso aos resultados por meio de publicações acadêmicas e seminários que pretendo realizar. Quaisquer irregularidades você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto situado no Campus Universitário Morro do Cruzeiro - Centro de Convergência – Ouro Preto/MG – CEP: 35400.000, que atende pelo telefone (31) 3559-1368, e-mail: cep.propp@ufop.edu.br

Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/_____ Idade: _____ Sexo: M () F ()

Escola onde trabalha _____

- 1) Qual a sua concepção de uma lei que institui a temática étnico-racial nas escolas?
- 2) Que práticas pedagógicas você identifica no cotidiano escolar que contemplam o que determina a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08?
- 3) Na elaboração do projeto político-pedagógico nesta escola em que você trabalha, leva-se em consideração a temática étnico-racial, conforme está preconizado na Lei nº 10.639/03 e a Lei 11.645/08?
- 4) Em sua opinião como se deve trabalhar e abordar a diversidade étnico-racial no ambiente escolar?
- 5) Você já presenciou alguma atitude racista? Você já presenciou e/ou vivenciou algum tipo de discriminação na escola? Se sim, como conduziu a situação?
- 6) Qual material bibliográfico ou pedagógico que você conhece ou utiliza para tratar da temática das leis?
- 7) Você auxilia o quadro docente de sua escola a planejar suas aulas de modo a promover o debate e a reflexão sobre as relações étnico-raciais?
- 8) Você auxilia o quadro docente de sua escola nas escolhas dos livros didáticos que abordam a temática das relações étnico-raciais e indígenas?

- 9) Como você atua junto aos discentes e docentes de modo a favorecer uma educação antirracista?
- 10) Você considera que o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, pode contribuir para o enfrentamento do racismo na sociedade brasileira? Por quê?
- 11) Como você avalia os limites e possibilidades de trazer a discussão da Lei nº 10.639/03 e da Lei 11.645/08 para esta escola?
- 12) A Lei nº 10.639/03 acaba de completar 15 anos de existência, e a Lei 11.645/08, 10 anos, contudo, suas implementações ainda não foram realizadas em sua completude nas instituições de ensino. Quais as razões você considera que existam para a que a lei ainda não esteja presente nas escolas?

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO DO PERFIL DO (A) PROFESSOR(A)

Pesquisa de Mestrado em Educação – UFOP

Pesquisadora responsável: Tânia Danielle Vieira Neto

Orientador: Prof.º Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos

Prezado (a) professor (a),

O preenchimento do questionário abaixo permitirá coletar dados para a pesquisa de Mestrado em Educação, cujo título é “*Relações Étnico- Raciais no Ensino Fundamental II em Escolas Públicas da Cidade de Manhumirim/ MG*”. As questões abaixo se referem à pesquisa qualitativa de estudo de caso para a composição do trabalho de conclusão de curso do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, cujo objetivo é investigar como a Lei nº 10.639/03 e a Lei 11.645/08 estão sendo incorporadas nas práticas educativas de docentes de Escolas Públicas, de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, do município de Manhumirim- MG, a fim de contribuir para a composição de subsídios pedagógicos e teóricos para a formação e qualificação de professores no âmbito de questões étnico-raciais. Gentilmente solicito sua colaboração voluntária para a efetiva realização desta pesquisa. No intuito de não haver quaisquer constrangimentos, e para garantir a confidencialidade dos dados que ficarão sob o arquivamento e responsabilidade do meu orientador, Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos, também será atribuído um nome fictício para você, visando manter seu anonimato. Assim que a pesquisa for finalizada, você terá acesso aos resultados por meio de publicações acadêmicas e seminários que possam vir a ocorrer. No entanto, a qualquer momento você poderá obter informações com a própria pesquisadora e com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto, localizado no Campus Universitário Morro do Cruzeiro - Centro de Convergência – Ouro Preto/MG – CEP: 35400.000, que atende pelo telefone (31) 3559-1368, e-mail: cep.propp@ufop.edu.br. Muito obrigada por sua colaboração e participação.

Parte 1 – Dados Pessoais e Profissionais

1. **Nome:** _____
2. **Natural de:** _____
3. **Sexo:** () masculino () feminino
4. **Estado civil:** () solteiro(a) () casado(a) () viúvo(a) () separado(a)
5. **Tem filhos:?** () não () sim. Quantos? _____
6. **Idade:** () de 22 a 25 () de 36 a 40 () de 51 a 55
() de 26 a 30 () de 41 a 45 () de 56 a 60
() de 31 a 35 () de 46 a 50 () 61 ou mais
7. **Escolaridade:**
() ensino superior completo () ensino superior incompleto
() pós-graduação lato sensu () stricto sensu
8. **Graduação na área de** _____
9. **Pós-graduação na área de** _____
10. **Tempo de trabalho na escola:**
() menos de um ano () mais de um ano. Quantos anos? _____
11. **Cargo/Vínculo:** () efetivo () designado
12. **Nível de ensino em que atua nesta escola:**
() 6º ao 9º ano () Ensino Médio () EJA
13. **Nível de ensino que já atuou em outra escola:**
() 6º ao 9º ano () Ensino Médio () EJA

14. Tempo total de atuação no Ensino Fundamental II: _____

15. Habilitação para o Magistério de 1º grau (Prof. de 1ª à 4ª série): () Sim () Não

16. Ano de conclusão do Ensino Superior: _____

17. Rede de Ensino a qual pertence à instituição de ensino superior que você cursou:

() Privada () Estadual () Federal.

18. Habilitações obtidas na graduação:

() Educação Infantil () Prof. de 1ª à 4ª série

() Supervisão Pedagógica () licenciatura plena () licenciatura curta

() Inspeção Escolar () Orientação Pedagógica () bacharelado

19. Atuação como Pedagogo em outras redes de ensino: () sim () não Qual?

() Estadual () Municipal () Particular

() Secretaria Municipal de Educação () Superintendência Regional de Ensino

20. Já teve experiência como:

() Bibliotecário () Diretor de Escola () Professor eventual () Nenhum

21. Atua no setor da escola: () corpo docente () administrativo

22. Você faz atualmente algum tipo de curso de capacitação ou treinamento?

Sim () não () Se faz, quais?

23. Há condições de colocar os conhecimentos trabalhados nos cursos de capacitação/treinamento em prática na sala de aula?

sim () não () não sei ()

24. Você se considera:

() pardo(a) () preto(a) () branco(a) () amarelo(a)

() indígena ou de origem indígena () Outros: _____

25. Em que faixa melhor se enquadra a renda bruta mensal (sem descontos), de seu grupo familiar?

| | |
|-----------------|--|
| 1. De 1 a 3 SM | |
| 2. De 3 a 5 SM | |
| 3. De 5 a 7 SM | |
| 4. De 7 a 9 SM | |
| 5. Mais de 9 SM | |

26. Trabalha em quantas escolas/instituições?

() uma () duas () mais de duas _____

27. Há quanto tempo trabalha nesta escola?

28. Você costuma frequentar qual destes eventos culturais? Com que frequência?

| | |
|---|-----------------------|
| 1 | Uma vez por semana |
| 2 | Uma vez por mês |
| 3 | Algumas vezes por ano |
| 4 | Uma vez no passado |
| 5 | Nunca |

| Tipos de eventos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------|---|---|---|---|---|
| Museus | | | | | |
| Teatro | | | | | |
| Exposições de arte | | | | | |
| Cinema | | | | | |
| Shows de música | | | | | |

29. Indique se você realiza/participa de alguma das seguintes atividades, e com que frequência:

| | |
|---|-----------------------|
| 1 | Habitualmente/sempre |
| 2 | Às vezes |
| 3 | Alguma vez no passado |
| 4 | Nunca |

| Tipos de atividades | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| Participa de seminários de especialização | | | | |
| Lê revistas especializadas em educação | | | | |
| Lê materiais de estudo ou formação | | | | |
| Estuda ou pratica idiomas estrangeiros | | | | |
| Compra livros (não didáticos) | | | | |
| Lê jornais/revistas | | | | |

Parte 2 – Lei nº 10.639/03, Lei 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena.

30. Você tem alunos(as) negros(as)?

Sim () Não ()

31. Você tem colegas professores(as) negros(as)?

Sim () Não ()

32. Você conhece a cultura e história afro-brasileira e africana?

Sim () Não () Um pouco ()

33. Você conhece a nº Lei 10.639/03 – Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira?

- () Nunca ouvi falar () Já ouvi algo sobre a Lei, mas sei pouco do que se trata.
() Só ouvi falar em reuniões da Secretaria de Educação, mas sei pouco sobre a Lei.
() O que sei sobre a Lei eu incluo nos conteúdos que são ensinados durante as minhas aulas.

34. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

- () Nunca ouvi falar () Já ouvi algo sobre a Lei, mas sei pouco do que se trata.
() Só ouvi falar em reuniões da Secretaria de Educação, mas sei pouco sobre a Lei.
() O que sei sobre a Lei eu incluo nos conteúdos que são ensinados durante as minhas aulas.

35. Qual a sua opinião sobre essa lei? Você considera essa lei importante para a educação? Por quê?

36. Você considera que o ensino proporcionado por suas aulas tem alguma relação com a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, especifique essa relação com a temática étnico-racial.

37. Você já participou de alguma formação voltada para a temática étnico-racial ou sobre a Lei nº 10.639/03?

Sim () Não ()

38. Você considera que essa temática é relevante nesta escola? Por quê?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, explicita sua resposta.

39. Você considera que há interesse por parte dos estudantes na discussão da temática étnico-racial nesta escola?

Sim () Não ()

40. Esta escola tem em seu projeto político-pedagógico com ações/atividades que abordem a temática diversidade étnico-racial e cultural?

Sim () Não ()

41. Você já realizou ou participou de algum projeto/trabalho no interior desta(s) escola(s) sobre a temática étnico-racial? Em caso afirmativo, cite-o.

42. Você considera que o ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena deve ser tarefa específica do professor de qual disciplina?

43. Você sabe se nesta escola há material didático que aborde a temática da diversidade étnico-racial e cultural?

Sim () Não ()

44. Você conhece a nº Lei 11.645/08 – Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena?

Sim () Não () Ouvi falar, mas não me aprofundi ()

Em caso afirmativo, como tomou conhecimento da lei?

45. Você considera interessante o estudo da cultura indígena nesta escola, levando-se também em consideração o fato de o topônimo Manhumirim ter origem na etimologia indígena?

Sim () Não () Irrelevante ()

APÊNDICE J

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO DO PERFIL DO (A) SUPERVISOR (A)

Pesquisa de Mestrado em Educação – UFOP

Pesquisadora responsável: Tânia Danielle Vieira Neto

Orientador: Prof.º Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos

Prezado (a) supervisor (a),

O preenchimento do questionário abaixo permitirá coletar dados para a pesquisa de Mestrado em Educação, cujo título é “*Relações Étnico- Raciais no Ensino Fundamental II em Escolas Públicas da Cidade de Manhumirim/ MG*”. As questões abaixo se referem à pesquisa qualitativa de estudo de caso para a composição do trabalho de conclusão de curso do Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, cujo objetivo é investigar como a Lei nº 10.639/03 e a Lei 11.645/08 estão sendo incorporadas nas práticas educativas de docentes de Escolas Públicas, de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, do município de Manhumirim- MG, a fim de contribuir para a composição de subsídios pedagógicos e teóricos para a formação e qualificação de professores no âmbito de questões étnico-raciais. Gentilmente solicito sua colaboração voluntária para a efetiva realização desta pesquisa. No intuito de não haver quaisquer constrangimentos, e para garantir a confidencialidade dos dados que ficarão sob o arquivamento e responsabilidade do meu orientador, Prof. Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos, também será atribuído um nome fictício para você, visando manter seu anonimato. Assim que a pesquisa for finalizada, você terá acesso aos resultados por meio de publicações acadêmicas e seminários que possam vir a ocorrer. No entanto, a qualquer momento você poderá obter informações com a própria pesquisadora e com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto, localizado no Campus Universitário Morro do Cruzeiro - Centro de Convergência – Ouro Preto/MG – CEP: 35400.000, que atende pelo telefone (31) 3559-1368, e-mail: cep.propp@ufop.edu.br. Muito obrigada por sua colaboração e participação.

Parte 1 – Dados Pessoais e Profissionais

1. **Nome:** _____
2. **Natural de:** _____
3. **Sexo:** () masculino () feminino
4. **Estado civil:** () solteiro(a) () casado(a) () viúvo(a) () separado(a)
5. **Tem filhos:?** () não () sim. Quantos? _____
6. **Idade:** () de 22 a 25 () de 36 a 40 () de 51 a 55
() de 26 a 30 () de 41 a 45 () de 56 a 60
() de 31 a 35 () de 46 a 50 () 61 ou mais
7. **Escolaridade:**
() ensino superior completo () ensino superior incompleto
() pós-graduação lato sensu () stricto sensu
8. **Graduação na área de** _____
9. **Pós-graduação na área de** _____
10. **Tempo de trabalho na escola:**
() menos de um ano () mais de um ano. Quantos anos? _____
11. **Cargo/Vínculo:** () efetivo () designado
12. **Nível de ensino em que atua nesta escola:**
() 6º ao 9º ano () Ensino Médio () EJA
13. **Nível de ensino que já atuou em outra escola:**
() 6º ao 9º ano () Ensino Médio () EJA

14. Habilitação para o Magistério de 1º grau (Prof. de 1ª à 4ª série): () Sim () Não

15. Ano de conclusão do Ensino Superior: _____

16. Rede de Ensino a qual pertence à instituição de ensino superior que você cursou:

() Privada () Estadual () Federal.

17. Habilitações obtidas na graduação:

() Educação Infantil () Prof. de 1ª à 4ª série

() Supervisão Pedagógica () licenciatura plena () licenciatura curta

() Inspeção Escolar () Orientação Pedagógica () bacharelado

18. Atuação como Pedagogo em outras redes de ensino: () sim () não Qual?

() Estadual () Municipal () Particular

() Secretaria Municipal de Educação () Superintendência Regional de Ensino

19. Já teve experiência como:

() Bibliotecário () Diretor de Escola () Professor eventual () Nenhum

20. Atua no setor da escola: () corpo docente () administrativo

21. Você faz atualmente algum tipo de curso de capacitação ou treinamento?

Sim () não () Se faz, quais?

22. De que forma os cursos de capacitação realizados tem auxiliado na sua atuação profissional?

23. Os cursos de capacitação proporcionam retorno de que natureza?

24. Qual o nível de satisfação em relação aos cursos de capacitação dos quais você participou? Excelente () bom () ruim () péssimo ()

25. Você se considera:

() pardo(a) () preto(a) () branco(a) () amarelo(a)

() indígena ou de origem indígena () Outros: _____

26. Em que faixa melhor se enquadra a renda bruta mensal (sem descontos), de seu grupo familiar?

| | |
|-----------------|--|
| 1. De 1 a 3 SM | |
| 2. De 3 a 5 SM | |
| 3. De 5 a 7 SM | |
| 4. De 7 a 9 SM | |
| 5. Mais de 9 SM | |

27. Trabalha em quantas escolas/instituições?

() uma () duas () mais de duas _____

28. Há quanto tempo trabalha nesta escola?

29. Você costuma frequentar qual destes eventos culturais? Com que frequência?

| | |
|---|-----------------------|
| 1 | Uma vez por semana |
| 2 | Uma vez por mês |
| 3 | Algumas vezes por ano |
| 4 | Uma vez no passado |

| | |
|---|-------|
| 5 | Nunca |
|---|-------|

| Tipos de eventos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------|---|---|---|---|---|
| Museus | | | | | |
| Teatro | | | | | |
| Exposições de arte | | | | | |
| Cinema | | | | | |
| Shows de música | | | | | |

30. Indique se você realiza/participa de alguma das seguintes atividades, e com que frequência:

| | |
|---|-----------------------|
| 1 | Habitualmente/sempre |
| 2 | Às vezes |
| 3 | Alguma vez no passado |
| 4 | Nunca |

| Tipos de atividades | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| Participa de seminários de especialização | | | | |
| Lê revistas especializadas em educação | | | | |
| Lê materiais de estudo ou formação | | | | |
| Estuda ou pratica idiomas estrangeiros | | | | |
| Compra livros (não didáticos) | | | | |
| Lê jornais/revistas | | | | |

Parte 2 – Lei nº 10.639/03, Lei 11.645/08 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Indígena.

31. A escola têm alunos(as) negros(as)?

Sim () Não ()

32. Você tem colegas professores(as) negros(as)?

Sim () Não ()

33. Você conhece a cultura e história afro-brasileira e africana?

Sim () Não () Um pouco ()

34. Você conhece a nº Lei 10.639/03 – Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira?

Sim () Não () Ouvi falar, mas não me aprofundi ()

Em caso afirmativo, como tomou conhecimento da lei?

35. Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

Sim () Não () Ouvi falar, mas não me aprofundi ()

Em caso afirmativo, como você tomou conhecimento das Diretrizes?

36. Qual a sua opinião sobre essa lei? Você considera essa lei importante para a educação? Por quê?

37. Você considera que o ensino da História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena deve ser tarefa específica do professor de qual disciplina?

38. Você já participou de alguma formação voltada para a temática étnico-racial ou sobre a Lei nº 10.639/03?

Sim () Não ()

39. Você considera que essa temática é relevante nesta escola? Por quê?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo, explicita sua resposta.

40. Você considera que há interesse por parte dos estudantes na discussão da temática étnico-racial nesta escola?

Sim () Não ()

41. Esta escola tem em seu projeto político-pedagógico com ações/atividades que abordem a temática diversidade étnico-racial e cultural?

Sim () Não ()

42. Você já realizou ou participou de algum projeto/trabalho no interior desta(s) escola(s) sobre a temática étnico-racial? Em caso afirmativo, cite-o.

43. Você sabe se nesta escola há material didático que aborde a temática da diversidade étnico-racial e cultural?

Sim () Não ()

44. Você conhece a nº Lei 11.645/08 – Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e Indígena?

Sim () Não () Ouvi falar, mas não me aprofundi ()

Em caso afirmativo, como tomou conhecimento da lei?

45. Você considera interessante o estudo da cultura indígena nesta escola, levando-se também em consideração o fato de o topônimo Manhumirim ter origem na etimologia indígena?

Sim () Não () Irrelevante ()

APÊNDICE K

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE PELOS CUSTOS DA PESQUISA

Declaro para os devidos fins que a pesquisa intitulada “Relações Étnico-Raciais no Ensino Fundamental II em Escolas Públicas da Cidade de Manhumirim/ MG”, orientada pelo professor Dr. Erisvaldo Pereira dos Santos, **não é financiada e os gastos com recursos financeiros** serão custeados pela pesquisadora responsável, abaixo assinada.

Mariana, 10 de junho de 2018.



Tânia Danielle Vieira Neto

Pesquisadora responsável.

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UFOP

ANEXO

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE MANHUMIRIM/MG

Pesquisador: TANIA DANIELLE VIEIRA NETO

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 91602018.0.0000.5150

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.877.739

Apresentação do Projeto:

"O presente projeto busca apontar os desafios que as escolas enfrentam na implementação da temática étnico-racial no currículo escolar e as limitações das discussões com essa tônica. Assim, busca examinar como estão sendo implementados os dispositivos legais que estabelecem o compromisso com a diversidade e a pluralidade cultural na educação nacional, e como tem sido proposto o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nos estabelecimentos de ensino público. Para isto será realizado um estudo de caso, em duas escolas públicas (municipal e estadual) em que sejam ofertadas as séries finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), localizadas na cidade de Manhumirim, MG. Serão entrevistados os professoras(es), coordenadores(as) e bibliotecários(as) da instituição de ensino."

Objetivo da Pesquisa:

"Investigar como a Lei nº 10.639/03 e a Lei 11.645/08 estão sendo incorporadas nas práticas educativas de docentes de Escolas Públicas, de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, do município de Manhumirim- MG, a fim de contribuir para a composição de subsídios pedagógicos e teóricos para a formação e qualificação de professores no âmbito de questões étnico-raciais."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Relação riscos-benefícios adequada.

Endereço: Morro do Cruzeiro-ICEB II, Sala 29 -PROPP/UFOP
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **Fax:** (31)3559-1370 **E-mail:** cep@propp.ufop.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 2.877.739

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos apresentados e adequados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFOP, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e/ou Res. CNS 510/16, manifesta-se pela APROVAÇÃO deste protocolo de pesquisa. Ressalta-se ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP/UFOP, um ano após o início do projeto, o relatório final ou parcial de sua pesquisa, encaminhado através da Plataforma Brasil, informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1134242.pdf | 05/09/2018 12:28:08 | | Aceito |
| Outros | CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO_2.docx | 05/09/2018 12:26:54 | TANIA DANIELLE VIEIRA NETO | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | PROJETO_SETEMBRO_3.docx | 05/09/2018 12:25:19 | TANIA DANIELLE VIEIRA NETO | Aceito |
| Cronograma | ANEXO_I_CRONOGRAMA.docx | 05/09/2018 12:24:43 | TANIA DANIELLE VIEIRA NETO | Aceito |
| Outros | ANEXO_X_ANUENCIA_ESCOLA2.pdf | 25/07/2018 19:08:05 | TANIA DANIELLE VIEIRA NETO | Aceito |
| Outros | ANEXO_IX_ANUENCIA_ESCOLA1.pdf | 25/07/2018 19:06:17 | TANIA DANIELLE VIEIRA NETO | Aceito |
| Outros | ANEXO_VIII_DECLARACAO.docx | 25/07/2018 19:01:07 | TANIA DANIELLE VIEIRA NETO | Aceito |
| Orçamento | ANEXO_VII_ORCAMENTO.docx | 25/07/2018 18:58:44 | TANIA DANIELLE VIEIRA NETO | Aceito |
| Outros | ANEXO_VI_ENTREVISTA_COORD.docx | 25/07/2018 18:56:45 | TANIA DANIELLE VIEIRA NETO | Aceito |
| Outros | ANEXO_V_ENTREVISTA_PROF.docx | 25/07/2018 18:56:08 | TANIA DANIELLE VIEIRA NETO | Aceito |
| Outros | ANEXO_IV_QUESTIONARIO_COORD. | 25/07/2018 | TANIA DANIELLE | Aceito |

Endereço: Morro do Cruzeiro-ICEB II, Sala 29 -PROPP/UFOP
 Bairro: Campus Universitário CEP: 35.400-000
 UF: MG Município: OURO PRETO
 Telefone: (31)3559-1368 Fax: (31)3559-1370 E-mail: cep@propp.ufop.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



Continuação do Parecer: 2.877.739

| | | | | |
|---|-------------------------------------|------------------------|-------------------------------|--------|
| Outros | docx | 18:55:25 | VIEIRA NETO | Aceito |
| Outros | ANEXOIII_QUESTIONARIO_PROF.doc x | 25/07/2018 18:54:30 | TANIA DANIELLE VIEIRA NETO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | ANEXOII_TCLE.docx | 25/07/2018 18:42:18 | TANIA DANIELLE VIEIRA NETO | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHA_DE_ROSTO.pdf | 11/06/2018 15:18:08 | TANIA DANIELLE VIEIRA NETO | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

OURO PRETO, 06 de Setembro de 2018

Assinado por:
Núncio Antônio Araújo Sól
(Coordenador)

Endereço: Morro do Cruzeiro-ICEB II, Sala 29 -PROPP/UFOP
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 35.400-000
UF: MG **Município:** OURO PRETO
Telefone: (31)3559-1368 **Fax:** (31)3559-1370 **E-mail:** cep@propp.ufop.br

