



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FÁBIO TARGINO

**PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS: INTERFACE DIDÁTICO-CURRICULAR**



Autor: Juca Martins
Fonte: Facebook, Acervo AEL/Unicamp

JOÃO PESSOA – PB

2019

FÁBIO TARGINO

**PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS: INTERFACE DIDÁTICO-CURRICULAR**

Texto apresentado a Banca de Qualificação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em Educação - Linha de Pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo

JOÃO PESSOA – PB

2019

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

T185p Targino, Fabio.

PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO DAS
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: INTERFACE DIDÁTICO-CURRICULAR

/ Fabio Targino. - João Pessoa, 2019.

114 f. : il.

Orientação: Prof Dr José Leonardo Rolim de Lima Severo.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/EDUCAÇÃO.

1. Didática, Currículo, Relações Étnico-Raciais. I.
Severo, Prof Dr José Leonardo Rolim de Lima. II. Título.

UFPB/BC

FÁBIO TARGINO

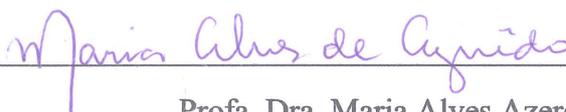
**PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS: INTERFACE DIDÁTICO-CURRICULAR**

Aprovada em 23/04 /2019

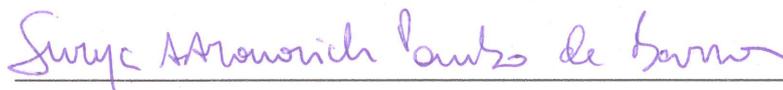
BANCA EXAMINADORA



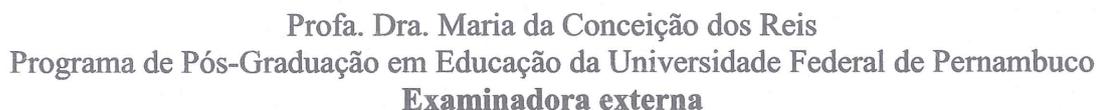
Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba
Orientador



Profa. Dra. Maria Alves Azeredo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba
Examinadora interna



Profa. Dra. Surya Aaronovich Pombo de Barros
Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba
Examinadora interna



Profa. Dra. Maria da Conceição dos Reis
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco
Examinadora externa

À Marcelo Borges Domiciano,
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Certa vez escutei a seguinte frase: “É impressionante a força que as coisas parecem ter quando elas precisam acontecer.”, atribuída ao Cantor e Compositor brasileiro Caetano Veloso, e sempre que me encontro frente a desafios essa frase assume uma função de um mantra¹ poderoso que me envolve em uma energia criativa e resiliente.

O mestrado foi uma das metas que estabeleci logo quando comecei a cursar a Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia (LPP), porém essa meta surgiu dos acontecimentos que comecei a vivenciar na academia. No segundo semestre de minha formação inicial para a licenciatura, identifiquei-me com a pesquisa no campo das relações étnico-raciais, esse foi o momento em que emergiu a descoberta do branqueamento², a qual fui submetido de forma inconsciente.

Não me identifico pela cor de minha pele, mas minha identidade é reflexo de minha construção social, do universo social em que me insiro. Sou descendente de uma mulher negra que não tinha consciência de sua negritude, visto que, no tempo em que nascera, no início do século XX, na década de 1910, quando ainda jovem, tornou-se a companheira do coronel Pedro Targino, um dos “senhores” das terras de Araruna-PB. Naquelas circunstâncias, “essa mulher jamais poderia ser negra”, isso era inaceitável para a sociedade daquela época, mas essa situação foi resolvida pelo coronel, seu companheiro, que para “impor o respeito das pessoas”³, obrigava a que todos que se referirem a ela por “Dona”. Cresci chamando-a de Vovó Dona, à medida que me recordo do aroma do pó de arroz e do perfume de alfazema, de seus olhos negros, do lenço no cabelo e do semblante de mulher forte, logo, ressignifico- a, minha Vovó Dona volta a ser Maria Pereira, a mulher negra de onde resgato minha ancestralidade.

Não reivindico o lugar de negro, mas, por outro lado, afirmo meu lugar de descendente de negro. Tenho esse direito, não quero embranquecer minha ancestralidade. Quero afirmar a beleza de ser descendente da mulher negra que me inspira.

Durante a primeira aula do componente curricular ‘Diversidade Cultural na Educação’, na graduação, se desvelou a realidade de minha história de vida, a tal ponto, que naquele

¹ O Dicionário Michaelis *on line* define Mantra do seguinte modo: No budismo e no hinduísmo, fórmula (sílabas, palavra ou verso), de força transcendente, entoada repetidamente, com o intuito de obter proveitos psíquicos e espirituais. Em <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=mantra>

² v. SOUZA. A singularidade cultural brasileira. *Tempo Social; Revista de Sociologia da Universidade de São Paulo (USP)*, São Paulo/SP. 12(1): 69-100, maio de 2000. Essa ideia faz parte de uma tese de embranquecimento que teve sua origem na metade do Século XIX e no século XX. O branqueamento ou embranquecimento foi apenas uma das tantas temáticas levantadas pelas teses eugenista.

³ História oralmente narradas por membros de minha família.

momento decidi aprofundar leituras acerca das problemáticas educacionais brasileiras. Essas leituras envolvem a construção das identidades, as estruturas de desigualdades das relações étnico-raciais, os problemas de acesso, permanência na universalização da educação, os processos de ensino-aprendizagem, currículo, didática, história da educação do negro no Brasil, dentre muitas leituras que me inquietaram enquanto sujeito afro-descendente e profissional da educação em formação.

Durante esses anos de estudos, diante das inúmeras vivências nas quais não é possível desenvolver uma narrativa que minimamente as comunicasse, compreendo ser necessário o registro de algumas delas com o fim de agradecer a tais eventos na contribuição do que sou hoje. Assim progrido, agradecendo aos que foram mãos amigas, solidárias, amorosas e incentivadoras.

Aos meus pais: Zuleide Bezerra Targino e Pedro Targino Filho (*in-memoriam*) que me deram o dom da vida.

Aos meus avós maternos: Júlio Bezerra de Lima (*in-memoriam*) e Maria do Carmo da Cunha Bezerra, Vovó Carmita (*in-memoriam*), e paternos: Pedro Targino (Coronel Pedro) (*in-memoriam*), em especial, a minha Vovó Dona - Maria Pereira dos Santos (*in-memoriam*), por terem me presenteado uma ancestralidade rica em significado e representações da realidade multicultural de raça e etnia. Foram, afinal, inspiração em minha busca por desvelar os processos de ensino aprendizagem para a vida.

À Marcelo Borges Domiciano, que acreditou nesse projeto, e que de nosso encontro nasceram sonhos. Um desses sonhos se concretiza nesta dissertação, foram muitos dias e noites de extremo compromisso e companheirismo, foram muitos aprendizados para a vida. Este trabalho é um marco do alcance do que sonhamos juntos, é o resultado de sua presença incentivadora. A você meu companheiro amado, todo o carinho, todo amor, que há em mim, pois tua presença foi essencial para a concretização desse trabalho.

Ao povo negro de meu país, aos nossos ancestrais, que construíram uma história de resistência à opressão provocada pelas desigualdades nas relações étnico-raciais.

Ao professor Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo, pelas leituras sugeridas, orientações, dedicação, incentivo e exemplo, e pela forma como tornava nossos encontros numa ocasiões de especial troca. À você meu reconhecimento. Construímos em conjunto este trabalho, convictos de que cada palavra contida neste estudo representa o cuidado e zelo na reflexão da vida e no compromisso com a Educação.

À Dona Neide Borges Domiciano, que me acolheu na cidade de Ribeirão Preto-SP, inserindo-me em sua vida como membro de sua família, a você minha eterna gratidão.

À minha irmã, Roseane Bezerra Targino, que com seu espírito solidário e amoroso, foi importante vínculo afetivo para os momentos de dificuldades e alegrias.

À Cristiane Bezerra Targino (*in memoriam*) e Rildo Targino (*in memoriam*), meus amados irmãos, que estão presentes em minhas memórias mais significativas.

À Profa. Dra. Maria Eulina Pessoa de Carvalho, que foi a mão solidária, me disponibilizou as possibilidades para conclusão desse mestrado acadêmico.

Aos (Às) professores (as) do Programa de Pós-graduação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, que contribuíram ao longo de minha formação, por meio dos componentes curriculares e debates, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos (Às) professores (as) da Educação Básica, por terem contribuído com suas comunicações através do instrumento de pesquisa.

Aos (Às) amigos (as) dos tempos antigos, e dos atuais, em especial, Ricardo Vieira Coutinho e Patrícia Coutinho.

Agradeço a tantos outros (as) que marcaram minha vida e que seria impossível mencioná-los, mas que estão em minhas memórias.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquela (A palavra que eu digo sai do mundo que estou lendo, mas a palavra que sai do mundo que eu estou lendo vai além dele). [...] Se for capaz de escrever minha palavra estarei, de certa forma transformando o mundo. O ato de ler o mundo implica uma leitura dentro e fora de mim. Implica na relação que eu tenho com esse mundo” (PAULO FREIRE – Abertura do Congresso Brasileiro de Leitura – Campinas, novembro de 1981).

RESUMO

O universo da prática docente se mostra um campo de possibilidades ao questionamento acerca do desenvolvimento do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), na perspectiva da população negra. Nossa preocupação se situa na conjuntura geopolítica do século XXI, caracterizada pela globalização e suas contradições, tais como xenofobias e racismos, evidenciados em conflitos, sobretudo, contra populações negras mediante aqueles que concebem uma sociedade monocultural. Esses conflitos têm implicações diretas na construção de sociedades postas pela exclusão social, como no caso do Brasil, em que a dimensão racial é elemento explicativo das situações de vulnerabilidade às quais são expostas as populações negras no país. Tendo entendido o papel estratégico da educação escolar como um direito e condição para enfrentamento das formas de preconceito e discriminação contra negros(as), nos perguntamos como estão sendo desenvolvidas estratégias didático-curriculares mobilizadas por professores(as) da Educação Básica para a promoção de processos de ensino-aprendizagem orientados para a Educação de Relações Étnico-Raciais que considerem os conteúdos formativos dispostos na Lei 10.639/03. Para alcançar o objetivo de responder a essa indagação, a qual constitui o fio condutor de reflexões que se tecem nesse estudo, temos como objetivos específicos: caracterizar estratégias didático-curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) praticadas por professores (as) da EB; compreender os significados atribuídos aos professores(as) às temáticas da ERER; identificar desafios didáticos para desenvolvimento de currículos para a ERER. No contexto da escola brasileira, desde a promulgação da Lei 10.639/03, há um esforço para consolidação de projetos educativos que promovam a superação do racismo que se encontra na estrutura cultural da sociedade brasileira, por meio do reconhecimento curricular de saberes culturais afro-brasileiros. O referencial teórico operado na pesquisa conta com contribuições advindas do debate didático-curricular, como Arroyo (2013), Sacristán (2010, 2013), Silva (2017) e Candau (2003, 2007, 2008, 2012, 2013); e do debate acerca das relações étnico-raciais, a exemplo de, Gomes (2013), Nascimento (2002) e Macedo (2016). A metodologia consistiu em um desenho exploratório, de caráter qualitativo e quantitativo, na busca de desvelar: os relatos e concepções de professores(as) acessados(as) através de questionário virtual; a relação entre concepções da ERER de professores(as) da Educação Básica e os processos de ensino-aprendizagem orquestrados a partir de estratégias didáticas e curriculares para a promoção da valorização da cultura afro-brasileira. A pesquisa contou com a participação de 66 docentes da educação básica, que responderam um questionário composto por 23 questões (fechadas e de múltipla escolha) sobre práticas desenvolvidas na temática da ERER e suas atribuições com base na Lei 10.639/03. Ao final do trabalho, conclui-se que, ainda que a Lei 10.639 demande uma nova formulação didático-curricular que valorize a contribuição do povo negro na História e Cultura da sociedade brasileira, a implementação da Lei, intrinsecamente, não garante as mudanças necessárias quanto ao respeito com a ERER no âmbito escolar. Ademais, quando os professores não obtêm formação adequada para trabalhar com a temática, problemática que caracteriza como um dos principais desafios da ERER, mesmo após os 16 anos de consolidação da Lei.

Palavras-chave: Didática. Currículo. Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

The universe of teaching practice is a field of possibilities for the debate on the development of the curriculum and the teaching-learning processes in the Education of Ethnic-Racial Relations (EERR), focusing on the black population. Our concern is in the geopolitical conjuncture of the twenty-first century, characterized by globalization and its contradictions, such as xenophobia and racism, evidenced in conflicts especially against black populations by those who conceive a monocultural society. These conflicts have direct implications in the construction of social exclusion societies, as in the case of Brazil, where the racial dimension is an explanatory element of the situations of vulnerability to which black populations are exposed in the country. Understanding the strategic role of school education as a right and a condition to face ways of prejudice and discrimination against blacks, we ask ourselves how do we develop didactic-curricular strategies mobilized by Basic Education teachers to promote processes of teaching-learning oriented to the Education of Ethnic-Racial Relations that consider the issues arranged in Law 10.639 / 03. In order to reach the objective of answering this question, which is the main topic of reflections that are focused in this study, we have specific objectives: characterize didactic-curricular strategies for the EERR practiced by teachers of Basic Education ; Understand the meanings attributed by teachers to EERR themes; Identify didactic challenges for curriculum development for the EERR. In the context of the Brazilian school, since the promulgation of Law 10.639 / 03, there is an effort to consolidate educational projects that promote the overcoming of structurally culturalized racism in Brazilian society through the curricular recognition of Afro-Brazilian cultural knowledge. The theoretical framework used in the research includes contributions from the didactic-curricular debate, such as Arroyo (2013), Sacristán (2010, 2013), Silva (2017) and Candau (2003, 2007, 2008, 2012, 2013); and the debate about ethnic-racial relations, for example, Gomes (2013), Nascimento (2002) and Macedo (2016). The methodology consisted of an exploratory design, of quantitative and qualitative character, in the search to reveal, in the reports and conceptions of teachers accessed through a virtual questionnaire, the relation between EERR conceptions of teachers of Basic Education and structured teaching-learning processes from didactic and curricular strategies to promote the appreciation of the Afro-Brazilian culture. The research had the participation of 66 teachers of basic education, who answered a questionnaire composed of 23 questions (closed and multiple choice) about practices developed in the theme of EERR and its attributions based on Law 10.639 / 03. At the end of this dissertation it is concluded that, although Law 10.639 demands a new didactic-curricular formulation that values the contribution of the black people in the History and Culture of Brazilian society, the implementation of the Law by itself does not guarantee the necessary changes, with regard to EERR in the school environment, further when teachers do not get adequate training to work on the subject, a problem that is characterized as one of the main challenges of EERR, even after the 16 years of consolidation of the Law.

Keywords: Didactics. Curriculum. Ethnic-Racial Relations

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: “O poder regulador do currículo, junto com outras ‘invenções”	31
Figura 2: “Dimensões que regulam o currículo”	32
Figura 3: Categorias pedagógicas adotadas para a análise das entrevistas	63
Gráfico 1: Faixa etária dos professores participantes da amostra	66
Gráfico 2: Da faixa etária dos professores participantes da amostra	70
Gráfico 3: Da faixa etária dos professores participantes da amostra	71
Gráfico 4: Auto declaração da identidade étnico-racial	72
Gráfico 5: Conhece a Lei 10. 639/03?	73
Gráfico 6: Materiais didáticos que ajudam a aplicar a Lei 10.639/03	78
Gráfico 7: Livros didáticos que ajudam o trabalho pedagógico na temática de EREER	86
Gráfico 8: Conteúdo ou imagem percebido como inapropriado na temática da EREER	86
Gráfico 9: Formação sobre a Lei 10.639/03	92
Gráfico 10: O currículo da escola contempla a temática de EREER?	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Porque é importante trabalhar a Lei 10.639?.....	75
Quadro 2: Quais materiais didáticos te ajudam a aplicar a Lei 10.639?.....	79
Quadro 3: estratégias didáticas adotadas em sala de aula para aplicar a Lei 12.639/03 na sala de aula.....	81
Quadro 4: O conteúdo ou a imagem do livro didático é inapropriado a temática étnico-racial?	86
Quadro 5: situações didáticas adotadas para abordar a diferença e as desigualdades sob a ótica do multiculturalismo em sala de aula.....	87
Quadro 6: avaliação dos professores sobre currículo na perspectiva étnico-racial.....	94
Quadro 7: Desafios na temática da ERER.....	99

LISTA DE SIGLAS

- LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LPP- Licenciatura Plena em Pedagogia
- PROLICEN- Programas Institucionais de Bolsas de Licenciatura
- PROBEX- Programas Institucionais de Bolsas de Extensão
- UFPB- Universidade Federal da Paraíba
- CREI- Referência em Educação Infantil Luzia de Taipa
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- MNB- Movimento Negro Brasileiro
- ONU- Organização das Nações Unidas
- IPEA- Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas - e
- ABONG- Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
- ERER- Educação das Relações Étnico-Raciais
- FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- PROINFO- Programa Nacional de Informática na Educação
- SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica
- ENEM- Exame Nacional do ensino Médio
- MEC- Ministério da Educação e Cultura
- TEN -Teatro Experimental do Negro
- SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
- BNCC- Base Nacional Comum Curricular
- NEAB- Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas
- ABPN -Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ASPECTOS DIDÁTICO-CURRICULARES: O MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	18
2.1 A Pedagogia de olho no multiculturalismo	19
2.2 A didática e a educação inter/multiculturalista na escola.....	21
2.3 Sentidos do multiculturalismo no currículo.....	30
3 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A LEI 10.639/03: CONTEXTUALIZAÇÃO DE EMERGÊNCIA E DESDOBRAMENTOS	41
3.1 Breve histórico do movimento negro brasileiro e sua contribuição para a educação brasileira.....	41
3.2 Contribuição da constituição federal e LDB: a emergência da lei 10.639/03.....	44
3.3 O Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais	48
3.4 Os conteúdos, o material didático e a BNCC: enfocando o conteúdo Étnico-racial ..	50
4 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA.....	57
4.1 Caracterização da pesquisa	57
4.2 Sujeitos e campo	58
4.3 Estratégia e instrumento de coleta de dados	61
4.4 Estratégia de análise de dados	62
5 RELATOS DOCENTES ACERCA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE DOS DADOS	67
5.1 Caracterização dos (as) docentes investigados.....	67
5.2 Práticas pedagógica inter/multiculturalista: interface didático-curricular para a EREER.....	73
5.2.2 Significados atribuídos às temáticas da EREER.....	94
5.2.3 Desafios pedagógicos	98
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS	106

1 INTRODUÇÃO

A análise sobre o desenvolvimento do currículo e os processos de ensino-aprendizagem na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), com enfoque na população negra, requer especial atenção nos estudos desenvolvidos em Pós-Graduações no Brasil. Neste estudo, consideramos questões relacionadas ao que é garantido pela Lei 10.639/03, que inclui no currículo oficial do sistema educacional brasileiro a obrigatoriedade da temática “História e cultura afro-brasileira”, versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, nas escolas públicas e privadas, oferecendo maior visibilidade e respeito para a convivência de todos e todas.

Além dessa Lei, existe a Lei 11.645/08 que inclui a história e a cultura dos povos indígenas. Por esse motivo, não a referenciamos, uma vez que abarca questões que não serão analisadas neste estudo. Ambas as leis alteram a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), numa perspectiva de valorização de uma educação que favoreça a exclusão de práticas de racismo⁴. Nosso enfoque, portanto, será na formação de consciências culturais que reconheçam e pratiquem mecanismos que operam numa perspectiva antirracista. Nessa perspectiva, a educação escolar deve respeitar e valorizar as questões do povo negro⁵, com ênfase nos africanos e afro-brasileiros.

É importante ressaltar que a ERER se concretiza a partir da concepção de valorização das relações de diversidade étnico-racial e que deve ser direcionada para todas as pessoas que acessam a Educação Básica, independentemente de seu gênero, etnia, raça, ou outro marcador cultural. É uma aprendizagem entre sujeitos e para suas mútuas relações visando a ressignificação de práticas de alteridade, conforme constatou SILVA, P. B. G. (2018), ao analisar teses e dissertações sobre racismo, etnocentrismo e outras discriminações presentes nas escolas.

A autora concluiu que os complexos contextos, que circundam as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, realidade que se estende às instituições educacionais, assim como, às políticas públicas estabelecidas pelas Leis 10639/2003 e 11645/2008, constituem condições propícias para o enfrentamento e superação de discriminações e racismos em ambientes escolares.

⁴ v. Gomes (2005)

⁵ No Brasil contemporâneo, a conceituação para negro, pardo, mulato, preto ou afro-brasileiros são variadas, v. Gomes (2005).

Esta pesquisa é oriunda de inquietações que surgiram desde a formação em Licenciatura Plena em Pedagogia (LPP), sobretudo no Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental e na participação em Programas Institucionais de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN) e de Extensão (PROBEX), na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tal inserção conduziu reflexões sobre as práticas pedagógicas e suas relações com as demandas sociais contemporâneas. Essas temáticas que perpassam minha formação foram construídas com base em questionamentos relacionados à ERER.

No PROLICEN, desenvolvemos ações de formação com professores da Escola de Educação Básica da UFPB, tendo como eixo temático a ERER. Já nesse momento, direcionamos nosso olhar para os questionamentos relacionados à população negra e toda a sua conjuntura. No PROBEX, não tratamos especificamente sobre essas questões, por ser um projeto de extensão voltado para planejamento pedagógico, que ocorreu no Centro de Referência em Educação Infantil Luzia de Taipa (CREI), no conjunto Residencial Gervásio Maia, em João Pessoa.

Além disso, observa-se a necessidade de se pensar uma ERER desde a primeira infância, tendo sido possível questionar como se comportam as estratégias didático-curriculares mobilizadas por professores (as) da Educação Infantil, em sua fase inicial (creches) e Pré-escola, para a promoção de processos de ensino-aprendizagem orientados para uma educação que considerem os conteúdos formativos dispostos na Lei 10.639/03.

Nesse contexto, optamos por tomar como referência essa Lei a partir do entendimento da legitimidade e da importância que o Movimento Negro Brasileiro (MNB) atribui a ela, uma vez que essa lei foi resultado das articulações de lutas que, a partir da década de 1980, intensificaram os diálogos entre setores desse movimento, instituições estatais, partidos políticos e organizações da sociedade civil do Brasil, conforme apontam Gomes (2017) e Pereira (2016), dentre outros.

Além de pensar as estratégias de ERER, ao longo desses 16 anos desde sua promulgação, por ser referência em estudos de importantes intelectuais negros brasileiros, a exemplo de, Gomes e Jesus (2013) com um estudo da implantação da referida Lei, cuja amostragem é relevante por ter abrangido instituições educacionais em todas as regiões do Brasil, no âmbito da gestão e da prática de ensino.

O estudo também analisa como a perspectiva de ensino da ERER é voltada para todos (as) estudantes independente de sua condição social, étnico-racial, de gênero, etc. Ela se volta para a produção de interações e vivências educativas transformadoras para promover habilidades no trato e enfrentamento das situações cotidianas de intolerância racista e na

consciência crítica acerca das contribuições étnico-raciais⁶ na construção das riquezas (culturais, sociais, econômica e políticas) nacionais.

Entendendo o papel estratégico da educação escolar⁷ como um direito e condição para enfrentamento às formas de preconceito e discriminação contra negros (as), nos questionamos quais as concepções docentes que são relatadas por professores (as) da Educação Básica Nacional desde a sanção e a implementação da Lei 10. 639/03.

Tomando como base tais inquietações, objetivamos identificar os desafios relatados pelos docentes em formação e atuação em Educação Básica em torno da EREER. E se constitui dos seguintes objetivos específicos: a) Caracterizar as estratégias didático-curriculares para a EREER praticadas por professores (as) da Educação Básica; b) Compreender os significados atribuídos por professores (as) às temáticas da EREER; c) Identificar os desafios didáticos para desenvolvimento de currículos para a EREER.

O referencial teórico operado na pesquisa conta com contribuições advindas do debate didático-curricular, segundo Pinar (2007), que aponta para o currículo com a problemática da relação da educação com fatores econômicos, homogeneização da função da educação e a subjetivação do indivíduo na sua relação com o currículo. Arroyo (2013), por sua vez, apresenta o currículo como um território em disputa. Libâneo (2013) discute as questões em torno da didática. Sacristán (2010) aponta uma discussão da função e do desenvolvimento do currículo. Silva (2017) demonstra teorias do currículo na perspectiva do multiculturalismo, e Candau (2003, 2007, 2008, 2012, 2013) examina as questões culturais, monoculturais e multidimensionais da ação pedagógica.

No que concerne à discussão no debate acerca das relações étnico-raciais, estudamos autores como: Gomes (2017), que nos elucida a discussão do Movimento Negro Brasileiro e conceitua os termos essenciais da pesquisa, tal como negro. Traz, contudo, a discussão de ressignificação do racismo. Abdias do Nascimento (2004) afirma que o racismo é um tema de difícil diálogo na sociedade, e Macedo (2016), que, do mesmo modo, reflete acerca do racismo. Este é um estudo exploratório com levantamento documental, de abordagem quantitativa e qualitativa, que busca desvelar a relação entre as concepções da educação étnico-racial de

⁶ Para Gomes (2017 p.47), “Os militantes e intelectuais que adotam o termo *raça* não o adotam no sentido biológico, pelo contrário, todos sabem e concordam com os atuais estudos da genética de que não existem raças humanas. Na realidade eles trabalham o termo *raça* atribuindo-lhe um significado político construído a partir da análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro e considerando as dimensões histórica e cultural que este nos remete. Por isso, muitas vezes, alguns intelectuais, ao se referirem ao segmento negro utilizam o termo *étnico-racial*, demonstrando que estão considerando uma multiplicidade de dimensões e questões que envolvem a história, a cultura e a vida dos negros no Brasil.

⁷ v. definição no Art. 4º da Lei 9394/96

professores (as) da Educação Básica e os processos de ensino-aprendizagem orquestrados a partir de estratégias didáticas e curriculares para a promoção da valorização da cultura afro-brasileira. O levantamento de dados dessa pesquisa ocorreu através de um questionário on-line (VER APÊNDICE), que ficou disponível entre dezembro de 2018 até fevereiro de 2019.

O critério para resolução do questionário era o de ser professor de EB que atuasse em qualquer parte do território nacional. Através deste instrumento, pudemos investigar a concepção relatada pelos docentes sobre o contexto da EREER, em especial, observando as reflexões sobre o desenvolvimento didático-curricular, considerando o vínculo entre os processos de ensino-aprendizagem à construção histórica e cultural do movimento negro brasileiro. Questionou-se de onde eclodem fatores de possibilidades ou limitações sociais observando os eixos étnico-raciais como elementos estruturantes das desigualdades sociais.

A primeira parte deste estudo abordará aspectos didático-curriculares os quais nos permitirá compreender o processo de observação do fenômeno e de sua relação de abrangência social do sistema oficial de educação, em busca de refletirmos a interface didático-curricular na EREER, do ponto de vista do desenvolvimento do currículo para a docência sobre História e Cultura africana e afro-brasileira. Debruçar-nos-emos, em primeira ordem, nos desenhos curriculares e didáticos da educação escolar, em seguida, nos elementos geradores de identidade da prática educativa e conectores da realidade social, política e econômica, e, por fim, na problemática da garantia dos direitos civis, políticos e sociais dos (as) brasileiros (as).

Na segunda parte, no entanto, apresentaremos as perspectivas da EREER levando em consideração o que preconiza a Lei 10. 639/03, sua emergência e desdobramentos no sistema educacional brasileiro. Na terceira parte, mostraremos a descrição metodológica do percurso metodológico da pesquisa, que contém a caracterização da pesquisa, dos sujeitos, do campo, da estratégia e do instrumento de produção de dados e da estratégia de análise de dados.

A quarta parte, portanto, consistirá na análise dos dados coletados nesta pesquisa. Nesse capítulo apresentaremos os resultados obtidos, por meio de um questionário composto por 23 questões, que teve como principal objetivo delimitar que práticas pedagógicas relativas à EREER têm sido desenvolvidas pelos (as) professores (as) da EB, tomando como referência a aplicação da Lei 10. 639/03.

2 ASPECTOS DIDÁTICO-CURRICULARES: O MULTICULTURALISMO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A discussão das dimensões curriculares e didáticas envolvidas no processo educacional é essencial visto que se atrelam a processos que se desdobram por meio do desenvolvimento do currículo e das ações produzidas no contexto do trabalho pedagógico. Afro-brasilidade, culturalismo e multiculturalismo na escola motivam a reflexão acerca da constituição do ambiente escolar no qual o currículo é um elemento importante de significação da prática educativa. Por essa razão, é o espaço mais questionado com intensa regulação, além de carregar intencionalidades políticas que se expressam na vida e na cultura escolar. (ARROYO, 2013; GOMES, 2005; LIBÂNEO, 2013; SACRISTÁN, 2013; SILVA, 2012).

O currículo está no cerne da disputa política por um ideal educacional. É a partir dele que as práticas educativas se germinam de modo a tecerem ações de formatação da cultura escolar. Nesse sentido, as configurações curriculares e didáticas da educação escolar, como elementos que identifica à sistemática de ensino conformam nos processos formativos e se conectam a realidade social das condições políticas e econômicas. A interface didático-curricular e os fatores sociais necessitam serem pensados a partir da problemática dos direitos civis, políticos e sociais (ARROYO, 2013).

A Educação cumpre uma atribuição concreta e primordial na sociedade. Mediar o desenvolvimento do espírito humano e de seu universo sociocultural, no convívio coletivo, nas diferentes esferas de inserção humanas e se conectar a diferentes fontes de saber, referenciam concepções acerca da vida do homem. Ademais, é um sistema processual que se modifica na medida em que também a sociedade se transforma, sendo considerada, interseccionada pela ação do homem nela e a partir dela.

Para Libâneo (2013), a educação se configura como processos formativos que ocorrem no meio social de maneira formal e informal, ou seja, a educação escolar e a educação não escolar, que ele distingue a partir da intencionalidade. O autor caracteriza a educação escolar como processos sistematizados, orientados, organizados e planejados com objetivos, conteúdos e ações voltadas para o ensino mediante currículos oficiais.

Libâneo (2013) afirma que as finalidades educativas emergem dos interesses de classes identificados a partir da organização de grupos sociais. Segundo o autor, a preparação de crianças e de jovens para participar ativamente na vida social é o objetivo mais imediato da escola pública.

Pimenta (2002, p. 64) aponta que a educação “[...] compreende o conjunto de processos, influências, estruturas, ações, que intervêm no desenvolvimento humano [...]”. Para ela, essas práticas educativas acontecem no âmbito individual ou coletivo a partir da vivência empírica do sujeito em sua subjetividade e sua relação social.

Ao compreender a educação como lugar de ação humana e interação social, a autora contribui para o entendimento da função social da prática educativa, que transforma os sujeitos desde a concepção paradigmática que a sustenta. Prática educativa é entendida por ela como uma atividade humana necessária a existência e ao funcionamento de todas as sociedades.

Todos os procedimentos que compõe a prática educativa na escola estão diretamente vinculados às concepções de vida que os sujeitos têm acerca de sua existência e das relações sociais, culturais, religiosas, dentre outros aspectos intrínsecos à experiência de vida do homem.

Sobre esses procedimentos, Pinto (2010) afirma que o indivíduo se modifica no exercício da tarefa educativa, desenvolvendo-se para o futuro. Por isso, todo “programa de educação” é transitório, isto é, é um processo por onde eclodem fenômenos sociais em constante movimento, configurando-se a partir da vivência do sujeito e na construção de sua própria história. Muitas tensões estão presentes nos contextos educativos, são forças interagindo e se confrontando na busca de predominância de um ideal educacional.

Nesse contexto, a Pedagogia⁸ como campo da ciência da educação examina o fenômeno educativo em sua complexidade e amplitude. No âmbito da educação escolar, preocupa-se com o ato pedagógico que envolve três elementos fundamentais: o conhecimento, os (as) estudantes e os (as) professores (cuja função é a mediação da relação entre o conhecimento e os (as) estudantes, orientando-os para a aprendizagem a partir do ensino).

A reflexão acerca da docência para EREER subsidia a compreensão da multidimensionalidade de fatores que emergem da interface didático-curricular no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os estudos desse campo demonstraram que a prática educativa intervém na construção da identidade dos indivíduos. E nesse contexto, a realidade didático-curricular expressa um pensamento político, não neutro, percebido na relação com o concreto a partir de práticas educativas.

2.1 A Pedagogia de olho no multiculturalismo

⁸ Libâneo (p. 23, 2013) diz que “Pedagogia é o campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação em uma determinada sociedade”.

A Pedagogia tem sido cenário de disputa pela hegemonia de diferentes tendências sociais e políticas que buscam consolidar as práticas educativas. Essa disputa se configura em vários aspectos, mas tem sua origem na orientação de sua *episteme*, no paradigma geral de sua estrutura enquanto ciência. E na contemporaneidade sua epistemologia tem sido repensada, revisitada e ressignificada.

Severo e Pimenta (2005) definem a Pedagogia como uma ciência da educação que se caracteriza pela multidimensionalidade, desse modo, se configura como uma abordagem científica que se distancia do caráter positivista. Em conformidade com os autores, olhar a Pedagogia por uma perspectiva positivista implicaria negar ela própria, uma vez que a ciência da educação requer uma análise praxiológica das relações sociais a partir de um modelo de cientificidade multidimensional, ao passo que a ciência positivista preza pela neutralidade axiológica de caráter puramente descritivo, um modelo de ciência formal que é comumente utilizado nas ciências exatas.

Os autores acreditam que o desenvolvimento da Pedagogia percorre tanto o aspecto epistemológico, quanto o institucional, e compreendem que essa trajetória é resultado dos desafios advindos de uma conjuntura fluída. Para os autores, o plano positivista, na medida em que contestava sua conformidade epistêmica como Ciência da Educação, por outro lado, desvirtuava sua funcionalidade dialética de ordenação das práxis⁹.

Para Severo e Pimenta (2005), a Pedagogia pode ser entendida a partir de disputa epistemológicas, na qual se instalam entendimentos antagônicos como o que pensa a Pedagogia enquanto Ciência da e para a Educação, num sentido de práxis; e o que a concebe como procedimento de ensino, ou seja, enquanto operacionalização instrumental ordenada e regulada.

Severo e Pimenta (2005) discutem a pluralidade do pensamento pedagógico como consequência de intencionalidades, marcados pelo intuito de inferir na prática educativa. Essa realidade está diretamente vinculada aos aspectos históricos e políticos da sociedade.

No Brasil, a pluralidade enquanto preocupação didático-curricular se fortalece a partir da década de 1980 com a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), em seu artigo 206, garante o direito ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, de modo que a homogeneização de um determinado pensamento pedagógico não encontra base legal para se estabelecer. Sobre os princípios do referido artigo, destacam-se:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

⁹ Para Freire (2013, p. 52), um dos significados de práxis é “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Considerando que o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas presentes na educação brasileira, como princípio de ensino, a didática nos auxilia a pensar os processos de ensino-aprendizagem por uma perspectiva pedagógica pluralista. Para Libâneo (2013), a didática investiga os fundamentos, as condições e os modos de ensinar, transformando objetivos sociopolíticos e pedagógicos em objetivos de ensino.

2.2 A didática e a educação inter/multiculturalista na escola

Um dos desafios no campo dos processos de ensino-aprendizagem é o de pensar uma didática que se ajuste a esse currículo pluralista, intercultural, multicultural, resultado das diversas políticas de ações afirmativas voltadas para a relação entre professor-ensino-estudante-aprendizagem com o objetivo de estabelecer o enfrentamento do racismo e de consolidação da Educação Antirracista.

Para Cavalleiro (2001), a Educação Antirracista é uma abordagem pedagógica em que a docência tem por finalidade trazer o questionamento acerca das desigualdades sociais para o espaço escolar. Essa perspectiva pedagógica antirracista, os sujeitos envolvidos no processo sobre os problemas sociais e seus diferentes impactos nos diversos grupos raciais, revela os benefícios e os danos de compor um grupo racial específico.

A autora caracteriza a Educação Antirracista como uma abordagem que reconhece a existência da problemática racial, e, dessa maneira, visibiliza as práticas preconceituosas e discriminatórias na sociedade e no ambiente escolar, a fim de problematiza-las e superá-las. Além disso, a prática educativa antirracista se preocupa com as relações interpessoais de estudantes e profissionais da educação, de modo que elas ocorram valorizando a aprendizagem pelo diálogo com as diferenças. Nessa abordagem, segundo a autora, se privilegia a diversidade que compõe o espaço escolar, na promoção das relações de igualdade, incentivando a interação participativa de estudantes.

Cavalleiro (2001) acredita que a Educação Antirracista constantemente promove espaços de reflexão acerca do racismo e suas conexões com o cotidiano escolar. Ela afirma que

essa prática educativa deve estar alinhada com o objetivo de um ensino crítico acerca dos diversos grupos étnico-raciais que constituem a história brasileira, contribuindo com a supressão do eurocentrismo curricular e observado a diversidade racial brasileira e os estudos das relações étnico-raciais. Cavalleiro (2001) conclui que a uma educação antirracista concebe recursos e métodos de educar para a constatação e valorização da diversidade racial, elaborando práticas que promovam o autoconceito positivo de estudantes que compõem os grupos raciais discriminados.

Compreendemos que um dos maiores desafios da educação escolar é a preocupação com a relação professor(a)-ensino-educando(as)-aprendizagem, objeto de estudo da didática, que considere essa pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas subsidiando a prática educativa.

Considerando estas questões, Paulo Freire, que foi reconhecido internacionalmente como o brasileiro com mais títulos de “doutor *honoris causa*”¹⁰ obtidos em diversas universidades no mundo, nos permite compreender conceitos que favorecem uma educação emancipatória e se propõe a formar sujeitos capazes de transformar politicamente e socialmente suas realidades.

A sua ideia central consiste na relação entre o conhecimento de mundo que o indivíduo possui e os novos conhecimentos que precisa ou deseja aprender. Ele aponta para um tipo de educação que esteve presente e ainda está na realidade brasileira, ou seja, a educação bancária. Segundo Freire (1997), a educação bancária é o cerne da ação que ocorre na educação tradicional. Ela percebe o estudante como sendo grau zero de conhecimentos e professor (a) como sendo o único detentor de saberes.

Freire (1997) critica essa concepção de ensino. Pois, a preocupação é que a curiosidade e a autonomia se percam na produção de conhecimentos, uma vez que essa construção é conduzida pelo(a) professor(a) como algo já pronto e acabado, expondo o estudante a um processo de desumanização. Ele também considera que a concepção mais adequada é a que promove a emancipação do sujeito e reconhece os conhecimentos prévios dele como sendo o ponto de partida para a aprendizagem.

A essência das obras de Paulo Freire sinaliza para o combate incisivo a essa cultura desumanizadora, alienadora e que limita o acesso às riquezas econômicas, sociais e culturais, desfavorecendo a prática do multiculturalismo. Para Freire (1996, p. 10) “[...] a ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal se fortaleceu no mundo. Envolto pela

¹⁰ Disponível em: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/, acessado as 11:46, 21/02/2019.

pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social [...]”.

Freire (1996, p. 14) sublinha que a docência “[...] é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. [...]”, e que as práticas educativas devem considerar a multiculturalidade elemento constituinte de uma rede de temas transversais que desafia os (as) profissionais de ensino nos diversos cenários sociais em nosso país. Também entendemos que as perguntas o que ensinar e como ensinar está diretamente ligado com as seguintes questões: a quem ensinar, onde ensinar e o resultado disso para os que aprendem.

Quando o autor aponta para o falso ensinar, nos indagamos sobre que conceito nos apresenta sobre docência. Quando Freire (1997) elucida uma prática educativa progressiva que promova a autonomia do ser dos (as) estudantes, ele discorre sobre a docência analisando-a a partir dos saberes fundamentais para a prática docente, de modo que:

[...] embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensável à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora. (FREIRE, 1996, p. 21)

Em face disso, Freire (1997) sugere que o pensamento crítico sobre a prática docente se torne requisito relacional entre pressupostos e práxis. Para ele, se a teoria não se conciliar com a prática, torna-se tão somente conjectura e a docência se caracteriza como ativismo.

Assim sendo, Freire (1997) se refere à docência a partir do referencial da prática educativo-crítica ou progressista, apontando saberes fundamentais que possam mediar uma docência vivida enquanto processo formativo. A docência advém da experiência e que produz novos saberes, uma docência cuja finalidade não seja transferir conhecimento, ao invés disso, seja germinadora de possibilidades de novas construções.

Em Freire (1997) docência é aprender a ensinar, e essa relação entre ensinar e aprender só é possível a partir de sua natureza de existência mútua em que um depende do outro. Ele diz que ao vivermos plenamente essa relação participamos “[...] de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica estética e ética [...]” (FREIRE, 1996, p.24).

Para Freire (2013), a docência é um ato político, intencional, e não neutra e é decorrente da compreensão de que o currículo necessita transpor o diálogo centrado no antagonismo entre função de transmissão do conhecimento e a perspectiva de construção de saberes, e viabilizar a

docência que se possibilite investigar o sentido do saber e a quem interessa esse conhecimento.

Ademais, Freire (2013) alerta para a docência autoritária, que manuseia habilmente e que é o oposto de incitar a criticidade, é denominada pelo autor de bancária, uma docência que não é dialógica. O professor Paulo Freire afirma que essa compreensão de docência, pressuposta como neutra, recusa o direcionamento político na educação, uma docência que desvaloriza o elemento ideológico.

O princípio apontado por Freire (2013) para a docência é o de mediar o processo de ensino-aprendizagem que combata a opressão, é sob o apoio da criticidade dela que o sujeito oprimido constrói sua emancipação para o enfrentamento da realidade que lhe é desfavorável.

Considerando que Freire (2013) sugere uma docência que dialogue com a realidade, e que reconhece a opressão advinda das desigualdades sociais, por conseguinte, uma docência antirracista necessita estar comprometida com a problematização do racismo e de seus desdobramentos na vida dos sujeitos. Freire (2013) nos propicia uma visão crítica acerca da realidade tendo em vista a emancipação dos sujeitos oprimidos pelo contexto que surge das desiguais nas relações étnico-raciais.

No que se refere à orientação para a aprendizagem (ensino), estudiosos (as) e docentes aludem diversas situações do cotidiano da sala de aula que os (as) inquietam. (FREIRE, 2013; LIBÂNEO, 2013; CANDAU, 2013). Uma das preocupações que correspondem à realidade dos (as) estudantes-professores-ensino-aprendizagem, deriva das práticas educativas padronizadas e homogeneizadoras. Para Candau e Moreira (2008), as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais do universo simbólico, da mentalidade e da inquietude de crianças e jovens.

Destacamos que a padronização e a homogeneização ainda é um aspecto presente no universo educativo, o que pode gerar desmotivação dos (as) estudantes no processo de ensino-aprendizagem. No que concerne à problemática étnico-racial, com efeito, são dinâmicas que se expressam na naturalização do preconceito e da discriminação das diferenças culturais, que decorrem em situações do cotidiano escolar. Do mesmo modo, as práticas educativas revelam uma formação e uma concepção docente que se contrapõe à perspectiva da ERER.

Candau (2014, p. 13) chama a atenção para a importância da didática no processo de formação de professores. Segundo a autora, é a didática que norteia o “que fazer” educativo dos docentes, porquanto, orienta a prática pedagógica a ser desenvolvida (fato que suscita intensa discussão). A didática se torna o instrumento para encontrar as soluções para os problemas da prática pedagógica colocados em questão.

A autora, ao afirmar a importância da didática na formação de professores (as), considera as divergências e convergências que há no debate acerca da concepção da didática na formação docente. Nosso interesse aqui é o de nos determos no objeto de estudo da didática denominado *processo de ensino-aprendizagem*. Propomos, no entanto, o entendimento de que, qualquer que seja a proposta didática, há uma concepção acerca do processo de ensinar e aprender que traduz a preocupação com a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem para articular dimensões humanas, técnicas e político-social (CANDAU, 2014).

Nesse sentido, a abordagem da didática alinhada à perspectiva da educação transformadora se preocupa com a possibilidade de reverter a dominação ideológica e política imposta pela perspectiva da educação mantenedora dos interesses do mercado.

Pensar a escola como estratégia transformadora das desigualdades sociais induz também a pensarmos uma prática docente que, com efeito, seja mediadora de um processo libertador, que promova autonomia para os (as) sujeitos (as). Servindo-se da intencionalidade proposta por Libâneo (2013), em que se discute o processo de ensino, objeto de estudo da Didática, como uma ação que não poderia ser uma atividade restrita ao espaço da sala de aula.

É importante destacar que a ação pedagógica inclui o conhecimento sistematizado oriundo da dinâmica científica que produz novos saberes e a relação entre professor-conhecimento- aluno. Nesse processo, por sua vez, ocorrem conexões didáticas na construção do conhecimento que intermedia essa relação entre o professor e o educando; isso resulta na transformação desse conhecimento em objeto de aprendizagem do educando.

Melo e Urbanetz (2008, p.112) afirmam que o ato de ensinar é complexo, uma vez que o professor deve, em sua prática de ensino, trabalhar para transformar os conhecimentos científicos, presentes no currículo, a partir da construção de exercícios e sequências didáticas razoáveis, de maneira que, tal conhecimento transmitido possa ser assimilado.

Ainda no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, Candau (2012, p. 14) chama a atenção para o caráter multidimensional da ação pedagógica, afirmando que: “[...] Ensino-aprendizagem é um processo que está sempre presente, de forma direta ou indiretamente, no relacionamento humano”. A autora destaca a concepção dos elementos intrínsecos a ação pedagógica: o ser, o sujeito e sua relação política e social. E, nesse sentido, o professor e o aluno são vistos como sujeitos multidimensionais.

O debate acerca dos processos que envolvem a prática docente não se esgota aqui, são dinâmicos, inacabados, paradigmáticos e refletem modos de pensar a construção do conhecimento, tempo, espaço e a “síntese de múltiplas determinações” dos (as) sujeitos (as) envolvidos (as). É essencial compreender as relações sociais como fatores preponderantes e

fundamentais da prática docente. A escola é um lugar de encontros subjetivos que influencia a prática educativa, visto que nesse ambiente as pessoas constroem uma cultura organizacional a partir de relações que estabelecem entre si.

É preciso ressaltar que não apenas notamos os pontos negativos nesse ambiente escolar. Isto também corrobora com a diversidade, tornando as relações afetivas mais possíveis de serem confrontadas nesse espaço, cujas diferenças podem ser reconhecidas e aceitas.

Ao discutirem a multidimensionalidade na prática docente, Candau e Moreira (2008) delimitam que se caracteriza pela presença de interconexões de diversas categorias, inclusive a do trabalho. Ao afirmarem isso, eles propõem um modelo de formação para professores (as) que desenvolva a compreensão de técnicas, condições sociais e políticas e de contexto, que envolvem pessoas, interesses e objetivos peculiares.

Ademais, é a partir desta conjuntura mutável, composta pelas relações entre objetos, interações, interferências, interseções, além de contradições, se forma um contexto de rede e de convulsão peculiar à natureza da vida humana e que insurge nesse cenário de trabalho pedagógico, uma conjuntura que se vista de grosso modo, parece caótica.

Evidentemente, o lidar com essa complexidade se renova diária e constantemente, assim, percebemos que o trabalho docente sempre estará inacabado. Isso torna a prática educativa um ato inquietante e estimulante quanto a pensar o contexto da escola, de sua realidade na atividade docente e das pessoas nesse espaço institucionalmente constituído para ser o lugar da construção de saberes, da socialização, da convergência de intencionalidades na construção do ideal de sujeito (a).

Constituindo afinidades do aporte teórico da didática multiculturalista, no qual a prática educativa está conectada a temática da autonomia, as referências teóricas críticas subsidiarão práticas educativas emancipatórias na valorização da cultura do povo afro-brasileiro. No Brasil, o debate didático-curricular também passa a ser considerado na perspectiva multi e intercultural, que, segundo Candau (2006), há uma diversidade de entendimento acerca do multiculturalismo e, por essa razão, há também uma abordagem educativa multiculturalista diversa, bem como, ao se considerar a diversidade de conceitos sobre cultura:

[...] esses conceitos e abordagens precisam ser permanentemente explicitados, nossos trabalhos de pesquisa, nesse contexto de intensa pluralidade de concepções, privilegiam a perspectiva intercultural, [...] na literatura há um amplo debate sobre as diferenças e aproximações entre multiculturalismo e interculturalismo, bem como seus impactos na educação. (CANDAU, 2003, p. 18).

A autora considera que há diversidade de pensamentos e práticas inter e multiculturalistas, e afirma de acordo com o pensamento de Forquin (1993) apud Candau

(2003), no qual o multiculturalismo é, de um lado, um dado da realidade, de fato experienciáveis da vida em sociedades multiculturais; de outro, um modo que fundamenta uma escolha por essa realidade, do ponto de vista teórico e das práticas sociais educativas.

Candau (2003) acredita que a promoção de práticas educativas que considera a diversidade étnico-racial e cultural requer observação da conjuntura contemporânea político-educacional, além de um fazer pedagógico atento ao currículo e a formação docente a fim de que sejam mediados “saberes” e “significados” sobre a realidade multicultural brasileira.

Pimenta (2010), quando trata da questão epistemológica da didática, destaca o ensino como prática social complexa contextualizada historicamente, e alerta para a relação da prática educativa com as ausências de condições materiais, que para ela, resulta em dificuldades para a produção de aprendizagens. Ainda afirma que, apesar das transformações promovidas nos sistemas escolares, não foi possível a hegemonia de práticas educativas que supere desigualdades sociais, culturais e humanas.

A EREER incorpora essas reflexões, produz o diálogo sobre cidadania e democracia na escola¹¹ e se dispõe como ferramenta educativa de combate à hegemonização e dominação cultural, reconhecendo o Brasil enquanto território multicultural. Promove, contudo, reflexões críticas acerca dos efeitos da globalização e da ideia de padronização e dominação cultural.

Candau (2012, p.70) adverte que “Hoje essa consciência do caráter monocultural da escola é cada vez mais forte, assim como a da necessidade de romper com ele”. E também sugere fundamentos objetivos de prática educativa “multi e intercultural” para o enfrentamento do racismo nas escolas, que tem dentre seus aspectos mais perversos o preconceito e a discriminação étnico-racial.

Para Gomes (2005), é preciso refletir sobre o abismo racial entre negros e brancos, pois que ele existe. Está comprovado tanto em pesquisas científicas, quanto nas estatísticas oficiais. Ao comparar as condições de vida entre negros e brancos, observam-se as desigualdades sociais presentes na questão da empregabilidade, da saúde, da escolaridade e nos índices de desenvolvimento humano, de um modo generalizado.

A autora complementa que a estrutura social que distancia negros e brancos é fruto de uma sociedade racista que envolve a exclusão social:

[...] O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação à pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.

¹¹ Em ‘Didática’, Libâneo (2013) trata sobre a didática e a democratização do ensino.

(GOMES, 2005, p. 52)

É dessa complexa dinâmica social que se manifesta a possibilidade de apreender a realidade, que, neste estudo, se constitui a partir dos principais elementos do pensamento pedagógico. Busca viabilizar a emancipação¹² dos (as) estudantes e se fundamenta no currículo que incorpora as realidades das relações étnico-raciais.

É importante destacar que o currículo “embranquecido¹³” ainda é uma realidade obstinada que existe nas práticas educativas e que reproduz a população negra de forma estereotipada. As teorias racistas europeias e norte-americanas, com efeito, foram as principais influências da produção de conhecimento científico brasileiro. Durante o século XIX, essas teorias afirmavam a hierarquização das raças¹⁴, em que a branca ocupava a posição mais elevada na escala hierárquica e a negra se localizava numa posição inferior.

As pessoas negras eram vistas como pertencente a uma raça primitiva, próxima à animalidade. Essas teorias, a seu turno, se baseavam um pensamento evolucionista que atribui características cognitivas e sociais aos sujeitos de acordo com suas características fenotípicas. Desse modo, a garantia da “continuidade entre caracteres físicos e morais, determinando que a divisão do mundo entre raças corresponderia a uma divisão entre culturas” (SCHWARCZ, 1993, p. 60).

Munanga (1997) critica a ideologia racial que se distingue pelo ideário do branqueamento, estabelecida entre o fim do século XIX e metade do século XX pela elite brasileira. Para o referido autor, a miscigenação biológica e cultural acarretaria na destituição da identidade racial dos grupos minoritários, fato que ocasionaria no etnocídio. Segundo ele, entender o processo de branqueamento é uma das questões centrais na compreensão da ideologia racial que determina a relação de negros e brancos no contexto brasileiro.

Esse debate acerca do branqueamento e da hierarquização das raças é fundamental para pensarmos as estratégias didáticas na EREER, quando essa perspectiva pedagógica multiculturalista nos remete a preocupação de produção de ações afirmativas da diversidade humana e aponta para práticas pedagógicas que suscitem argumentos para além da cor da pele

¹² v Freire (1997).

¹³ Era (e continua sendo) um indicador da existência de uma série de atributos morais e culturais. Embranquecer significa, numa sociedade que se identificava com o modelo europeu, compartilhava dos valores dominantes dessa cultura, tornando-se suporte para ela. Preconceito, nesse sentido, é a presunção de que alguém de origem africana é primitivo, incivilizado, incapaz de exercer as atividades que se esperava de um membro de uma sociedade que se civilizava segundo o padrão europeu e ocidental (SOUZA, 2000).

¹⁴ Para Lins (2016, p.92) Embora do ponto de vista biológico já se tenha provado que o que se denomina raça não existe entre os humanos, pois nossas diferenças “raciais” são, na realidade, muito superficiais do ponto de vista genético (a cor da pele é expressa por menos de dez genes entre os 25 mil estimados do genoma humano), o termo continua presente de maneira polissêmica e em disputa nas práticas e discursos cotidianos.

dos sujeitos, de forma que transcenda o olhar acerca das diferenças para além dos aspectos biológicos.

A didática para a EREER requer um entendimento das relações étnico-raciais relativas ao lugar das pessoas na sociedade brasileira. A Educação das Relações Étnico-Raciais surge a partir de uma perspectiva dos Direitos Humanos, ou seja, tem como finalidade a formação de homens e mulheres para que possam experimentar uma condição de igualdade no exercício de seus direitos, sejam estes sociais, políticos ou econômicos.

O intuito da EREER é proporcionar uma formação que possibilite o direito de ser, viver e pensar independentemente do seu pertencimento racial, dessa maneira, o comprometimento com as questões étnico-raciais passa a ser um compromisso humano. A proposta da EREER (SILVA, 2007) é uma forma de construção de cidadania e de participação nos espaços públicos, cujo ponto de partida é a valorização das diferentes experiências históricas dos diferentes povos que compõe os Estados-nação.

Essa perspectiva define a EREER a partir de um caráter multidisciplinar, na objetivação do processo de ensino-aprendizagem com foco na promoção da igualdade nas relações étnico-raciais no campo social, político e econômico, logo, a prática pedagógica voltada para EREER se configura a partir de uma perspectiva que se compromete com a interdisciplinaridade e transversalidade, como também, com os significados políticos que são estabelecidos nas relações entre os sujeitos.

A articulação entre a história vivida pelo aluno e os conteúdos apresentados pelo professor exige planejamento e capacidade de fazer um diagnóstico da realidade de onde se parte e as interações com os conteúdos para chegar aos objetivos apresentados pela proposta transversal. É um trabalho mais dinâmico e desafiador: professores e alunos são agentes da aprendizagem e os recursos didáticos devem ser manipulados por ambos. (FREITAS NETO, 2004, p. 68).

O autor nos confere um panorama do que venha a ser a transversalidade enquanto estratégia didática para o fortalecimento de pertencimento a um universo diversificado, plural, e, portanto, rico em possibilidades, de modo que professor(a)-aluno(a)-ensino sejam sujeitos da aprendizagem.

Ao pensarmos a didática através da concepção da EREER, nos deparamos com a necessidade de se contrapor ao caráter monocultural e etnocêntrico que perpassa pelo âmbito escolar e que compõe, muitas vezes, um *currículo oculto* que reproduz as desigualdades raciais que são comumente presentes na sociedade brasileira.

Em contrapartida, se compromete com a questão da diferença, no sentido de resgatar as identidades culturais dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para que,

através das ações sistemáticas, possam desenvolver as suas potencialidades e alcançar o empoderamento (CANDAU, 2007).

Candau (2007) considera essa discussão com base no estudo da origem, da estrutura, dos métodos e da validade do conhecimento compreendendo os elementos das aprendizagens condicionadas às significações.

Libâneo (2013, p.17-19) declara que a prática pedagógica deve estar atrelada às questões sociais, políticas e ideológicas que compõe a dinâmica das relações sociais que se manifestam na estrutura social. O autor discorre acerca das temáticas sociais que influenciam no processo didático.

Aranha (2006, p.51) adverte que: “[...] toda aprendizagem relevante é um processo de diálogo com a realidade natural e social [...], ainda afirma que a relação que se estabelece no processo de ensino-aprendizagem é a dinâmica que referencia geração de concepções paradigmáticas na prática dialógica”.

Sobre isso, Aranha (2006, p. 149) demonstra que “[...] uma “imagem de ser humano” orienta pais e mestres na tarefa de educar as novas gerações. Conforme a época e o lugar, esse conceito de humanidade é imposto de maneira mais rígida [...]”. Sua reflexão acerca do aspecto filosófico do dinamismo do ensino-aprendizagem refere-se ao conceito de ser humano na relação com o tempo, elemento modificador da realidade, do espaço e das pessoas.

2.3 Sentidos do multiculturalismo no currículo

Considerando toda a interface didático-curricular na educação escolar, o currículo é um elemento que está diretamente conectado às práticas educativas a partir de seu desenvolvimento, configurando a educação escolar.

Para uma melhor compreensão do currículo, Sacristán (2010) se preocupou em introduzir esse debate partindo da etimologia da palavra, que segundo ele, deriva do termo latina *curriculum*. O autor explica que na Roma Antiga o termo *cursus honorum* era definido como um conjunto de “honras” que o cidadão romano acumulava quando exercia sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde a função de vereador ao de cônsul. O termo era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, apontava a ordenação e a representação desta trajetória.

Sacristán (2010) também compreende que esse conceito, na atualidade, se desdobra e assume dois sentidos: de um lado, refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus méritos (que denominamos de *curriculum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero). Em contra partida, o currículo também tem o sentido de construir a carreira do

estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste caminho acadêmico, principalmente no aspecto de sua organização: aquilo que o estudante deverá aprender e superar, e em que ordem deverá cumprir.

O autor continua sua reflexão acerca dos significados atribuídos ao currículo como demarcação territorial dos saberes, como regulador do conteúdo e da didática no processo de escolarização.

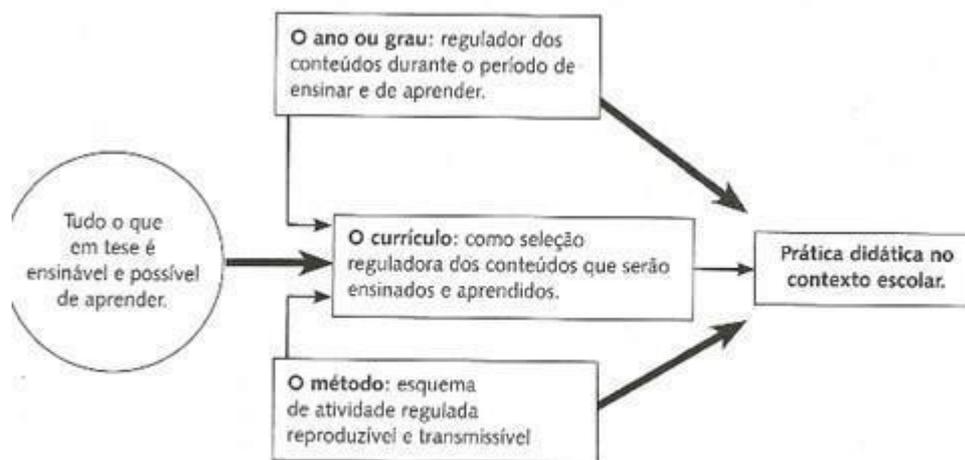
Sacristán (2010, p. 200) afirma que “o conceito de *curriculum*, como um mecanismo e instrumento de regulação dos conteúdos a serem abordados pelo docente nas aulas”, avaliando assim que o currículo é a referência para a prática de ensino. Essa asserção de Sacristán (2010) é um consenso majoritário nos questionamentos contemporâneos. Ele ainda relaciona essa afirmação, justificando que sempre houve a preocupação em impedir procedimentos arbitrários na escolha do que ensinar e de como delimitar e conformar a autonomia¹⁵ docente em virtude do cumprimento do que o currículo preconizar.

Sucintamente apresenta uma concepção sobre o currículo definindo-o como instrumento selecionador de conteúdos e classificador de conhecimentos, que junto às grandes questões de interesse dos estudos curriculares, dentre outras, trata justamente sobre o que ensinar. Desse modo, influencia os estudos em processos de ensino-aprendizagem a se conectarem com a preocupação do que ensinar e como ensinar com vistas às aprendizagens, inscrevendo-os no campo da Didática.

Sacristán (2013, p. 18) propõe que o conceito de currículo ordenado em conteúdos e periódicos impõe a normatização da escolarização e apresenta um diagrama de ordenação do currículo através da seguinte figura:

¹⁵ v. essa discussão em Paulo Freire, na obra *Pedagogia da autonomia* (1997)

Figura 1: “O poder regulador do currículo, junto com outras ‘invenções’”.



Fonte: Sacristán (2010).

O autor afirma que esse esquema delimita as unidades ordenadas de conteúdos e períodos que tem um começo e o fim. Assim, a ideia de que tudo pode ser ensinado e aprendido está centrado na relação de construção do currículo que vai definir a prática didática no contexto escolar, como nos esclarece Sacristán (2013, p. 19):

Junto com a ordenação do currículo é regulado o conteúdo (o que é ensinado e sobre o que se aprende), são distribuídos os períodos para se ensinar e aprender, é separado o que será o conteúdo do que considera que deva estar nele inserido e quais serão os conteúdos externos e mesmo estranhos. Também são delimitados os territórios das disciplinas e especialidades e são delimitadas as referências para a composição do currículo e orientação da prática de seu desenvolvimento.

Essa “ordenação” e “regulação”, para ele, pretende a padronização, de onde emergirá critérios avaliativos com vistas à verificação de efetividade (sucesso ou fracasso), sobre se é “insatisfatória a escola”, tal como “quem cumpre o que é estabelecido e quem não o faz”. Fracasso escolar é entendido por Libâneo (2013) como sendo um dos mais graves problemas do sistema escolar brasileiro.

Nesse contexto, faz-se necessário mostrar um quadro com as dimensões que regulam o currículo, de acordo com Sacristán (2010):

Figura 2: “Dimensões que regulam o currículo”.

1. Dimensões ou aspectos estruturais do currículo: a ordem pela qual ele é estabelecido	Elementos e aspectos estruturados ou afetados
<p>– Divisões do tempo: Anos ou cursos da escolaridade sequenciados. Horário semanal repetido ciclicamente. Horário diário, em parte repetido ciclicamente. Concepções do tempo.</p> <p>– Delimitação e organização dos conteúdos: Acessibilidade e fontes de onde a informação pode ser obtida. Demarcação do que se pode e se deve aprender Organização em disciplinas e outras formas de classificação dos conteúdos. A ordem da sequência de conteúdos. Permeabilidade das fronteiras entre os territórios demarcados. Itinerários de progressão nos conteúdos e no tempo. Opções epistêmicas sobre o conhecimento. Sistemas e mecanismos de avaliação das aprendizagens.</p>	<p>Tempo de aprender, tempo livre, etc. Tempo de ensinar. Conhecimentos e saberes valorizados. Atividades possíveis de ensinar ou transmissoras em geral. Atividades possíveis e prováveis de aprendizagem e seus resultados. Comportamentos tolerados e estimulados. Linha e ritmo de progresso. Identidade e especialização dos professores. Orientação do desenvolvimento das pessoas.</p>
<p>2. Outros elementos e agentes: O espaço escolar. Classificações dos alunos. Clima social. Regras de comportamento. O método como ordem das ações. Relações verticais/horizontais. Sistemas de avaliação e controle não curriculares. Ideologias, filosofias e outras abordagens dos processos de ensinar.</p>	

Fonte: Retirado de Sacristán (2010)

O indispensável nessas dimensões é perceber de que forma esse currículo é ordenado e regulado para o desenvolvimento da prática educativa. Demonstrar que é preciso delimitar e organizar os conteúdos a serem ensinados no ambiente escolar para promover o processo de desenvolvimento do currículo que finda nas ações da prática com vistas à aprendizagem que produz a cultura escolar.

Sacristán (2013) também afirma que o currículo constrói uma cultura, que é “peculiar”, curricularizada, causada pelos processos de seleção, ordenação, acondicionamento, e que é regulada para ser ensinada e confirmada, decidida a partir do que se denomina “os moldes *sui generis*”.

Assim, Sacristán (2013, p.20) afirma que a escola constrói uma cultura específica, que é a do conhecimento escolar, sendo o ato de ensinar modelado pelos diferentes contextos, de modo que, o conhecimento não é determinado pela transmissão de conhecimentos específicos (ciência, literatura, etc) de forma descontextualizada e abstrata.

Pinar igualmente se ocupou com a funcionalidade do currículo foi (2007), trazendo em sua obra a relação do currículo com a problemática econômica. Ele designa de reengenharia social da escola, ou seja, uma escola preocupada com a construção de conhecimento,

selecionado e norteado pelas necessidades do mercado, para o incremento social de conhecimento demandados por conjunturas econômicas).

Além disso, nos fornece elementos distintos de conhecimento: o “acadêmico (descontextualizado, abstrato)” que absorve o valor do “conhecimento utilitário (contextualizado, prático, relacionado com processos ativos)”.

Pinar (2007) também insere a sua análise crítica da educação e a indicação de percepção consciente para uma análise crítica dos interessados no processo de globalização, com recorte na homogeneização da função da educação, se utilizando da regulação do currículo por determinação das forças econômicas.

Ele sugere a importância da consciência histórica na análise do passado (mais especificamente a dimensão humana do sujeito, aliado ao aspecto cultural, político e as vivências dos sujeitos como parte do processo), como instrumento de pesquisa, no que se refere ao objetivo central de análises educacionais e curriculares.

Pinar (2007) conclui que as questões culturais do currículo conectam a conscientização, aos processos de produção de conceitos e de identidades, ou seja, na medida em que o currículo é lido e interpretado ergue contextos curriculares.

Arroyo (2013) elucida que as pessoas e os currículos devem seguir inerentes a esse litígio político, e também projeta um cenário que traduz esse movimento para além das fronteiras nacionais, considerando o contexto globalizado da contemporaneidade. Ele tende a pensar no surgimento de um currículo negociado internacionalmente e controlado a partir de parâmetros unificadores.

É importante ressaltar que a internacionalização de metas comuns para educação já são adotadas, tais como o exemplo do programa “Os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável e 169 metas”¹⁶ da Organização das Nações Unidas (ONU) que, para a educação¹⁷, tem como “Objetivo 04 Assegurar a educação inclusiva, equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos”.

Para Llavador (2013, p.42), “o currículo passa, de tal modo, por um processo de produção de efeitos de verdade – como Foucault (1999) os chamaria, retornando a herança nietzschiana – até ser considerado um campo ou arena de conflitos, um espaço no qual entram em jogo político as ações de poder sobre regras”, que são questionadas, que determinam o controle sobre o curso do desenvolvimento e se preocupam com a licitude dos procedimentos.

¹⁶Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. *In*: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

¹⁷ *In*: <https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>

O autor também afirma que um dos “descobrimientos” que surge da leitura dessas fontes heterodoxas, que fundamentaram as leituras de especialistas como Lundgren (1992) na Europa, Apple e King (1983) nos Estados Unidos, onde afirmam o currículo como não podendo ser abordado como ente substantivo e essencialista, imutável, que foi forma pela qual o positivismo do século XIX afirmava os saberes disciplinares. Ao invés disso, esses teóricos afirmam o currículo como processo em construção política de sentido contextual sócio-histórico.

Além dessa discussão, podemos refletir a contribuição que Silva (2010) traz acerca do questionamento sobre currículo como dimensão cultural¹⁸ em sua obra: “O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular”, o autor destaca a importância do contexto da “virada cultural¹⁹” para o campo das pesquisas curriculares.

É difícil estabelecer fronteiras entre a Teoria Crítica e a Teoria Pós-crítica do Currículo. Para isso, Silva (2017) apresenta características que são basilares para explicar essa diferença. Para ele, os (as) estudiosos (as) que se norteiam pela Teorias Crítica, buscam estabelecer suas análises, identificando que a constituição curricular demonstra uma intencionalidade política, social e ideológica, muito influenciados (as) pelas questões econômicas anunciando a relação de poder na escolha dos conhecimentos. Consideram, por isso, a extensão do arcabouço econômico e político como modelos estruturantes das desigualdades presentes nos currículos.

No que se refere aos (às) estudiosos (as) que se alicerçam na Teoria pós-crítica do currículo, sustentando a concepção de um currículo que também expressa intencionalidade, entretanto, para além dos fatores econômicos, já admitem outros aspectos influenciadores na escolha dos conhecimentos, tais como raça-etnia e gênero.

Silva (2017), a partir da teoria pós-crítica do currículo, cujo elemento trazido por ele é de “Currículo como práticas de significação”, que intitula o primeiro capítulo desta obra, aponta para os desenvolvimentos tecnológicos, na comunicação e também nas ciências como fatores que intervieram no contexto organizacional das sociedades, emergindo novas identidades socioculturais e sem fronteiras. É importante destacar que identidade é:

[...] uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções

¹⁸ O campo da teorização e investigação conhecido como estudos culturais tem sua origem, em 1964, na fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Silva (2017, p.131).

¹⁹ Movimento intelectual de introdução das temáticas culturais no campo dos estudos curriculares que consideram a complexidade das articulações entre epistemologia e o concreto histórico centrando suas atenções no entendimento de cultura e de política e as conexões economia-política-cultura. *In*: Texto publicado no capítulo 5 do livro *Media and Cultural Regulation*, organizado por Kenneth Thompson e editado na Inglaterra em 1997. Publicado em Educação & Realidade com a autorização do autor. http://www.gpef.fe.usp.br/teses/agenda_2011_02.pdf acessado em: 19/12/2018 às 15:54

conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (MUNANGA, 1994) apud (GOMES; 2005, P. 40)

Silva (2017) denomina esse processo de surgimento de novas identidades sem fronteiras de hibridização das identidades, (atrelar novos significados, unindo e articulando diferentes conhecimentos e aspectos à identidade). Ele também discute acerca do currículo e do caráter ambíguo dos processos culturais pós-modernos afirmando que: “É nesse contexto que devemos analisar as conexões entre currículo e multiculturalismo. O chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea é essencialmente ambíguo” (SILVA, 2017, p. 85).

Acredita que o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados, buscando garantir que suas formas culturais sejam reconhecidas e representadas na cultura nacional. Para ele, o multiculturalismo pode ser visto, também como uma proposta de solução de “problemas” presentes nas relações de grupos raciais e étnicos com a cultura nacional dominante.

É importante destacar que para Silva (2017) existe uma estreita relação entre multiculturalismo e as relações de poder, já que na medida em que se apresenta enquanto problema, também se coloca como recurso que impõe a necessidade de convivência dessa diversidade étnico-racial e nacional no mesmo espaço.

Tomando como base a discussão sobre currículo atrelada à EREER, Silva (2007) irá destacar que a transformação do currículo após a Lei 10.639/03 (que será aprofundada no próximo capítulo) não se caracteriza apenas como um meio de incluir a cultura afro-brasileira no ensino, excluída por séculos da sociedade brasileira, mas, é, sobretudo, uma forma de estabelecer o processo de ensino-aprendizagem às heranças culturais.

Toda a exclusão e a invisibilidade da contribuição e riqueza cultural do povo negro no Brasil, destarte, busca nessa mudança curricular uma ferramenta que pode minimizar os danos históricos que afligem os afro-descendentes. Apesar desses fatores, o multiculturalismo tem seu significado ligado à importância de ser instrumento de luta política e que, como tal, importa para o campo da Política, questionamentos que antes eram tratados no campo da Antropologia. Isso representa avanços nas discussões, no âmbito da política educacional, oferecendo melhorias no aspecto de isonomia e desenvolvimento da autonomia tão incentivada pelo multiculturalismo na escola.

Além disso, Silva (2017) discute a origem multiculturalista nos Estados Unidos, que teve um cunho educacional e curricular, onde grupos subordinados – mulheres, negros e homens homossexuais impuseram uma forte crítica aos preceitos literários, estéticos e científicos do currículo universitário tradicional, questionando o predomínio da cultura das pessoas brancas, masculinas, europeias e heterossexuais.

É assim que o autor referido relata a multiculturalidade na sua relação com o currículo e, conseqüentemente, com a prática educativa. Ele conecta o currículo à luta política de determinados setores da sociedade, dentre eles o povo negro²⁰, em busca de visibilidade, de espaço para produções epistemológicas alinhadas com a percepção da diversidade humana no espaço escolar.

Há também uma compreensão das perspectivas multiculturalistas que aponta para os aspectos que as diferenciam. Inicialmente, apresenta a perspectiva do multiculturalismo “liberal” ou “humanista” que está centrada em um entendimento pós-estruturalista que se caracteriza na perspectiva [...] antropológica da cultura fundamentada, de certa forma, em grande parte do atual impulso multiculturalista, no qual a perspectiva de que as diversas culturas seriam resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, foram submetidos a diferentes condições ambientais e históricas” (SILVA, 2017, p. 86). Para o autor as diferenças culturais seriam tão somente a manifestação superficial de características humanas mais profundas.

O autor ainda aponta que nessa perspectiva “liberal” ou “humanista” a diferença cultural dos grupos sociais equivaleria a partir da “comum humanidade”. E também que, a outra perspectiva multiculturalista se aproxima da abordagem marxista, com aspectos materialistas onde se sobrepõem “os processos institucionais, econômicos, estruturais”, que fundam as desigualdades com base nas diferenças culturais.

Concebemos, diante disso, o multiculturalismo crítico como linha para refletir a prática educativa da EREER, tendo em vista que essa perspectiva examina as diferenças na formação sócio-política-econômica. Igualmente, é efetiva no objetivo de conformação de políticas educacionais voltada para o combate ao racismo e a valorização da cultura afro-brasileira emancipatória para o povo negro²¹. “Falar do multiculturalismo é falar do jogo das diferenças,

²⁰ Ver Gomes (2005).

²¹ Gomes (2005, p. 42) entende que “A reflexão sobre a construção da identidade negra não pode prescindir da discussão sobre a identidade enquanto processo mais amplo, mais complexo. Esse processo possui dimensões pessoais e sociais que não podem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social. Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de

cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem” (GONÇALVES SILVA, 2004. p.11).

A professora Gonçalves Silva (2018) também apresenta um estudo de teses e dissertações na qual afirma que o maior avanço foi o de reconhecimento de manifestações e consequências do racismo, do etnocentrismo e de outras discriminações na vida de aluno (as), e de seus professores, não só dos negros, mas também dos não-negros, bem como na organização e funcionamento de instituições educacionais.

O problema, para Gonçalves Silva (2018, p. 135), não está, portanto, na falta de políticas públicas, tampouco de orientações para implementá-las (SILVA; ARAÚJO, 2011), mas em projeto de sociedade que ainda se faz dominante, visto que tenta eliminar as diferenças étnico-raciais, folclorizar as marcas culturais, sabedoria, conhecimentos, tecnologias que não de raízes europeias.”

A autora, nesse estudo, analisa teses e dissertações que tratam da temática do racismo e das discriminações presentes no ambiente escolar. Concluem que apesar do efeito positivo das políticas públicas impulsionadas pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, há um contexto de oposição a proposta da EREER, que deve ser enfrentado a partir do desenvolvimento de práticas educativas capazes de desconstruir a estruturação das desigualdades constituídas pelos colonizadores europeus e por seus seguidores na história da sociedade brasileira desde o século XVI até a contemporaneidade.

Em outro estudo apresentado por Gonçalves Silva (2018, p. 135), há uma necessidade de se contrapor às “tentativas de eliminar as diferenças, transformando-as em exotismo, ou deficiências. É indispensável se contrapor a processos de assimilação a pensamentos, comportamentos, projetos unicamente de raiz europeia.” A autora aponta que “o diálogo entre culturas é o grande desafio da educação das relações étnico-raciais.”

É imperativo destacar que aconteceram mudanças curriculares no processo de ensino-aprendizagem, desde que se direcionou para o campo das aprendizagens sociais das diversidades, em atenção à educação inclusiva no combate à discriminação²² étnico-racial, de gênero e orientação sexual, religiosidade e condição social.

diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais.

²² Para Flávia Piovesan (2005): (...) discriminação “abrange toda distinção”, exclusão, restrição ou preferência que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o exercício, em igualdade de condições, dos direitos humanos e liberdades fundamentais, nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo. Logo, a discriminação significa sempre desigualdade (p.40).

Gonçalves Silva (2018) ainda destaca que muitos estudos apontam para o silenciamento da realidade das situações de racismo, em que a única atitude assumida pela escola, em auxiliar os estudantes que sofrem racismo é a de incentivar a omissão da agressão fingindo sua não existência, o que para ela e o cultivo da cultura do silenciamento e que essa atitude promove a continuidade de discriminações naturalizando o racismo.

Encontramos na pesquisa de Gomes e Jesus (2013)²³ a assertiva de que tanto a lei 10.639/03 quanto seus dispositivos podem ser considerados como centrais nas políticas de ações afirmativas na educação brasileira, em seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais.

A coleta de dados da amostra da pesquisa foi realizada no território nacional. Descreve-se pelos autores como uma síntese das indagações, caminhos metodológicos e resultados alcançados, que revelam desafios a serem superados no processo de cumprimento da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas públicas da Educação Básica e a perspectiva das diferenças regionais (geográfica-social-política) do Brasil. Outra realidade observada pela pesquisa, perante os depoimentos colhidos, foi a de escolas onde o mito da democracia racial se mostrou mais presente, que possibilitou revelar a força das concepções e significados sociais e pedagógicos acerca da diversidade. Nesse caso, essas escolas apresentaram práticas educativas mais individualizadas, projetos pedagógicos que no dizer dos autores, se caracterizado pelo:

[...] menor envolvimento do coletivo de profissionais e pouco investimento na formação continuada na perspectiva da Lei e suas Diretrizes. Dessa forma, apresentam níveis mais fracos de enraizamento e sustentabilidade. [...] As mudanças a que assistimos nas práticas escolares observadas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, mas é certo que algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas o processo está mais avançado, em outros ele caminha lentamente e em outros está marcado pela descontinuidade. (GOMES; JESUS, 2013 p. 30 E 32)

Os autores além de concluir acerca das diferenças regionais que segundo eles, perceberam que não existe uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas participantes. Também apontam para um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites.

²³ A pesquisa desses autores que tem o título de Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico Raciais na Escola na Perspectiva de Lei 10.639/2003 foi desenvolvida com apoio e financiamento da SECADI/MEC, em conjunto com a Representação da UNESCO no Brasil e coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG, que contou com o envolvimento de cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de universidades públicas federais brasileiras.

Gomes e Jesus (2013) também consideraram, a partir de sua pesquisa, bem como de outros já realizados anteriormente, o caráter emancipatório da obrigatoriedade da EREB, a partir das Leis 10.639/03 e 11.645/08, tem contribuído para a legitimidade das práticas pedagógicas antirracistas já desenvolvidas no Brasil. Desta forma, Gomes e Jesus (2013) acreditam que esse processo tem produzido desafios para a construção de novas práticas, e que evidencia divergências, revela significados racistas presentes no ambiente escolar e suscita novos desafios para a gestão dos sistemas de ensino, para as escolas, para docentes, para a formação inicial e continuada de professores(as) e para a política educacional.

Os autores esclarecem que as mudanças nas práticas escolares podem ainda não ser do mesmo grau que a superação do racismo na educação escolar exige. Mas, é certo que, algum movimento afirmativo está acontecendo. Em algumas regiões, sistemas de ensino e escolas estão com o processo mais avançados, em outros caminha lentamente, e em outros está marcado pela descontinuidade.

3 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E A LEI 10.639/03: CONTEXTUALIZAÇÃO DE EMERGÊNCIA E DESDOBRAMENTOS

Na trajetória histórica do sistema educacional brasileiro, com vistas à universalização do ensino, notamos gradativos avanços conquistados, no que diz respeito à discussão sobre a EREER. Entretanto, apesar dos esforços empreendidos, algumas dificuldades ainda não foram plenamente resolvidas. Nossa preocupação se centraliza na promoção de uma educação acessível, de qualidade e de igualdade de direitos, que respeite e promova a EREER, mas, que também aponte para a adequação dos desdobramentos com vistas em processos de ensino-aprendizagem emancipatórios e significativos

3.1 Breve histórico do movimento negro brasileiro e sua contribuição para a educação brasileira

A breve exposição da história de luta do Movimento Negro Brasileiro (MNB) implica no aspecto político da luta desse movimento, com o fim de contribuição para a construção e a implementação da Lei 10.639/03. O racismo histórico é um tema desconfortável na sociedade brasileira e tem uma dinâmica silenciosa de manutenção das desigualdades, ainda que, quando esse fenômeno está obscurecido pelo mito de um país com democracia racial²⁴.

Ao relatar a reação da sociedade brasileira em 1944, quando foi fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN), Nascimento (P. 210, 2004) teve em sua proposta a preocupação em abordar o racismo em vários aspectos da qualidade de vida social do negro no Brasil:

[...] menção pública do vocábulo "negro" provocava sussurros de indignação. Era previsível, aliás, esse destino polêmico do TEN, numa sociedade que há séculos tentava esconder o sol da verdadeira prática do racismo e da discriminação racial com a peneira furada do mito da "democracia racial.

Para Abdias do Nascimento (2004), o mito da democracia racial, foi questionado através das produções do TEN, evidenciando que o desconforto nos grupos sociais brasileiros foi causado pelo que se denominou de “destino polêmico do TEN”. Ele surge como movimento revolucionário de enfrentamento ao fenômeno do racismo no Brasil, cuja temática ainda não vinha sendo contemplada pelos movimentos culturais progressistas até então.

Destacamos que a fundação do TEN é marco histórico, essencial para a luta do povo negro brasileiro pelo direito à educação. Conforme Nascimento (2004, p. 210), “se propunha a

²⁴ A discussão do termo democracia racial é bastante discutida por estudiosos que investigam no campo das relações raciais. Eles mostram que Gilberto Freire em 1933 inaugurou esse termo com a publicação da obra Casa Grande & Senzala. Mas, afirma que essa é uma questão intrigante porque o termo não aparece explicitamente.

resgatar, no Brasil, os valores humanos e a cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, induzido por conceitos pseudocientíficos acerca da inferioridade étnico-racial negra”.

Abdias do Nascimento (2004), no momento da fundação do TEN concedeu uma entrevista ao Jornal Diário de Notícias do Rio de Janeiro²⁵, onde destacou que “... ficou desde logo estabelecido que o espetáculo, a pura representação, seria coisa secundária. O principal, para nós, era a educação e esclarecimento do povo. Pretendíamos dar ocasião aos negros de alfabetizarem-se”.

Nessa mesma entrevista, por sua vez, relatou que a execução de parte do programa de educação do TEN foi possível graças à infraestrutura cedida pela União Nacional dos Estudantes, que disponibilizou salas de aula para o ensino de conhecimentos gerais sobre história, geografia, matemática, línguas, literaturas, dentre outros componentes curriculares (Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1946).

Para Gomes (2017, p.30): “O Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944 – 1968) nasceu para contestar a discriminação racial, formar atores e dramaturgos negros e resgatar a herança africana em sua expressão brasileira. O TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recrutados entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida”.

Assim, admite a importância histórica desse movimento, que tem na luta antirracista brasileira, sua intervenção com práticas pedagógicas voltadas para os (as) negros (as) da classe popular e operária.

Além disso, reconhece que, a partir dessa dinâmica intervencionista do TEN, os (as) negros (as) “recrutados” eram formados desde uma perspectiva crítica que resultou em uma nova atitude, um reconhecimento crítico que os habilitavam a indagar o seu espaço ocupado pela população negra nesse contexto nacional, em conformidade com o que Gomes (2005, p. 57-58) sustenta:

Ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos de que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato. [...] O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de

²⁵ v. IPEAFRO, ‘Teatro Experimental do Negro. Origem – nenhum auxílio do governo – O’Neill para os negros’, Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1946.

igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial.

A autora ainda afirma que através das publicações do *Jornal Quilombo* (1948 – 1950) o TEN reivindicava o direito à educação do povo negro, através do ensino gratuito e da admissão dos estudantes negros no ensino secundário, como também, na educação superior, espaços que esse grupo étnico-racial não tinha direito ao acesso (GOMES, 2017). Ela afirma que esse fenômeno se dava precisamente pela discriminação racial e pela pobreza. E que essa organização de negros (as) resultou nos impactos desse movimento que se perpetuam até os dias atuais.

Comprovando esse ponto de vista, Pereira (2016) revela um percurso histórico do MNB que ajudou a tecer a emergência da Lei 10.639/03. Segundo ele, as conquistas do movimento negro resultam de ações de luta desses povos em diversos períodos da História do Brasil e a promulgação da referida lei parte dessa atuação. Ele ainda afirma que o MNB passou “a apoiar majoritariamente e a adotar como estratégia política a luta por ações afirmativas para negros no Brasil”, e aponta que a Lei nº 10.639/2003 é uma estratégia, dentre outras, de ação afirmativa para a população negra brasileira.

O autor conclui que as “mudanças nas perspectivas em alguns setores do movimento negro” se deram com relação às perspectivas majoritárias do movimento negro dos anos 1970, construídas em meio à luta contra o regime ditatorial, pela chamada “abertura política” iniciada em 1974”, (PEREIRA, 2017). Assim, Gomes (2017, p. 18) afirma que:

[...] se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e Africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas.

A autora demarca a intervenção produzida pelo MNB, em toda sua história de luta, de modo que o fenômeno decisivo para enfrentamento das problemáticas sociais que envolvem o racismo no Brasil, quando faz essa afirmação, imediatamente, nos remete ao processo de articulação política na construção da legislação para a educação, como a da Lei 10.639/03.

Gomes (2017, p.33) igualmente afirma que até meados dos anos 1980 o Movimento Negro adotava um discurso universalista, no que se refere à luta pelo direito ao acesso à educação. No entanto, com o amadurecimento dos processos de luta foram sendo percebidas as diversas nuances que compõem a realidade brasileira e que evidencia as diferenças étnico-raciais no Brasil.

O discurso e as reivindicações começaram a mudar nesse cenário no momento em que as bandeiras levantadas precisavam ser atendidas em concordância com as especificidades do povo negro. Para a autora, foi nesse momento que as ações afirmativas, que não eram uma discussão estranha no interior da militância, surgiram como possibilidade e tornou-se uma demanda real e radical.

A referida mudança na estratégia de atuação do MNB, apontada pela autora, resultou na superação de questões paradigmáticas históricas presente na conjuntura coletiva dos diversos segmentos do MNB. Desse modo, essa articulação por uma unidade majoritária, centrou-se na possibilidade de construção de intervenções políticas do MNB, intentando denunciar e combater as desigualdades sociais brasileiras provocadas pelo racismo, expressa na estratégia de produção de ações afirmativas, a exemplo da Lei 10.639/03.

É importante, todavia, lembrar que a luta do povo negro, no Brasil, contra o racismo tem sua gênese desde os primórdios de sua chegada a este país. Eles foram trazidos cativos e sempre desenvolveram estratégias de resistência à subordinação racial ao regime de escravização. E é, certamente, a luta de resistência mais longa da história desse povo.

A luta do povo negro é constituída por diversos momentos simbólicos considerando-se o surgimento dos Quilombos, em especial, o surgimento do Quilombo de Palmares no século XVII, uma das mais fortes evidências históricas de enfrentamento desse povo ao regime de escravidão. Por essa razão, tanto o Quilombo quanto seu líder Zumbi dos Palmares são referências e inspiração para o Dia da Consciência Negra no Brasil (20 de novembro), que foi estabelecido a partir dessa Lei 10.639/03.

Não pretendíamos realizar um estudo minucioso dos fatos históricos da luta do povo negro brasileiro, mas sim, assinalar historicamente a reflexão acerca do cenário político que emerge das lutas do MNB, para além de questão da situação de escravização de pessoas negras no Brasil. É preciso mostrar, portanto, outros aspectos presentes na história e na contribuição dessas pessoas, principalmente, na construção educacional brasileira de qualidade, acessível e igualitária e direitos para todos (as) brasileiros (as).

3.2 Contribuição da constituição federal e LDB: a emergência da lei 10.639/03

A Constituição de 1988, no que concerne aos artigos 6º e o 205º, trata da educação como direito social de todos os cidadãos, como dever do estado e da família. Esses direitos propiciaram a ampliação do acesso à educação e melhorias na qualidade de vida dos brasileiros. Esse direito social favorece o ingresso de sujeitos com uma diversidade multicultural na escola

brasileira. Ressalta-se, contudo, que essa diversidade sempre existiu. Não existia o reconhecimento como direito garantido em lei. Conforme as referidas leis:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015)

Art. 205º. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Por isso que, na década de 90 essa discussão foi implementada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, que encontrou respaldo para garantir o acesso desses cidadãos, valorizando o respeito à pluralidade. Mas, ainda nesse momento, não se preocupava especificamente com as questões da população negra e afro-brasileira (BRASIL, 1996). Só em 2003, com a sanção da Lei 10.639, as questões relacionadas ao povo afro-brasileiro são mencionadas e incluídas. Em 2008 foi acrescentada às questões dos povos indígenas brasileiros. A LDB, após essa reformulação, nos diz que,

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008) (BRASIL, Art. 26-A., 1996).

Essa diversidade humana de cidadãos (ãs), que começa a acessar mais intensamente a escola pública, trouxe consigo a inquietação de adequação à realidade desses estudantes: eram jovens, pessoas negras, pessoas com deficiência física, pessoas da cidade e do campo, os quais constituíam os sujeitos da problemática de uma escola cujas práticas educativas pudessem contemplar tal diversidade e desenvolver o multiculturalismo na escola.

A nova LDB (BRASIL, 2006), com suas alterações, corrobora com o processo de transformação da escola para atender à problemática da pluralidade dos (as) estudantes (as), Gonçalves e Silva (2002, p, 32) ao discutirem acerca dessa pluralidade cultural afirmam que:

A própria experiência histórica da pluralidade cultural é em si o maior complicador para discutir o papel das políticas públicas na reversão de desigualdades baseadas em diferença de raça, de gênero [...]. Considerando que as políticas sociais em especial as referentes à Educação, têm como alvo um público definido a partir de critérios de equidade, ou seja, critérios relativos aos direitos de cidadania, a pluralidade cultural se coloca como problemática quando as sociedades não se representam enquanto plurais, mas como monoculturais, a partir de um referencial etnocêntrico.

Para os autores, essa questão, a princípio, era abordada não considerando os aspectos culturais dos sujeitos e se centrava na situação de classe social, designando os sujeitos de forma genérica. Desse modo, a sociedade brasileira continuava reproduzindo uma visão estereotipada do povo afro-brasileiro, a exemplo, o seu lugar enquanto sujeitos subalternos. Com a aprovação

da Lei 10.639/03 que o sistema educacional brasileiro passou a operar com adequações que valorizassem a contribuição do povo afro-brasileiro.

Gonçalves e Silva (2002) afirmam que os problemas e soluções não dialogam com a resolubilidade da problemática, apesar do desafio em lidar com a estrutura social que privilegia a educação formal. A escolarização dos sujeitos exige o domínio de conhecimentos matemáticos, linguísticos, espaciais, temporais, de convívio nas relações sociais, dentre outros. O que consta nesses currículos escolares gera dificuldades para os que não estão inseridos no contexto de aprendizagens, a saber, para aqueles que estão fora da escola ou que desenvolvem aprendizagens a partir de estratégias de sobrevivência, mesmo não dominando conhecimentos estruturados pelo sistema escolar.

É importante lembrar que esse caminho centrado unicamente na aplicação de conteúdos, sem relacioná-los com as realidades vivenciadas pelos estudantes, está isolado e a prática educativa que apenas atende ao que o currículo ordena, ou seja, aos conteúdos, necessita ser ressignificada. Pinar (2007) propõe que o desenvolvimento do currículo, no que se refere aos conteúdos a serem ensinados, deve ser contextualizado, prático e se relacionar com processos ativos que tragam significado para os estudantes.

Raciocinamos, destarte, a relação do currículo proposto pela Lei 10.639/03 e seu desenvolvimento na prática docente, visto que, a mencionada Lei incorporada na LDB, trata sobre o ensino de conteúdos a serem incluídos no currículo. Conteúdos que foram idealizados no campo político, educacional, jurídico, sociedade civil, dentre outros, como uma perspectiva multiculturalista de uma educação transformadora eram vistos da seguinte forma:

§ 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 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. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Essa concepção fortalece ainda mais a estratégia educacional como possibilidade de melhorar as condições de existência das pessoas em uma sociedade capitalista e que privilegia a educação escolarizada. Foi, entretanto, a partir dessa problemática que emergiram, com maior intensidade, as práticas educativas da educação não escolar, considerando-se os setores sociais organizados, as instituições e os diversos setores da vida social, como as práticas educativas

nas Organizações Sociais Não Governamentais (ONG's). Acerca disso, Werle (2014, p. 167 e 168) destaca:

A articulação com a sociedade civil sugerida como mecanismo para acompanhamento e avaliação do PNE já vinha ocorrendo, de forma ampla e diversificada, nos anos noventa, sendo incrementada, especialmente nos anos 2000, tanto pela proliferação de fundações, de ONGs e outros tipos de organizações da sociedade civil envolvidas com a educação, como pela ampliação do espaço da mídia como interlocutora e difusora da ação do Estado.

Essa intensificação da diversidade dos sujeitos acessando a Educação Básica, também se refletiu no campo da pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. Por conseguinte, fez emergir potencialmente vários temas como gênero e relações étnico-raciais, que passaram a ser abordados com mais frequência, através de um movimento externo, como o das organizações sociais que trouxeram suas demandas específicas para a instituição escolar. Os sujeitos no núcleo escolar, assim como suas demandas para formação continuada, contemplam essa intensificação plural dos grupos sociais, que de uma forma ou de outra se conectaram ao cotidiano do espaço escolar.

Nesse aspecto, a temática étnico-racial é justificada pela necessidade de valorização da sabedoria dos povos negros, africanos e afro-brasileiros e a conexão direta com a busca do conhecimento para a vida, para além dos limites da própria ciência. Essa temática vai de encontro às vivências subjetivas coletivas e individuais, haja vista que compreender a complexidade do povo afro-brasileiro é adentrar na investigação dos costumes, da religiosidade, das culturas, de suas histórias e legados, que foi sendo submetido à depreciação e ao esquecimento histórico.

É importante lembrar que no governo de Luiz Inácio Lula da Silva ocorreu a sanção dessa Lei. É nesse período de nossa história que acontece com mais intensidade a implementação de políticas sociais afirmativas e de participação popular, por meio de vários segmentos sociais, dentre eles, o MNB. Na formulação de políticas públicas para educação se contempla reivindicações dos diversos movimentos populares brasileiros e se combate a situação de vulnerabilidade social dos diversos grupos populares ali representados. Segundo Gomes (2017, p. 19):

É importante reconhecer que as políticas de igualdade racial construídas nos últimos anos (2003 – 2016), e representadas pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade racial (Seppir), nos governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff [...] foram decisivos para implementação, em nível de Estado, das políticas de igualdade racial e de uma inflexão nas estruturas estaduais, municipais e distritais dos governos.

Considerando essa conjuntura histórica demonstrada por Gomes (2017), é essencial também destacar que a Lei 10.639/03 demonstra a preocupação que os (as) legisladores (as)

tiveram na descrição dos eixos estruturantes dos conteúdos programáticos de ensino de História e Cultura Afro-Brasileira quanto à história de luta das pessoas negras no Brasil. Dessa forma, determina-se o ensino da cultura da população negra brasileira e a contribuição social, econômica e política do povo negro na história da formação da sociedade brasileira.

Para Gonçalves Silva (2018), na EREER esse eixo norteador deve dialogar com a perspectiva das relações entre os sujeitos, para quem é direcionado esse conteúdo, composto por pessoas negras, brancas, indígenas, dentre outros (as). Desse modo, a amplitude da EREER se concretiza quando promovem os diálogos e as reflexões com base no princípio da participação, coletividade e do respeito às especificidades do grupo.

A breve exposição da história de luta do MNB revela que o aspecto político da luta desse movimento impulsionou a construção e a implementação da Lei 10.639/03. O racismo, historicamente, é um tema desconfortável na sociedade brasileira e tem uma dinâmica silenciosa de manutenção das desigualdades. Isso talvez aconteça, portanto, por esse fenômeno estar encoberto por uma falsa democracia racial.

3.3 O Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais

Além do MNB, mostraremos que o governo brasileiro elaborou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana com base nessa lei (BRASIL, 2013). Isso é mostrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EREER, que se integram as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, P. 483, 2013).

O Plano intenta fortalecer e institucionalizar a universalização da EREER nos sistemas de ensino nacional, e se preocupa com a concepção de uma política educacional de implementação dessa Lei que abrange ações de formação continuada de professores (as) para a EREER, na modalidade presencial e a distância.

Ademais, a publicação de material didático com esta temática e a realização de pesquisas específicas no campo da EREER também está preconizada no Plano, conforme exposto: o “Programa Cultura Afro, entre 2005 e 2006, teve como objetivo prestar assistência financeira para formação de professores(as) e material didático na temática no âmbito da Educação Básica” BRASIL (2013, p.22). O documento ainda destaca a atuação das instituições escolares que, por sua vez, devem cumprir o que se exige no Art. 26º da Lei 9394/1996. Com autonomia para decidirem como compor a temática em seu projeto pedagógico e como se permite a construção da colaboração da entidade civil, representada pela comunidade, o apoio direto ou indireto de estudiosos do Movimento Negro promoverá canais de comunicação e buscará formas próprias de incluir a temática em questão nas vivências da escola conteúdos relacionados (BRASIL, 2013).

Por um lado, cabe aos sistemas de ensino manter e coordenar pedagogicamente os estabelecimentos de ensino e os professores, de modo que, se utilizarão deste parecer e estabelecerão conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas que contemplem os diferentes componentes curriculares.

O documento também afirma que ficará sob a responsabilidade dos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras disponibilizar as escolas, professores e alunos o material bibliográfico e outros materiais didáticos. Assim como, acompanhar os trabalhos desenvolvidos, buscando não permitir que questões complexas, muito pouco tratadas, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta ou com erros na formação inicial e continuada de docentes.

Outro documento produzido com base nessa lei são as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que reconhece as propostas do MNB afirmando a coerência em sua luta, no qual se destacam as suas reivindicações, as propostas e as bandeiras levantadas pelo movimento, fato que tem pressionado o Estado Brasileiro a formular os projetos e as políticas necessárias, com vista à valorização da cultura e da história da população afro-brasileira (SECADI, 2006). Este documento detalha a política educacional para a diversidade étnico-racial, desde Educação Infantil ao Ensino Superior de Licenciaturas e é apresentado como expectativa de que seja,

[...] um impulsionador de reflexões e ações no cotidiano escolar, indo além do silêncio acerca da questão étnico-racial e das situações que eventualmente ocorrem, e possibilitando um cenário de reelaboração das relações que se estabelecem dentro e fora do campo educacional (SECAD, 2006, p. 26).

Essa conjuntura apontada até aqui se adequa as produções legais nesses últimos 16 anos desde a promulgação da Lei 10.639/03. Considerando-se que ainda existem muitos outros

documentos reguladores e normativos produzidos, elencamos aqui apenas os que nos auxiliaram a refletir acerca do que se propõe este estudo. Verificaremos, a seguir, como essa Lei se manifesta na visão dos conteúdos e materiais didáticos, do mesmo modo que as questões da EREER aparecem na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que seguramente influenciará a realidade da EREER de hoje em diante.

3.4 Os conteúdos, o material didático e a BNCC: enfocando o conteúdo Étnico-racial

A grande preocupação da comunidade educacional da EREER é a de ensinar e de como ensinar, tema central das pesquisas em processos de ensino-aprendizagem. Gonçalves & Silva (2004) demonstram que um dos problemas mais comuns encontrados no fazer pedagógico, ao trabalhar a temática das relações étnico-raciais, é a deficiência do material didático disponível, que enfraquece o enfrentamento do racismo no ambiente escolar.

É consenso também que esses grupos segregados socialmente já percebem na Educação um modo de enfrentamento a realidade de opressão social, e que os (as) estudiosos da Educação compreendem que a problemática que permeia a EREER está distinta por muitas “incertezas” e por algumas “certezas”.

Esse questionamento surge da preocupação com o processo de ensino-aprendizagem “emancipador” que pretende que os sujeitos segregados possam através do acesso à instrução pública e gratuita, desenvolverem habilidades e capacidades. No entanto, o desafio enfrentado para o alcance desta instrução emancipadora ocorre quando a escola ainda é fragmentada e despreparada para cumprir esse papel “redentor” que lhe é imposta.

E nesse arcabouço de “incertezas” (pelo caráter de inacabamento das realidades encontradas na sala de aula) está a prática docente. O que ensinar? Como ensinar? Esse tem sido objeto de verificação de muitos (as) pesquisadores (as) da Educação. Para Libâneo (2013, p. 86), “a tarefa primordial do professor é garantir a unidade didática entre ensino e aprendizagem, por meio do processo de ensino”. Para Candau (2003, 2007, 2008, 2012, 2013), a perspectiva fundamental da didática assume a multidisciplinaridade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática.

Nesse sentido, encontramos na obra de Macedo (2016), a disponibilização de uma mostra da epistemologia produzida por intelectuais negros/as, além dos debates que consideram a complexidade resultante do dinamismo: continuidades, adaptações e rupturas, cuidando de não homogeneizar a diversidade e a unidade do pensamento africano, mas certamente com a

intenção de subsidiar nossas análises nesta perspectiva, que interfere na construção e afirmação cultural do povo negro.

Chegamos ao entendimento de que a relação desse ser com o mundo fluído e contraditório pode ser compreendida com base no pressuposto histórico materialista, onde a dialética permite a análise dos limites, contradições e possibilidades da constituição do/a sujeito/a, sempre interseccionado pelos fatores econômicos, organizativos e culturais.

É importante destacar a compreensão da construção de sujeitos e de coletividade negras no protagonismo de resistência e luta contra a condição imposta, de pessoas que foram escravizadas, que fizeram emergir significados nas vidas das pessoas negras que entraram no Brasil nessas condições.

Além disso, ao constatarmos que a falta desses saberes acerca dos usos e costumes das etnias africanas que foram trazidas cativas, limitam a visibilidade histórica de um povo que resistiu e sobreviveu ao regime de hostilidade, mas que para além disso, têm uma história de inúmeras contribuições em diversos campos da vida humana. Nessa perspectiva, encontra-se a necessidade de pensar as questões relacionadas aos materiais didáticos, para Müller (2013, p.1):

A promulgação da Lei 10.639/2003 foi a referência para o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CP 01/2004) e a modificação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/06, com a inclusão dos artigos 26a e 79b, fazendo cumprir o que demanda a Constituição Federal (artigos 5º, 206, 210, 215, 216 e 242).

A autora após a afirmar a influência da Lei 10.639/03 ainda assinala que as Diretrizes Curriculares orientam os sistemas e unidades de ensino, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior, no que diz respeito a análise dos materiais e escritos didáticos para a garantia da presença de conceitos que promovam a superação dos estereótipos e consideração da pluriculturalidade e diversidade das relações étnico-raciais brasileira.

Para Müller (2013), esse referencial legal é a base para que possam ser observados, pelos avaliadores dos livros didáticos, se as demandas educacionais estão sendo atendidas e se os educadores podem trabalhar com o material didático com segurança.

A autora compreende que os avaliadores dos materiais didáticos necessitam avaliar se as concepções pedagógicas beneficiam o processo de ensino-aprendizagem, e também se os/as professores necessitam de qualificação para avaliarem materiais e textos didáticos.

É necessário incluir bibliografia que fortaleça estratégias pedagógicas antirracista., e que mesmo diante do avanço em textos e imagens a forma como são abordados os afrodescendentes “ainda é frágil”. Ela alerta que em muitos dos materiais didáticos, ainda há a

presença dos afro-brasileiros de forma secundarizada, focando apenas na abolição da escravidão e a relação dualista de senhores e escravos (MÜLLER, 2013).

No tocante a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, define quais são as aprendizagens efetivas que deverão ser disponibilizadas para os/as estudantes da Educação Básica brasileira e se orienta a partir de princípios éticos, estéticos e políticos para a formação multidimensional, com o viés de sociedade democrática, de direito e inclusiva, conforme aponta o próprio documento normativo (BRASIL, 2018, p. 8).

Com relação ao vínculo da BNCC para a educação Básica com a Lei 10.639/03, encontramos definidos de forma explícita o que documento orienta no que concerne o ensino da Educação Infantil e o fundamental: a valorização da história da África e das culturas afro-brasileira e indígena (Lei nº 10.639/2003 e 11.645/2008) ganha realce não apenas em razão do tema da escravidão, mas, especialmente, por se levar em conta a história e os saberes produzidos por essas populações ao longo de sua duração.

Ao mesmo tempo, são objetos de conhecimento os processos de inclusão/exclusão dessas populações nas recém-formadas nações do Brasil e da América ao longo dos séculos XIX e XX (BRASIL, 2018, p.414-415).

No documento que orienta a etapa do Ensino Médio, disserta:

[...] e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004) (BRASIL, 2018, p.18-19)

Além de estabelecer os princípios para o ensino de História da África e das Culturas afro-brasileira e indígena, a BNCC aponta para o princípio pedagógico de contextualização, valorização dos saberes produzidos por essa parcela da população brasileira. Encontramos em vários trechos desse documento normativo a relação do desenvolvimento de habilidades com as situações cotidianas, envolvendo a questão étnico-racial.

Outro aspecto acerca da BNCC, contudo, diz respeito ao seu alcance no sistema nacional de ensino, visto que apresenta propostas para todos os níveis da Educação Básica. Estabelece competências a serem desenvolvidas em cada nível de ensino e se torna fundamental ressaltar que a realização desta pesquisa ocorreu durante a fase de sua implementação e que, portanto, não foi possível a realização da análise de seus impactos na Educação Básica brasileira.

Apesar dos avanços, é preciso salientar que nem tudo na BNCC foi fruto do consenso, o Professor de Direito e Política Educacional da Universidade Federal do ABC (UFABC) Salomão Ximenes (2018), em uma entrevista concedida ao portal de notícias da Escola

Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), avalia que BNCC aprovada apresenta retrocessos preocupantes. Para ele, o documento é tecnocrático e conservador e alerta, ainda, que o processo de produção foi realizado sem transparência, obrigando os sistemas de ensino e às escolas seguirem as determinações delineadas de forma autoritária, em diferentes procedimentos da fase de implementação.

Salomão Ximenes (2018), ainda destaca que o texto que conforma a BNCC foi homologado não considerando as críticas feitas por importantes associações e entidades científicas do cenário educacional brasileiro, e cita o exemplo da oposição expressa por importantes entidades do campo educacional brasileiro: Anfope [Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação], ANPed [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação], Cedes [Centro de Estudos Educação e Sociedade], Forundir [Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes].

Nessa entrevista Ximenes (*In: EPSJV/FIOCRUZ, 2018, p. 1*) questiona sobre o perfil de quem apoiou a sua aprovação, no dizer dele, contém “falhas e retrocessos como a instrumentalização do currículo pelo mercado educacional e avaliações standardizadas, além de censura em temas cruciais como racismo, sexualidade, homofobia, gênero e inclusão de ensino religioso em todos os anos do ensino fundamental.

O professor afirma que a etapa final de tramitação da BNCC sofreu influência do interesse do mercado e dos institutos educacionais de bancos e empresas, através de suas assessorias educacionais, como também do movimento “Escola sem Partido” (cujo foco principal é a promoção da censura em todas as instâncias do debate educacional, e do campo religioso).

Para Ximenes (*In: EPSJV/FIOCRUZ, 2018*), esses interesses estão bem articulados e, ao ser questionado se “há um interesse financeiro por parte do setor cristão ou se trata apenas de tentar impor uma concepção religiosa no ensino”, destaca o fato do documento desconsiderar a formação cidadã e a laicidade.

Ele explica que a intencionalidade do segmento social de concepção educacional cristã, em implantar no currículo escolar o ensino religioso como fundamento para o desenvolvimento integral do cidadão se contrapõe a esse princípio de Estado Laico previsto na Constituição de 1988.

Para Salomão Ximenes (2018), a proposta apresentada pelo setor religioso é incompatível com os princípios do Estado laico e está reproduzida na própria LDB. Ximenes (2018, p. 3) declara que a “[...] influência católica na reforma de 1997, ao dizer que o ensino

religioso é parte integrante da formação básica do cidadão. Isso é inconstitucional e precisa ser alterado na LDB, e é lamentável a omissão do STF no julgamento da ADI 4439”.

A análise crítica feita por Ximenes (2018, p.3) também adverte “para o interesse de garantir um processo de formação específica, cursos de formação específica de educadores para a área religiosa. Tanto que há em alguns estados e no Congresso Nacional normas e projetos de lei que querem estabelecer essa reserva de mercado [...]”.

Para Salomão Ximenes (2018), existe um interesse articulado do setor cristão na sociedade brasileira, em especial, as editoras, inclusive as universidades, vinculadas a instituições de confissão religiosa cristã, para a produção de material didático e que acessaram os recursos públicos para esses fins.

O autor assevera que “A BNCC aprovada traz uma vitória para esse setor religioso e um retrocesso enorme para a escola pública e a laicidade, ao estabelecer que o conteúdo do ensino religioso deve ser ministrado nos nove anos do ensino fundamental, inclusive de forma transversal nas séries iniciais, o que é inconstitucional, já que viola o caráter facultativo.” (XIMENES *In*: EPSJV/FIOCRUZ, 2018, p. 3).

Para ele, a BNCC está dessa forma separando a concepção de uma educação escolar interessada em construir uma cidadania laica que fortaleça princípios e direitos universais, que não objetiva regular as instituições educacionais “para impor as concepções privadas do mundo religioso”.

A reflexão do professor Salomão Ximenes nos faz refletir para os desafios da prática educativa multiculturalista, em especial da EREER, que aponta para a docência que valoriza a diversidade étnico-racial e suas diversas formas de confissão ou expressão religiosa, como o caso de pessoas que se orientam pelos fundamentos das religiões de matriz africana.

Aguiar (2018) afirma que o entendimento para a necessidade de uma Base Nacional Comum não é um contexto novo. Ela afirma que está prevista na Constituição de 1988, e que em com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) contemplou todos os níveis de ensino da Educação Básica, a partir da Lei 13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Todavia, segundo Aguiar (2018, p.15):

Em nossa história recente de organização da educação, identificamos propostas que se assemelham ao que hoje se denomina de Base Nacional Comum. Por exemplo, na década de 1980, surgiram os “Guias Curriculares”, nos anos 90, os “Parâmetros Curriculares”. Neste percurso histórico, as “Diretrizes Curriculares Nacionais” constituíram-se em efetivo avanço na agenda educacional ao delinear as concepções político-pedagógicas para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, em atendimento ao previsto na atual LDB, contribuindo, efetivamente, para a implantação da nova estrutura de educação então instituída.

A autora introduz desta forma o debate que ela denominou de Base: Consensos e Dissensos. Ela afirma que em 2017, o MEC encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da BNCC, organizada de forma autônoma pelo Comitê Gestor.

Aguiar (2018, p. 16) destaca que essa nova versão apresentada pelo Comitê Gestor apresentou muitos limites, que foram anteriormente detectados e destacados nas audiências públicas regionais, realizadas pelo CNE. Para autora a “análise detida dessas contribuições não se efetivou e a tramitação célere da matéria na Comissão Bicameral, como destacamos, comprometeu o processo de discussão e deliberação resultando, entre outros, no pedido de vista.”. Adrião e Peroni (2018, p.52) alertam que:

[...] mais de 80% das matrículas da educação básica estão concentradas na escola pública, o setor privado mercantil e/ou neoconservador disputa o conteúdo da educação e busca parametrizá-lo por meio de instrumentos de avaliação, de modelos de formação de professores e da produção de materiais didáticos, etc. É uma disputa por projetos de educação e de sociedade para a qual se torna funcional o que se prevê a BNCC.

As autoras destacam que a luta pela universalização da educação no Brasil, tem acontecido a partir de debates e políticas conectadas ao respeito a diversidades e especificidades, a exemplo das reformulações curriculares que contemplaram a história e cultura dos Africanos e Afrobrasileiros e dos povos indígena, a educação do campo, questões de gênero e sexualidade, a promoção da educação antirracista e no enfretamento a homofobia. Para elas, esses temas, dirigirem-se a todos os segmentos da sociedade e compõem a agenda de uma escola cuja concepção pedagógica é plural e democrática.

Aguiar e Dourado (2018, p. 7) afirma que o MEC ao tornar secundário:

[...] a articulação federativa, a institucionalização do Sistema Nacional de Educação dada concepção restrita de educação e currículo, centrada nas competências e habilidades, que estrutura a BNCC, direcionada para a educação infantil e ensino fundamental, se contrapõe a uma concepção crítica de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, neste contexto, ao PNE.

Os autores propõem um amplo debate sobre a materialização das metas e estratégias do PNE, para construção de políticas de Estado que enfrentem os graves problemas da educação brasileira. Elas compreendem que a BNCC, da forma como foi homologada, não responde a necessidade enfrentamento aos problemas existente nas relações entre diversidade humana e pluralidade de pensamentos da sociedade brasileira, a partir da educação crítica e plural. Finalizamos este capítulo destacando que a BNCC é um documento normativo e obrigatório, cujo objetivo é de ser referência para os currículos das redes de ensino, públicas ou particulares, bem como para os materiais pedagógicos, avaliações e políticas de formação docente, porém é

importante destacar que está em fase de implantação e que há muitas controvérsias a serem discutidas.

4 DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

Nesta parte do estudo demonstraremos os elementos metodológicos da pesquisa, visto que há toda necessidade de descrever o tipo e a caracterização da pesquisa, dos sujeitos, do campo, da estratégia e do instrumento de coleta e análise dos dados.

4.1 Caracterização da pesquisa

Procuramos contextualizar as conotações e possíveis formas de se pensar e agir da prática educativa da EREER no aspecto didático-curricular. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa de natureza empírica, que possibilitou mostrar a função estratégica da educação escolar como um direito e condição para enfrentamento às formas de preconceito e discriminação contra negros (as), a partir de relatos de docentes que atuam na EB Nacional.

A pesquisa, entretanto, quanto a sua finalidade, se centrou num enfoque exploratório, que visa mostrar um panorama sobre relatos de concepções de práticas docentes, que se preocupam com as subjetividades do indivíduo e o contexto de suas vivências, em busca de sentidos e racionalizações do cotidiano escolar.

A pesquisa exploratória favorece maior compreensão com o problema e deseja explicitá-lo. Ela pode utilizar levantamento bibliográfico, questionários com sujeitos que ajudem a elucidar o problema pesquisado. Desenvolve-se com o objetivo de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato (GIL, 2008).

Além disso, o estudo se utiliza, quanto ao método de abordagens, das técnicas de pesquisa qualitativa com aporte quantitativo. A abordagem quantitativa utiliza métodos estatísticos e serve para tratar de aspectos numéricos e de opiniões de informações dos perfis sociais em relação a algumas categorias empíricas.

A abordagem qualitativa, não obstante, relaciona a realidade do sujeito e o próprio sujeito. Serve para descrever as situações *in loco* e usa a indução não-diretiva como parte de uma noção da relação espaço-tempo não linear. Nesse estudo, o processo de ensino-aprendizagem é o ponto essencial.

No âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais, são os (as) grupos sociais e suas realidades que interagem diretamente com o universo dos processos didático-curriculares, que mesmo diante da dificuldade de se apreender o real, traz elementos da totalidade, da mudança e dos relatos na produção da sua vida material. Essa motivação investigativa na sociedade brasileira contemporânea possibilita deslocamento na centralidade de um *lócus* estático.

Identificamos, contudo, nesse estudo, desafios da realidade social concreta através das condições de produção e reprodução da experiência social dos sujeitos da pesquisa, que são distintas pela disputa no âmbito das relações étnico-raciais. Dessa forma, acredita-se na viabilidade de uma melhor compreensão do real que transcenda o aspecto desordenado do todo, característico das experiências habituais das relações dos grupos étnico-raciais e suas diferenças.

Quanto à opção em realizar esse estudo exploratório coaduna com a austeridade científica que requer a ponderação acerca da configuração que possibilita a melhor compreensão do objeto investigado e apontar para possibilidades da EREER na EB. Para Gamboa (2012, p. 111) a pesquisa: [...] só se refere a uma parte de conhecer para modificar ou transformar. Concretamente, corresponde ao diagnóstico sobre o qual se definem processos de ação [...]. Neste sentido, esclarecemos os projetos de pesquisa se assemelham aos diagnósticos exaustivos e rigorosos sobre uma problemática e à compreensão cuidadosa de um problema.

Nesse aspecto, este estudo colabora com a discussão sobre as concepções das significações relatadas por docentes e seus entendimentos sobre a relação didático-curriculares acerca da temática do estudo. Compreende-se que o intento deste tipo de investigação é de aprofundar a análise do fenômeno, sua singularidade, mesmo havendo similaridades com outras ocorrências (MINAYO, 2013).

Para Minayo (2013), é primordial que o (a) pesquisador (a) cogite em busca de elementos que desvelará ou se aproximará da verdade do fenômeno estudado; o que poderia ser caracterizado, no dizer popular, como o ato de “olhar com os olhos de ver”.

Esta pesquisa, desse modo, considera que, nos estudos acerca do desenvolvimento didático-curricular, salvo raras exceções, o conhecimento advindo de pesquisas exclusivamente experimentais e de análises estatísticas (estudos e análises cujo problema investigação é suscetível apenas de quantificação) não respondem às questões que emergem de fenômenos cujas matrizes se sustentam em elementos fluídos e interseccionados.

Entendemos, portanto, que um estudo exploratório com levantamento de dados sobre relatos de docentes nos permitirá revelar a compreensão de como esses docentes se veem e avaliam sobre as questões de uma educação que respeitem as relações étnicos e raciais.

4.2 Sujeitos e campo

A cultura digital favoreceu a relação entre os sujeitos e o campo dessa pesquisa. Nossa escolha foi mediada pela noção de que: “A cultura digital surge como uma nova cultura voltada

para formação humana, em que são valorizadas a integralidade dos sujeitos e a sua ação participativa” (BRENNAND, p. 152, 2011).

Esses meios proporcionam a produção de dados em uma maior abrangência territorial²⁶. A escolha desse grupo de sujeitos se deu a partir da problemática desse estudo. Considerou-se que a Lei 10.639/03 é o documento legal que influencia diretamente na prática docente quanto ao ensino da EREER em todo território nacional.

Conforme Libâneo (2013), o processo de ensino está diretamente vinculado ao trabalho do (a) professor (a), e acredita que os seus relatos acerca dos temas abordados, sua formação, suas estratégias de ensino e o ambiente do seu trabalho pedagógico contribuem para a resolução de nossa pergunta de pesquisa.

A identificação dos desafios relatados por docentes em formação e atuação em EB em torno da EREER na atual conjuntura brasileira aponta para a discussão, tanto sobre o perfil profissional quanto dos métodos utilizados nas práticas educativas desses docentes.

É fato que nesse contexto, os (as) professores (as) têm muito o que comunicar, suas concepções acerca do ensino da EREER e as estratégias que desenvolvem para contemplar a relação didático-curricular no universo da inter/multiculturalidade.

No que se refere ao uso de espaços virtuais para a prática dessa pesquisa sistematiza a estratégia de economia de tempo, com maior agilidade de coletas de subsídio de informação, capaz de ultrapassar barreiras territoriais e acessar os (as) sujeitos da pesquisa em qualquer lugar. Além disso, as pesquisas a partir dos espaços virtuais adequam funcionalidade e conforto aos participantes do estudo, podendo resultar na melhoria numérica de respostas conseguidas. Segundo Gonçalves (2008, p.2):

A internet é, possivelmente, o mais importante meio de comunicação desde a invenção do telefone e já faz parte da rotina da maioria dos indivíduos há alguns anos. No mundo, mais de um bilhão de pessoas têm acesso à rede e, especificamente no Brasil, mais de 35 milhões se comunicam utilizando recursos on-line (IBOPE/NET RATINGS, 2007). Segundo Reedy e Schullo (2007), essa tendência se deve à capacidade interativa característica da internet, a qual permite a seus usuários maior acessibilidade, conveniência, precisão e velocidade na busca e no envio de informações.

Para o autor, a *Internet* é um meio de comunicação compreendido como um ambiente virtual que propicia diferentes conveniências para a efetivação da pesquisa. Aqueles que

²⁶ Essa questão territorial na cultura digital pode ser melhor explicada por Ortiz (1997), quando declara que, a “desterritorialização não significa, porém, o “fim das fronteiras” ou o “esvaziamento do espaço”. Seria mais correto dizer: ela propicia a diluição das fronteiras conhecidas através da criação de novos contornos. A mundialização da cultura traz em seu bojo uma territorialidade que já não mais se vincula ao entorno físico” (ORTIZ, 1997, p. 273).

respondem à pesquisa se utilizam de redes sociais e se dispuseram à proposta de utilização do questionário *on-line* disponibilizado na plataforma *Google Forms*. Quanto a isso, Ortiz (1997, p. 273) afirma que a importância dos meios de comunicação é transitória e corrobora que,

Eles são constitutivos da modernidade-mundo, colocando em contato feixes espaciais separados pela distância física. Cinema, televisão, computador, satélites são técnicas de se aproximar o que se encontrava isolado, isto é, cuja vida se fixava nessa ou naquela unidade social particular: o país, a aldeia ou a cidade.

Nossa escolha dos sujeitos e do campo, por essa razão, comporta a delimitação desse estudo. E nos leva a entender que a uniformização de crenças, comportamentos, religiosidade, aspectos culturais entre outros, eliminam a territorialidade que favorece o convívio nessa cultura digital, que deve ser encarada como uma realidade.

A partir desse entendimento, a divulgação de nosso instrumento ocorreu exclusivamente nos espaços virtuais²⁷. Compreendemos que a estratégia de divulgação por *e-mail* e pelas redes sociais foi a mais adequada para encontrar professores(as) que se dispusessem a participar desta pesquisa, tendo em vista que o período que foi realizada a pesquisa de campo coincidiu com as férias escolares (dezembro/2018 a fevereiro/2019).

O questionário elaborado tinha como objetivo alcançar as professoras/es que estão diretamente envolvidos/as no processo educativo da escola, ou seja, que exercem o magistério, tendo em vista que, são eles, os protagonistas e atuantes nos processos que envolvem o currículo escolar.

A seleção dos sujeitos ocorreu de forma aleatória, através de campo virtual (*e-mails e redes sociais*), a partir de uma amostra simples que resultou em 67 professores(as) entrevistados da EB Nacional, que compõe o contexto da ERER.

Dos 67 professores que responderam ao questionário, 66 afirmaram exercer a docência na Educação Básica e apenas 1 declarou que não é docente desse nível de ensino. Por isso, esse único docente não compõe o total da amostra que utilizamos como critério estabelecido fundamental para nossa análise.

A maioria dos professores entrevistados possui uma faixa etária superior aos 35 anos e já atuam há algum tempo na área do magistério. Dos 66 respondentes, 37 professores possuem faixa etária de mais de 35 anos; 19 estão entre 31 e 35 anos; 9 estão entre 26 e 30 anos; e 1 entre 20 e 25 anos. Nenhum dos (as) professores possui menos de 20 anos de idade.

²⁷ Ver o que Pierre Levy (1996) define como sendo virtual na obra: *O que é o virtual? (1995)*, cuja definição afirma que o virtual é o mundo abstrato da mente, o mundo das interpretações e das relações geradas a partir do atual, é uma realidade transitória. Assim, real e virtual são diferentes e o virtual só se torna real com a atualização.

Deve-se destacar ainda, que a maioria dos participantes da pesquisa são negros (somam pretos e pardos, segundo IBGE), dentre eles, 37 autodeclarados pardos, 11 pretos e 18 brancos.

4.3 Estratégia e instrumento de coleta de dados

A realidade didático-curricular da EREER precisa ampliar essa discussão, devido a sua natureza inacabada. É nesse sentido que propomos identificar desafios relatados por docentes em formação e atuação em Educação Básica em torno da EREER.

Para tanto, buscamos a partir do método de análise de conteúdo/temática apreender os principais desafios dos professores/as no que diz respeito às práticas pedagógicas, especialmente no que concerne a questão didático-curricular dos processos de ensino-aprendizagem da EREER, e desta forma contribuir com o trabalho coletivo da instrução no ambiente escolar.

A utilização do questionário virtual²⁸ enquanto procedimento de coleta de dados desse estudo coaduna com a necessidade de subsídio de informações de grande quantidade de dados, como também o seu emprego nessa pesquisa.

Levando isso em consideração, elaboramos um questionário composto por 23 questões, divididos em duas etapas: Na primeira, a caracterização dos sujeitos participantes; na segunda, a identificação das práticas pedagógicas relacionadas à EREER.

A primeira etapa do questionário conteve 8 questões de caracterização do perfil social e econômico em formato de múltipla escolha e aberta. As perguntas compreenderam as categorias de gênero, faixa etária, vínculo empregatício, tempo de serviço como professor, formação escolar e raça/etnia. Nesta etapa, também foi questionado se o participante já teve alguma formação na área de temáticas das relações étnico-raciais.

A segunda etapa se voltou para as práticas pedagógicas destes (as) professores (as), sendo 15 questões elaboradas com a finalidade de identificar quais práticas vêm sendo desenvolvidas para a consolidação de um currículo voltado para a promoção das relações étnico-raciais, no sentido de proporcionar condições e possibilidades que suscitem aprendizagens no campo da EREER. Além das duas etapas, o questionário também foi composto pelo Termo de Livre Consentimento (ver apêndice).

Para Oliveira (1997), os questionários são ferramentas que funcionam enquanto embasamento na estratégia de produção dos dados e proporcionam as seguintes funções: são

²⁸ v. Apêndice A.

estruturas possíveis de ser aplicada para diagnóstico analítico; agrupa os subsídios informativos que auxiliam na investigação na medida exata esperada, além de que viabiliza uma comunicação apropriada para captar o pensamento dos sujeitos da investigação.

O instrumento escolhido foi planejado e executado com a perspectiva diagnóstica para análise da problemática desta investigação, ou seja, de caráter não intervencionista.

Dessa forma esse estudo, se apresenta na compreensão de que nessa pesquisa exploratória recorreremos a técnicas de coleta no aporte etnodigital²⁹ (RICHARDSON, 2015), com a aplicação de um questionário *online*, em que segue uma estratégia em que o universo é não-diretivo a *priori*, mas direcionado para diferentes partícipes cujo elemento de focalização empírico fosse docentes da EB.

Para tanto, as circunstâncias requerem uma explicitação de quais técnicas de análise procedemos. Para a análise quantitativa realizamos tratamento estatístico com descrição dedutiva e para o tratamento qualitativo a análise de conteúdo, do tipo temática. A seguir, mostraremos as categorias que serviram de base para a construção da análise dessa pesquisa.

4.4 Estratégia de análise de dados

Adota-se para a análise dos dados a análise de conteúdo temática conforme a compreensão de Minayo (2013) de que, intenta “descobrir os núcleos de sentido que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objetivo analítico visado”, e ainda segundo a autora, “o conceito central é o tema”, valendo-se de formato mais interpretativo, e não de deduções estatísticas. Bardin (2016, p. 34), preocupada com a questão do rigor e da descoberta, afirma que:

Apelar para esses instrumentos de investigação laboriosa de documentos é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não “à ilusão da transparência” dos fatos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. [...]. No entanto, desde que se começou a lidar com comunicações que se pretende compreender para além dos seus significados imediatos, parecendo útil o recurso à análise de conteúdo.

²⁹ A perspectiva etnodigital faz referência ao ambiente virtual (rede social), em que os sujeitos da pesquisa estão configurados em um universo não-diretivo. Para tanto, esclarecemos que essa se constitui em uma técnica da etnografia digital, que não pode ser confundida com o método etnográfico digital. Foi uma técnica coerente com a estratégia adotada para acessar os professores de forma aleatória, o que compreendemos que torna o campo da pesquisa em território sem fronteiras, uma das características da contemporaneidade globalizada. E, que possibilita a apreensão das concepções pedagógicas desvinculada do espaço físico da escola, mas não de sua prática educativa didático-curricular (RICHARDSON, 2015).

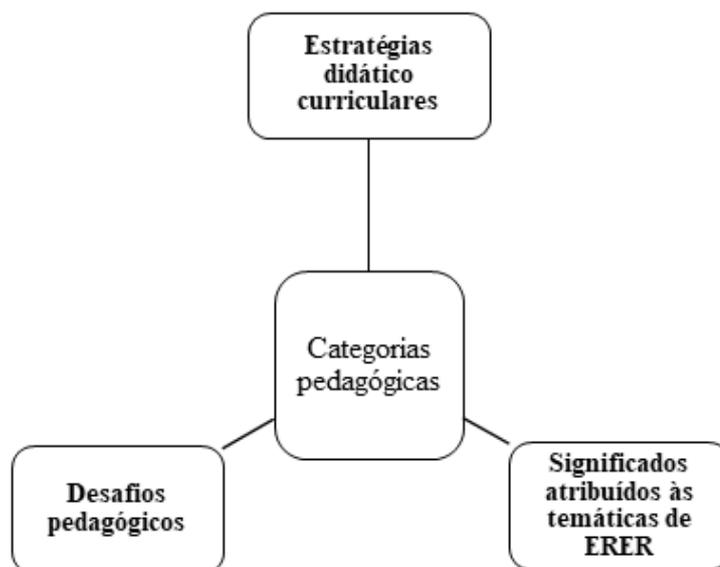
A autora continua sua reflexão apontando em termos gerais, dois objetivos que desvelam a sutileza da análise de conteúdo, que Bardin (2016, p.35) alinha a duas questões:

A superação da incerteza: o que eu julgo ver nas mensagens estará lá efetivamente contido, podendo essa “visão” muito pessoal ser partilhada por outros? Por outras palavras, será a minha leitura válida e generalizável? E o *enriquecimento* da leitura: se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar à propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações suscetíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que *a priori* não possuíamos a compreensão.

Desta forma, a análise categorial de conteúdo permitirá “[...] *um conjunto de técnicas das análises das comunicações (escritas)*” (BARDIN, 2016, p.37), que se apropria de procedimentos sistemáticos e objetivos de retratar os conteúdos das mensagens. Desta forma, análise categorial de conteúdo desta pesquisa se concretizará por operações de desmembramento, dos depoimentos obtidos na entrevista, em unidades e em categorias para em seguida reagrupar analiticamente. As categorias analisadas são balizadas pela visão que os docentes expressam da Lei 10.639/03 sobre o eixo articulador nesse estudo central, a prática pedagógica inter/multicultural.

Com base nos três objetivos específicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa: *a) Caracterizar estratégias didático-curriculares para a EREER praticadas por professores(as) da Educação Básica; b) Compreender os significados atribuídos por professores(as) às temáticas da EREER; c) Identificar desafios didáticos para desenvolvimento de currículos para a EREER*), elaborou-se três categorias pedagógicas que serão analisadas nos questionários, são estas:

Figura 3: Categorias pedagógicas adotadas para a análise das entrevistas



Fonte: elaborada pelo autor com base nos objetivos específicos delineados.

Ao analisar as 15 questões relacionadas às categorias pedagógicas no contexto da EREER busca-se responder a essas três categorias expostas: 1. Quais estratégias didático-curriculares desenvolvidas pelos/as professores/as no âmbito EREER? 2. Quais os desafios pedagógicos enxergados a partir dos relatos dos/as professores/as? 3. Quais os significados atribuídos pelos/as professores/as às temáticas de EREER.

Ordenamos e classificamos o conteúdo comunicado, o que foi efetivamente manifestado, que nos permitiu separar por frases e temas, e só então contextualizamos com as teorias e construímos o relato final de nossa análise, as unidades de registro foram reagrupadas em conjunto de significados semelhantes, apresentamos os relatos classificados a partir das categorias articuladas pelo eixo temático central desse estudo, como sugere Minayo (2013).

A partir desses procedimentos fomos identificando conceitos e expressões, que nos conduziram no alcance de nossos objetivos, e que foram determinadas pelo nível de relevância com o objetivo e pela frequência com que apareciam nos relatos dos professores, agrupadas e organizadas de tal forma que se constituíram em categorias pedagógicas: estratégias didático-curriculares, significados atribuídos às temáticas da EREER e desafios. Após esse procedimento, elegemos como eixo temático articulador das categorias o conceito de prática pedagógica inter e multiculturalista investigada a partir de referências teóricas apresentadas por estudiosos da temática, conforme discutido ao longo do trabalho, e seu conteúdo se refere às comunicações dos professores sobre sua prática.

Após a categorização das informações e dados, com a decomposição do conjunto das mensagens e o agrupamento de significados de acordo com as convergências e as divergências encontradas, procederemos à análise com desmembramentos dos conceitos identificados e destacaremos informações e dados documentais de acordo com a finalidade da investigação que contemplem: categorização, inferências, descrições e interpretações e contradições para a objetivação da investigação. Para Bardin (2016, p.146):

A discussão abordagem quantitativa *versus* abordagem qualitativa marcou um volta-face na concepção da análise de conteúdo. Na primeira metade do século XX, o que marcava a especificidade deste tipo de análise era o *rigor* e, portanto, a *quantificação*. Depois, compreendeu-se que a característica da análise de conteúdo é a *inferência* (variáveis inferidas a partir de inferência ao nível da mensagem), quer as modalidades de inferência se baseiem ou não em indicadores quantitativos. É evidente que a natureza do material influi na escolha do tipo de medida. Pode, por exemplo, fazer-se a distinção entre mensagens normalizadas e mensagens singulares.

A autora continua apontando que a maioria dos procedimentos de análise organiza-se em redor de um processo de categorização. Ainda segundo Bardin (2016) a análise de conteúdo requer três níveis processuais: pré-análise, exploração do material e análise quantitativa e qualitativa.

O *corpus* da investigação, segundo ela, depende desse processo. Esta investigação considera a relação entre o universo concreto do ambiente escolar e os/as sujeitos (as) que dele participam, considerando principalmente, os processos presentes na dinâmica do processo de desenvolvimento do currículo e a prática educativa, e por sua natureza dialética em que os fatos são analisados dentro do contexto social e político.

Buscaremos, dessa maneira, analisar as comunicações a partir da centralidade da categorização, observando os aspectos didático-curriculares, que no caso de nosso estudo é a relação da comunicação com os conceitos apontados por teóricos da educação, com base nas categorias elencadas nessa investigação, que permita desvendar a conjuntura concreta, a partir da racionalidade entre o que o/a entrevistado/a trás em suas respostas que corrobora com o objeto deste estudo, e também com a descoberta de novos elementos.

A intenção dessa análise categorial em concordância com Bardin (2016) foi a de possibilitar a síntese, um desenho simples dos dados brutos. Esse aspecto é de imperativo para a abrangência dos subsídios de análise por agrupa-los em categorias comparáveis. Nesse sentido, a análise do conteúdo segundo a autora, também têm duas atribuições: a heurística (a possibilidade de se produzir descobertas), que potencializa o exame exploratório e a atribuição de averiguação das descobertas da análise quanto à veracidade ou não da descoberta.

No que se refere ao aspecto da utilização da técnica de análise do conteúdo Bardin (2016), afirmamos que na abordagem qualitativa o parâmetro é a presença ou a inexistência de determinada particularidade de um fragmento da comunicação, já na perspectiva da pesquisa quantitativa, o parâmetro é a frequência da ocorrência do conteúdo que pode ser quantificado (estatisticamente).

Portanto, a análise de conteúdo, permitirá uma análise densa a partir das comunicações dos (as) professores (as) para desvelar o conteúdo das respostas ao instrumento de coleta de dados e sua relação direta com o objeto que essa pesquisa se dispõe a estudar, os relatos dos docentes sobre suas práticas, seja ela disciplinares ou interdisciplinares, transversais reflexivas ou ilustrativas, lúdicas ou expositivas, histórico-criticas, dentre outras.

5 RELATOS DOCENTES ACERCA DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE DOS DADOS

A ERER é uma proposta que busca contribuir com a expressão da diversidade de grupos sociais presentes no ambiente escolar e tornar visíveis as contribuições da diversidade étnico-racial que compõem a história do povo brasileiro. O Brasil é um país com uma grande variedade social, cultural e regional marcada por posicionamentos preconceituosos e discriminatórios.

A Lei 10.639/03 possibilita avanços no que se refere à diversidade do conteúdo curricular ao contemplar as diferenças, especialmente nas relações étnico-raciais como conteúdo obrigatório no âmbito da sala de aula. Entretanto, resta saber se os/as professores/as da Educação Básica têm colocado em prática essas orientações.

Nesse sentido, defendemos uma educação que transforme o sujeito e sua realidade, tal como defende Freire (1997) e Severo e Pimenta (2005). A respeito disso, Severo e Pimenta (2005) afirmam que a pedagogia, como ciência da Educação, está ancorada no reconhecimento multidimensional do processo educacional e sua vocação emancipatória.

Assim, pensamos uma educação que não siga o viés da racionalização técnica como expressão máxima do seu modo de agir, mas que considere a pedagogia uma ciência para educação, na qual a didática sirva para inspirar mediações que construam a prática numa relação emancipadora.

Com base nessa perspectiva, apresentamos os resultados coletados pelo questionário *on line* aplicado com os (as) professores (as) participantes da pesquisa.

5.1 Caracterização dos (as) docentes investigados

Neste ponto apresentamos a análise das 66 respostas realizadas, através da caracterização de alguns aspectos sobre os docentes que consideramos importante para a análise. Primeiramente, é preciso ressaltar que grande parte dos professores da nossa amostra possui uma formação acima do curso superior.

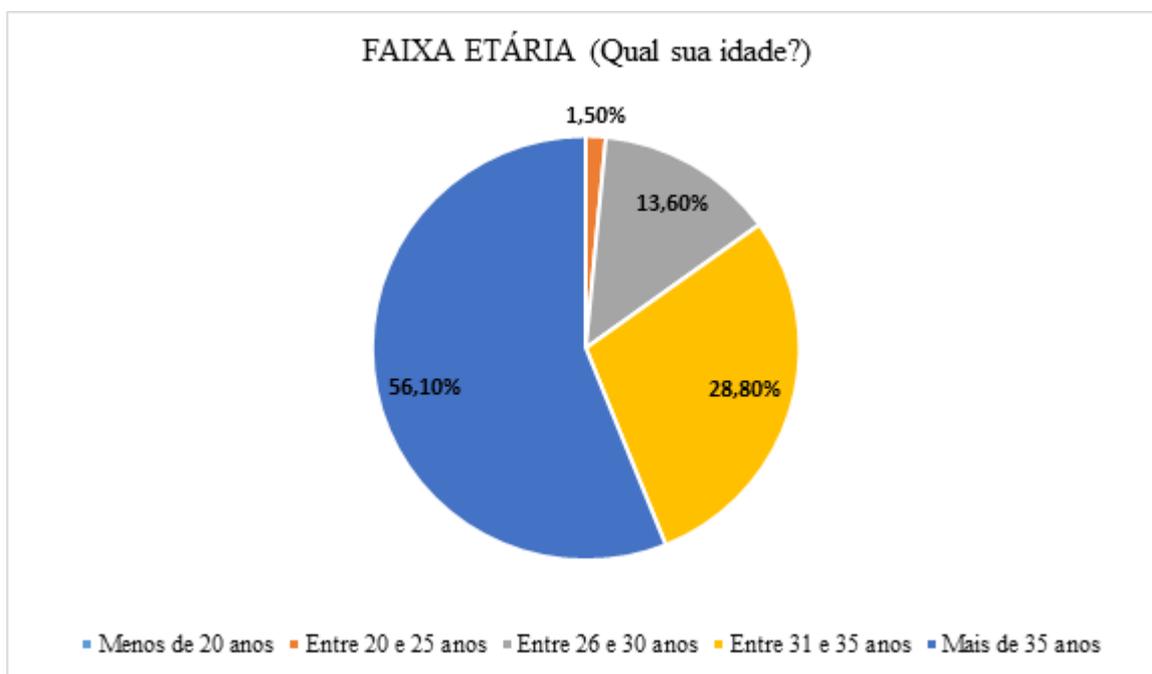
Dos 66 respondentes, 97% alegaram ter o superior completo e os 3% restantes o superior incompleto, denotando que, em termos quantitativos, os (as) docentes investigados possuem qualificação profissional, no que se refere à formação acadêmica. A pergunta sobre a formação superior foi complementada por uma questão sobre pós-graduação, em que os (as) participantes iriam descrever a área da especialização concluída, se assim tivesse.

Nesta questão, 83,3% da amostra responderam (55 respostas), destes, 94,5% alegaram possuir alguma especialização. Ao considerarmos os 100% da amostra, isto implica em dizer que cerca de 78,7% dos (as) docentes participantes possuem curso superior com pós-graduação.

Observamos, contudo, respostas variadas sobre as áreas concluídas na pós-graduação, ainda que algumas áreas se destaquem como a psicopedagogia, as especializações na área da Pedagogia (gestão/supervisão escolar e atendimento especializado), assim como das licenciaturas (ensino de história, geografia, filosofia). Por fim, áreas atreladas a questão da diversidade (gênero, educação especial e libras). O que nos chama a atenção é que apenas um (uma) participante alega ter especialização em História e Cultura Africana e Afrobrasileira, dos/as 55 participantes, sugerindo uma escassez de profissionais especialistas na temática, no âmbito desta pesquisa.

No que diz respeito à faixa etária, grande parte dos (as) professores/as responderam que possuem mais de 30 anos, sendo 56,1% da amostra maior de 35 anos e, 28,8% entre 31 e 35 anos, como demonstra o gráfico 1:

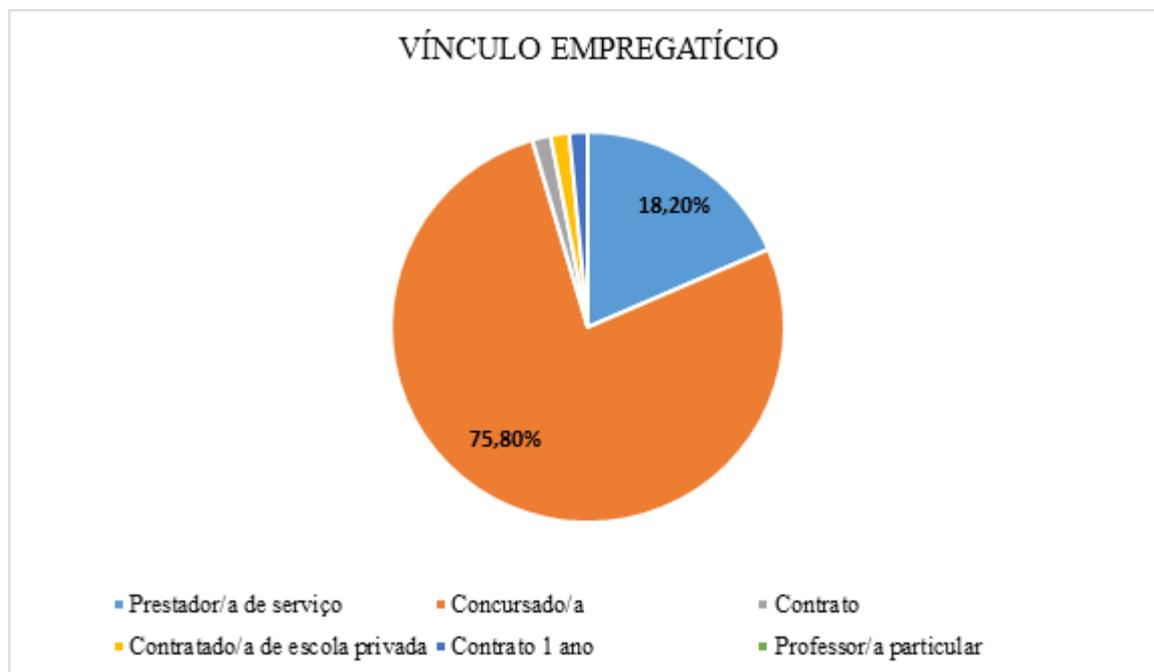
Gráfico 1: Faixa etária dos professores participantes da amostra.



Fonte: elaborado no Excel com base nos dados da pesquisa.

No que diz respeito ao vínculo empregatício, a maioria alega que são concursados (as) da rede pública de ensino, cerca de 75,8 %, ao passo que 18,2% são prestadores de serviço, também na rede pública de ensino. Apenas 1,5% tem vínculo com escola particular, os outros 4,5%, alegaram trabalhar por meio de contratos temporários.

Gráfico 2: Da faixa etária dos professores participantes da amostra

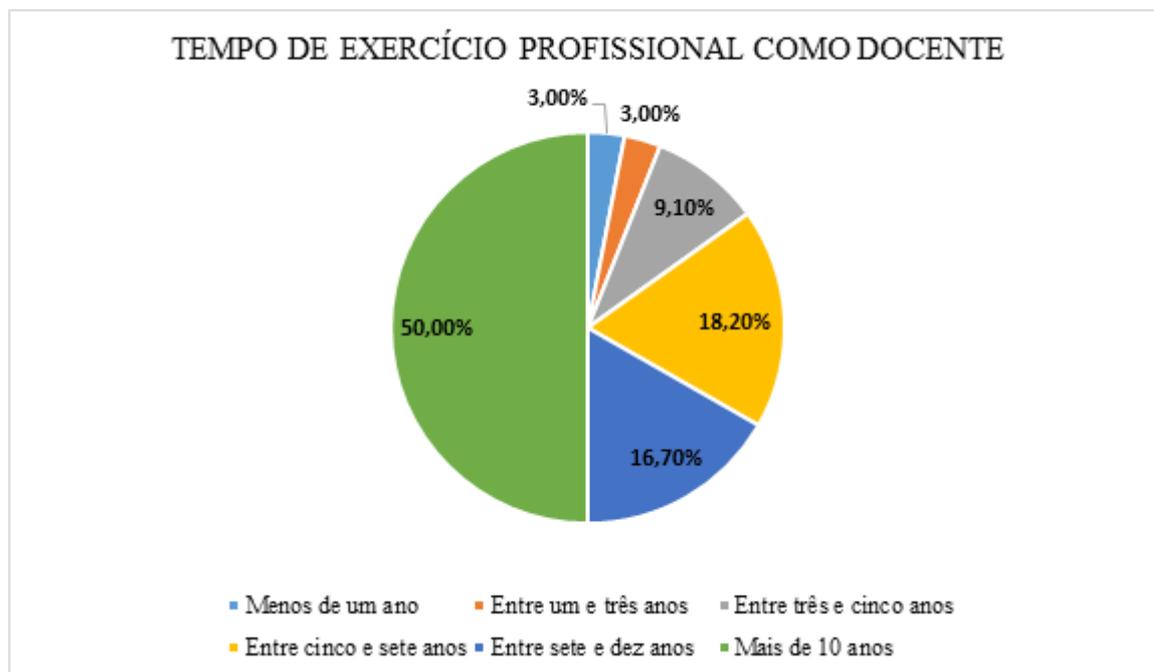


. **Fonte:** elaborado no Excel com base nos dados da pesquisa.

O tempo de experiência na Educação Básica está em consonância com os dados referentes à faixa etária, uma vez que 50% dos respondentes alegaram ter mais de 10 anos de exercício na docência. Dos que possuem experiência acima dos 5 anos, 18,2% alegaram exercício profissional entre 5 e 7 anos, enquanto que 16,7%, entre 7 e 10 anos.

Com base nos dados sobre tempo de exercício constatamos que todos os docentes atuam após o período de implementação da Lei 10.639/03, o que nos leva a considerar que os participantes já deveriam ter iniciado o exercício profissional com conhecimento da Lei e da necessidade de aplicação dos conteúdos referentes às relações étnico-raciais.

Gráfico 3: Da faixa etária dos professores participantes da amostra.



Fonte: elaborado no Excel com base nos dados da pesquisa.

A maioria dos sujeitos participantes do estudo atuam no período em que o ensino de História e Cultura do povo africano e afro-brasileiro já havia sido incorporado às diretrizes da LDB, no sentido de que as concepções da EREER já eram obrigatórias no currículo escolar e nas práticas educativas. Vale ressaltar que, embora a discussão sobre as questões étnico-raciais esteja presente no debate brasileiro muito antes da década de 1980, só posteriormente, são incorporadas no âmbito da Lei.

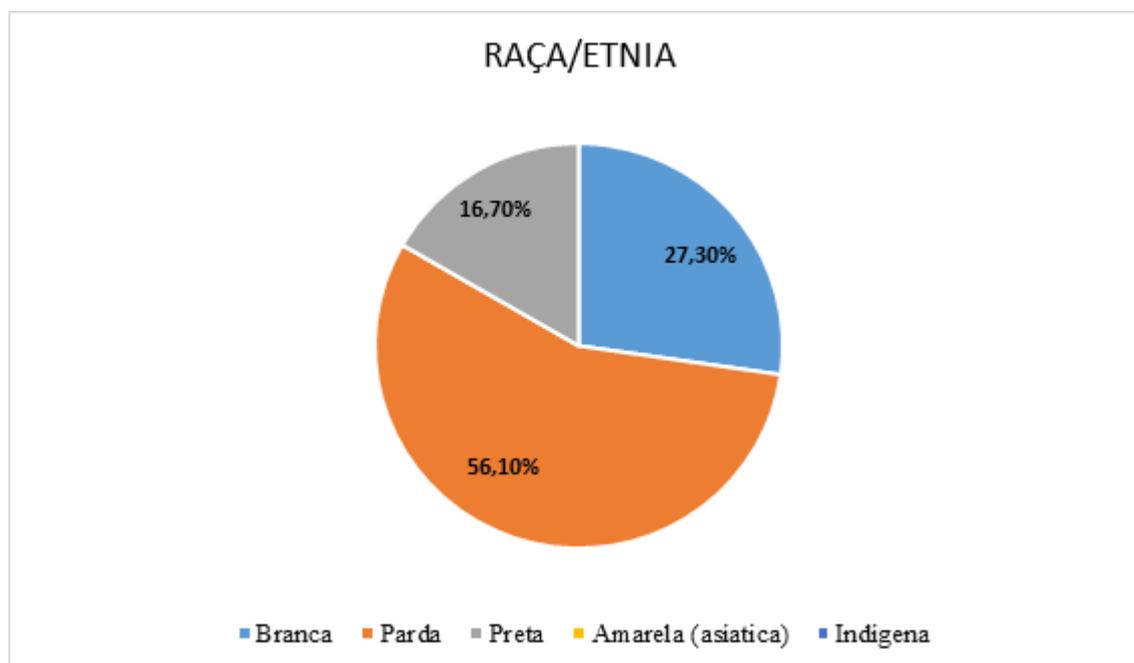
Para Gonçalves & Silva (2005), a promulgação da constituição de 1988, que tornou a educação dever do Estado e direito da família, foi resultado da conjuntura anterior a sua promulgação, em que os Movimento Sociais intensificaram a crítica ao governo por políticas afirmativas. A autora afirma que foi nesse período que o MNB intensificou a cobrança para que o Estado brasileiro implemente ações que acolham às questões e os interesses do combate às desigualdades étnico-raciais no sistema educacional.

Com a sanção da Lei 10.639/03 e o surgimento de outras estratégias para o enfrentamento do racismo no Brasil, fortaleceram-se as políticas educacionais compensatórias e afirmativas para a população negra, a exemplo das cotas nas universidades públicas, e a concepção da EREER.

No que se refere à identidade étnico-racial dos (as) docentes, grande parte dos estudantes se declararam negros (pretos e pardos, segundo IBGE), cerca de 72,8%, enquanto que 27,3%

se auto declararam brancos. Não houve registros de indígenas ou amarelos (asiático), conforme demonstra o gráfico:

Gráfico 4: Auto declaração da identidade étnico-racial.



Fonte: elaborado no Excel com base nos dados da pesquisa.

É interessante notar que a porcentagem de negros (pretos e pardos) atuando na Educação Básica é significativa (72,8%). Tal dado contradiz o perfil nacional do professorado brasileiro, uma vez que, ao analisarmos a distribuição da população brasileira de professores e demais ocupados, segundo sexo e raça, de acordo com os dados disponibilizados pelo IPEA (2015).

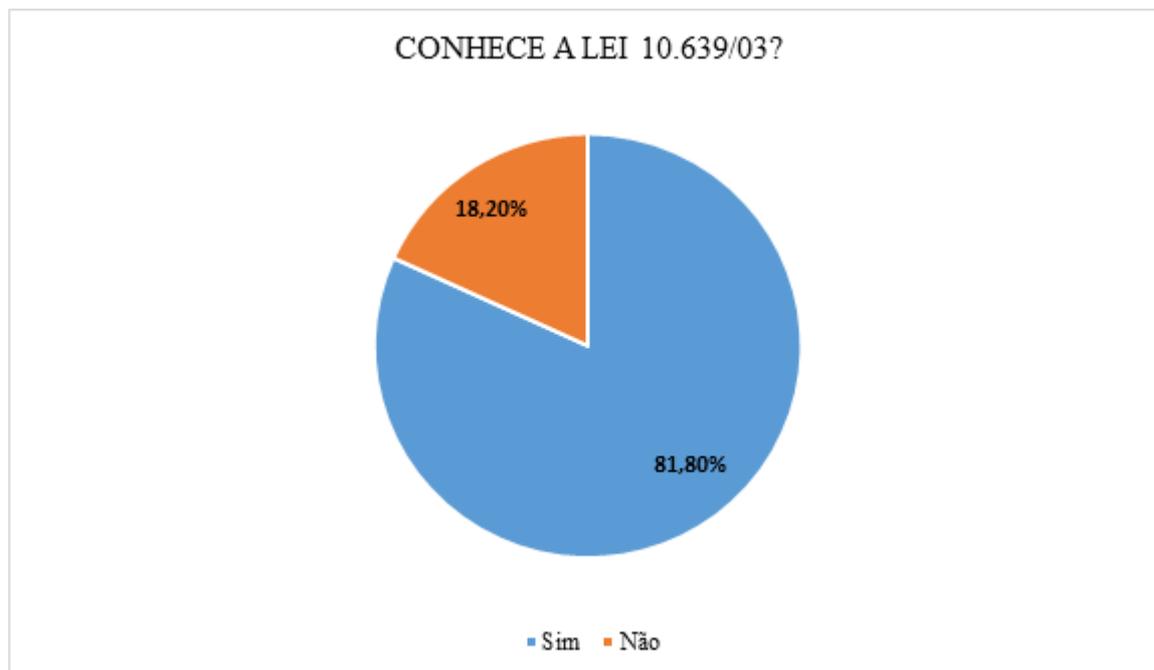
Percebe-se que os homens professores brancos correspondem a 8,7% do perfil de ocupação, frente a 8,1 % de professores negros. No sexo feminino a diferença é ainda maior, sendo 47,2% da população composta por professoras brancas e 35,9% negras, uma diferença de 11,3% (IPEA, 2015, p.9).

Em contrapartida, existem especificidades regionais que nos levam a supor que o elevado índice de estudantes negros esteja relacionado ao fato da Paraíba possuir um índice populacional elevado, principalmente de pardos. Não sabemos até que ponto há uma relação entre o alto índice de negros docentes, neste estudo, e a política de cotas, considerando que esta ação afirmativa é bastante recente nas universidades públicas da Paraíba, apesar de serem instituídas desde o ano de 2003.

A partir de uma realidade em que grande parte dos (as) docentes são negros, torna-se imprescindível analisar se as práticas pedagógicas desenvolvidas por eles (as), no contexto da Lei 10.639/03, tem contribuído no processo de conscientização sobre a EREER no âmbito da EB.

Ao serem questionados (as) se conhecem Lei 10.639/03, 81,8% dos (as) docentes alegaram que sim, ou seja, a maioria. Tal dado demonstra que a maior parte dos (as) professores possuem consciência do que se trata a Lei, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 5: Conhece a Lei 10. 639/03?



Fonte: elaborado no Excel com base nos dados da pesquisa.

Apesar da maior proporcionalidade de docentes que conhecem a Lei 10.639, 18,2% alegaram não a conhecer, tornando, assim, mais enfática a necessidade de ampliar a divulgação e formação acerca da lei, bem como de sua utilização na educação escolar.

Entendemos que a consolidação da EREER requer que toda a comunidade escolar conheça a referida lei e possa desenvolver criticidade didático-curricular, frente a realidade de desigualdades que assolam as relações étnico-raciais no Brasil.

Desses 54 professores que responderam positivamente a essa questão, 50 relataram a importância desta para a realização do trabalho docente. Assim, nos preocupamos em investigar o que os docentes relatam sobre a lei 10.639/03 e sua relação com a prática docente na EREER. Para isso, nos centramos nos relatos dos professores docentes em formação e ou atuação na Educação Básica.

Outrossim, ressaltamos nossa “desconfiança” com relação aos dados obtidos por parte dos(as) professores(as) sujeitos desta pesquisa, por não havermos questionado sobre qual a motivação que o (a) influenciou na decisão de responder às perguntas do questionário, Magnani (1986) sugere que repetidas vezes o sujeito da pesquisa “interpreta uma personagem” que, de

forma intuitiva, concebe o que o pesquisador ambiciona que ele seja ou responde ou o que pensa que o pesquisador gostaria de ler. Para o autor, nem tudo que o respondente afirma deve ser considerado como “verdade”; trata-se da verdade dele, do ponto de vista dele, fato que necessita ser confrontado com outros olhares e com a prática observada no campo.

Realizamos, por fim, as leituras e reflexões sobre o tema a fim de buscarmos a interface didático-curricular que constitui o modo do professor trabalhar com a temática do objeto de análise do estudo, questão sobre o qual nos propomos aprofundar no próximo tópico.

5.2 Práticas pedagógica inter/multiculturalista: interface didático-curricular para a EREER

Ao discutir a sistemática das relações étnico-raciais e da história e cultura africanas e afro-brasileiras, essa legislação impulsiona mudanças significativas na escola básica brasileira, articulando o respeito e o reconhecimento à diversidade étnico-racial.
(PROFESSOR (A) 21)

Tomando em consideração o que foi discutido na descrição metodológica, o intuito deste item consiste em analisar as práticas pedagógicas dos (as) professores (as) da EB, no contexto da EREER, em busca de compreender como são estabelecidas as relações didático-curriculares no que concerne ao objeto de estudo referido.

As *categorias pedagógicas* adotadas compõem aspectos importantes na análise que será realizada, são estas categorias: *estratégias didático-curriculares, significados atribuídos às temáticas da EREER e desafios pedagógicos*, como já fora mencionado. É importante salientar que a relação destas três categorias é imprescindível, considerando que compõem um eixo articulador do debate teórico que foi construído.

A partir da técnica de análise de conteúdo temática, busca-se analisar as categorias a partir das seguintes abordagens:

Categoria 1: as *estratégias didático-curriculares* trata do desenvolvimento de estratégias adotadas pelos (as) professores (as) na aplicação dos conteúdos dispostos na Lei 10.639/03.

Categoria 2: *significados atribuídos às temáticas da EREER* trata da compreensão que os (as) professores (as) têm acerca da EREER e os significados que atribuem a sua prática nesta temática.

Categoria 3: *desafios pedagógicos* trata dos desafios enfrentados pelos (as) professores (as) no âmbito de suas práticas e que, podem configurar dificuldades a serem superadas na prática inter/multiculturalista na escola.

É significativo evidenciar que, apesar das categorias serem analisadas de maneira separada, compreendemos que estão entrelaçadas, por conseguinte, em alguns momentos o leitor enxergará estas relações. Considerando que, em todo instante da pesquisa estamos lidando com a percepção dos (as) professores (as) sobre os significados que eles (as) atribuem a sua prática pedagógica, especialmente, no que concerne às *Estratégias didático-curriculares*, *Significados atribuídos às temáticas da EREER* e aos *Desafios pedagógicos*, logo, o entendimento desta inter relação.

Esclarecendo isto, iniciaremos a análise das *categorias pedagógicas* a partir dos resultados obtidos nos questionários aplicados. Organizaram-se os resultados conforme as categorias elencadas, de modo que o leitor pudesse observar quais temas aparecem em maior relevância nas respostas dos professores a partir de cada questão e categoria levantada. Os dados foram quantificados a partir dos códigos resultantes, e isto, será melhor compreendido posteriormente.

5.2.1 Estratégias didático-curriculares

A categoria *Estratégias didático-curriculares* foi composta por 8 questões, abertas e de múltipla escolha, que buscaram evidenciar as estratégias desenvolvidas pelos professores a partir dos conteúdos dispostos na Lei 10.639/03.

Os depoimentos coletados trouxeram a forma como os (as) professores (a) articulam as dimensões humana, técnica e político-social em sua prática para a EREER, considerando a interface didático-curricular nos processos de ensino aprendizagem, conforme sugere Candau (2014). Observamos nas comunicações dos (as) professores (as) como organizam e estimulam o processo de ensino-aprendizagem e como trazem as questões didático-curriculares na sua prática docente.

A primeira questão diz respeito a importância da Lei 10.639/03. Aos professores, questionou-se: *Porque é importante trabalhar a Lei 10.639?* Importante salientar que do total de nossa amostra, 66 respondentes, nem todos se propuseram a responder todas as questões, acarretando em números discrepantes, de acordo com a resposta.

Do total da amostra, 55 responderam a questão supracitada. As respostas foram organizadas pelos professores de variadas maneiras, entretanto, ao analisar os dados resultantes a partir dos eixos temáticos que aparecem em maior relevância, nos relatos, chegou-se aos seguintes códigos:

Quadro 1: Porque é importante trabalhar a Lei 10.639?

CATEGORIA <i>Estratégias didático-curriculares</i>	UNIDADES INDICADORAS
Importância de trabalhar a Lei 10.639/03?	Conscientização
	Diversidade
	Fortalecimento da Identidade afrobrasileira
	Compreensão acerca da História afrobrasileira
	Enfrentamento das desigualdades étnico-raciais
	Respeito a diferença
	Combate ao preconceito e o racismo
	Valorização da cultura afro brasileira

Fonte: categorias elaboradas com base nos dados da pesquisa

A partir do quadro exposto, compreendemos que os/as professores/as possuem consciência da importância da EREER no âmbito da sala de aula. Os/as docentes destacam que a aplicação dos conteúdos a partir da respectiva Lei promove o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, por meio de uma valorização da cultura afrobrasileira, através do resgate da história do povo negro, da valorização das diferenças, gerando, conseqüentemente, o fortalecimento da identidade racial dos/as alunos/as.

Silva (2007) considera que a transformação curricular que aconteceu após a Lei 10.639/03 ser promulgada, se caracteriza como forma de inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, que foi excluída por séculos da sociedade brasileira. Além disso, tal perspectiva é uma forma de estabelecer no processo de ensino-aprendizagem às heranças culturais, da história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígena

Para o autor, excluir ou invisibilizar as contribuições históricas e as heranças culturais dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, no Brasil, traz danos irreparáveis a consolidação de relações étnico-raciais inter/multiculturalistas. Silva (2007) compreende que a história e as especificidades da diversidade cultural dos povos estão atreladas ao fato de serem elementos de luta política que, como tal, importa para o campo da educação, pois suscita debates que anteriormente não eram considerados auxiliando no desvelamento das invisibilidades e inverdades arraigadas que estão no imaginário popular.

É essencial acentuar que, embora exista uma consciência sobre a importância da aplicação da Lei 10.639/03 nos conteúdos escolares, pela maioria dos/as respondentes, isto não implica dizer que os (as) professores (as) tenham consciência da dimensão desta, e isto pode ser observado no relato de um dos (as) professores (as). Ao destacar a importância da utilização da Lei 10.639/03, relata:

Utilizo muito pouco, uma vez que não direciono minhas aulas constantemente no intuito de contemplar a lei 10.639/03, pois a escola quase não debate em planejamentos e nem tampouco o sistema de ensino municipal no qual trabalho.
(PROFESSOR (A) 55)

Ao analisar o relato do professor 55, nos parece que a autonomia da prática docente está comprometida com a ausência de uma ação política, na escola, para a transformação da realidade percebida, uma vez que o professor afirma não contemplar a Lei 10.639, constantemente, em suas aulas, devido à falta de planejamento curricular da escola acerca da temática.

Importante destacar que essa ausência também se configura enquanto posicionamento intencional e não neutro, por ser em si uma opção política do (a) professor (a) de acordo com Freire (1996).

Essa justificativa do (a) professor (a) 55 nos faz refletir sobre outro aspecto, a percepção de que a escola e o sistema de ensino determinam a escolha do que ensinar, e também delimita a autonomia docente. Observamos, no relato desse (a) professor (a) a falta de interesse em cumprir com a obrigatoriedade da temática, ele (a) significa o currículo enquanto regulador e ordenador de conteúdos e não questiona ou interfere essa perspectiva, atitude que revela submissão e passividade.

O relato do (a) professor (a) 55 desconsidera o entendimento de que as concepções e os saberes construídos na prática são substanciais na seleção, organização e disponibilização dos conhecimentos, nesse aspecto, uma das funções docentes é também saber interpretar o currículo, e quando elege um referido conteúdo a ser ensinado está atribuindo valor por ter considerado importante para ofertar ao (a) educando (a), como entende Sacristán (2013). O (a)

professor (a) não relata relação das vivências da sala de aula, nem do vínculo da temática com as experiências dos (as) estudantes, para além dos muros da escola, a única preocupação está centrada no ambiente escolar e no sistema de gestão educacional.

Além disso, não há relato sobre subordinação dos processos educativos às condições sociais, políticas e econômicas que estão presentes na História e Cultura dos africanos e afro-brasileiros, e com os conhecimentos construídos e experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem a que Libâneo (2013) se refere. Apesar de alegarem a importância da aplicação da Lei 10.639/03, ao serem questionados (as) se a escola em que atuam dispõe de materiais didáticos que ajudam a pôr em prática a referida Lei, a maioria dos/as professores/as responderam que não, 54,5%.

Gráfico 6: Materiais didáticos que ajudam a aplicar a Lei 10.639/03.



Fonte: elaborado no Excel com base nos dados da pesquisa.

Os dados expostos no gráfico demonstram que, mesmo com a obrigatoriedade da temática EREER, dispostos na Lei, ainda há negligência por parte das escolas com relação ao tema. Uma vez que as escolas não dispõem de material didático para trabalhar com a EREER, fica por incumbência do professor criarem estratégias para aplicar esses conteúdos, o que pode dificultar a aplicação dos termos da Lei, ou até mesmo, causar a inexistência desta.

Ao serem questionados sobre quais materiais, disponíveis pela escola, os professores utilizam para aplicar a Lei 10.639/03, menos da metade responderam essa questão (31 respostas), dado coerente com o gráfico acima que indica que 54,5% dos (as) professores (as) não dispõem de material didático adequado para a EREER.

Gomes e Jesus (2013) afirmam que o caráter emancipatório da obrigatoriedade da EREER, a partir das Leis 10.639/03 e 11.645/08, contribui para a legitimidade das práticas pedagógicas antirracistas no Brasil.

Os autores, desse modo, asseveram que esse processo tem desafiado estudiosos e profissionais da educação para a necessidade de novas práticas educativas. E que a EREER é permeada por divergências que revelam significados racistas presentes na escola, para eles, isso se configura como novos desafios para os (as) gestores dos sistemas de ensino e de toda comunidade escolar, desde a necessidade de aprimoramento das formações de professores (as) às políticas educacionais.

Gomes e Jesus (2013) apontam para o fato de que as mudanças nas práticas educativas podem ainda não ser do tamanho que a superação do racismo na educação escolar exige, entretanto, consideram que, apesar disso, há significado nas ações afirmativas acontecendo, que se diferenciam de uma região para outra, enquanto alguns sistemas de ensino e escolas estão num processo mais avançado, outras caminham lentamente ou estão marcadas pela descontinuidade.

O quadro abaixo refere-se às respostas coletadas sobre quais são os materiais mais utilizados pelos/as professores para a aplicação da EREER, que a escola dispõe.

Quadro 2: Quais materiais didáticos te ajudam a aplicar a Lei 10.639?

CATEGORIA <i>Estratégias didático-curriculares</i>	UNIDADES INDICADORAS
Materiais didáticos te ajudam a aplicar a Lei 10.639/03?	Livro didático
	Livro paradidático
	Livro didático do professor (MEC)
	Livro de aprofundamento conceitual (História e Cultura Africana e Afro-brasileira)
	Material midiático
	Utensílios eletrônicos

Fonte: elaborado no Excel com base nos dados da pesquisa.

Observamos, na maioria das respostas, que os materiais didáticos mais utilizados pelos/as professores para a aplicação da Lei 10.639/03 são os livros didáticos, daí a importância das instituições escolares não negligenciarem a temática da EREER. Das seis unidades indicadoras, quatro correspondem aos livros didáticos ou paradidáticos, ou seja, materiais disponibilizados exclusivamente pelas escolas.

A escola dispor de livros didáticos e/ou paradidáticos na temática de EREER é fundamental, ainda mais, quando consideramos que grande parte dos professores têm os livros didáticos como principal subsídio para a temática, utilizando-os, muitas vezes, como ferramenta base no processo de ensino-aprendizagem.

Ao falar sobre a importância da disponibilização dos materiais didáticos específicos da temática de EREER para os (as) professores (as), pela escola, um dos docentes relata sobre a insuficiência desses materiais didáticos e complementa:

Na verdade, não são muitos, apenas alguns livros. O ideal seria termos não só livros, mas uma gama de outros materiais didáticos e tecnológicos que pudessem corroborar na abordagem deste assunto. (PROFESSOR (A) 54).

Em seu depoimento o (a) professor (a) além de avaliar os materiais didáticos como insuficientes, se preocupa em sugerir que haja mais disponibilidade e inovação de materiais, por entender que são mediações importantes para a prática de ensino da EREER.

É necessário destacar que no período da realização da pesquisa estava disponível no portal do MEC, uma série de coleções e coletânea de livros que subsidiam a temática e que foram elaborados por especialistas no campo da EREER, a exemplo da parceria entre UNESCO no Brasil, SECAD/MEC e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), que possibilitaram a edição completa em português da Coleção História Geral da África, considerada uma obra fundamental sobre o tema.

Importante salientar, também, que muitos dos livros produzidos para a temática tiveram a participação direta de núcleos de pesquisas como os Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiro e Indígenas (NEABI) e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABNP), dentre outros, demonstrando a desinformação pela maior parte dos (as) professores (as) que responderam essa pesquisa.

Ainda observamos que mesmo considerando a acessibilidade ao acervo de livros de apoio didático, disponibilizado no portal pelo MEC, há a dependência ao material disponibilizado pela escola e sistemas de ensino. Outro aspecto apontado diz respeito ao caso das escolas privadas, vejamos o que relata esse professor que atua em uma escola do sistema privado de ensino:

Currículo que você fala é o PPC? Se for minha escola não tem, o currículo é posto pelo livro didático do grupo positivo. Nele a perspectiva étnico-racial aparece em textos anexo e na parte destinada ao professor. (PROFESSOR 27)

Ao serem questionados (as) sobre as estratégias didáticas utilizadas para trabalhar em sala de aula, com base na Lei 10.639/03, todos/as os/as professores da amostra (66 respondentes) responderam.

Deste modo, reafirmamos aquilo que foi supramencionado, muitas escolas não dispõem de materiais didáticos para a EREER e, conseqüentemente, o professor precisa criar outras estratégias para aplicar em sala de aula. Segue o quadro apresentando as estratégias destacadas:

Quadro 3: estratégias didáticas adotadas em sala de aula para aplicar a Lei 12.639/03 na sala de aula.

CATEGORIA/EIXO TEMÁTICO <i>Estratégias didático-curriculares</i>	UNIDADES INDICADORAS
Estratégias didáticas você utiliza para trabalhar a lei 10.639/03 em sala de aula	Atividade de Pesquisas
	Atividades Culturais (apresentação de danças, músicas, artesanato, teatro, contação de histórias)
	Leitura (livros didáticos e paradidáticos)
	Atividades Interdisciplinares
	Debates, Discussões e rodas de conversa acerca do Tema
	Projetos Pedagógicos
	Atividades dialogadas com apoio de material midiático (filmes, vídeos e imagens)
	Eventos técnicos e/ou científicos
	Situações-problemas
	Atividades apoiada por recursos disponíveis
	Não desenvolve atividades com o tema

Fonte: categorias elaboradas com base nos dados da pesquisa

Para Candau (2014), a didática é a norteadora do “fazer” pedagógico dos docentes, que orienta a prática pedagógica desenvolvida, mas que tem provocado debates intensos, já que é através da análise dos processos de ensino-aprendizagem que serão propostos as soluções para os problemas da prática pedagógica da ERER.

A pedagogia afirma que seja qual for a proposta didática, há presente uma concepção acerca do processo de ensinar e aprender capaz de revelar a dimensão da preocupação com a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem. Candau (2014) alerta para

necessidade da abordagem pedagógica escolhida e aponta que é preciso articular as dimensões humanas, técnicas e político-social

Corroborando com Candau (2014), observamos que as respostas dos (as) professores (as) as estratégias desenvolvidas são de enfoque multidimensional, como se pode observar. As atividades vão desde aspectos culturais e pedagógicos de maior porte, que são incentivadas, na maioria das vezes, nos eventos da semana de consciência negra realizados pela escola, até diálogos e debates em sala de aula por meio de situações-problema e atividade dialogada com o apoio dos materiais didáticos.

Conforme Libâneo (2013, p.17-19), a prática docente deve estar interseccionada com as questões sociais, políticas e ideológicas que conformam a dinâmica das relações sociais que se fazem presente na estrutura social. O autor discorre acerca das temáticas sociais que influenciam no processo didático o que nos remete ao cerne do objetivo da EREER: produzir reflexões para aprendizagem das relações étnico-raciais equânimes.

Para Freire (2013), a docência necessita dialogar com a realidade e reconhecer a opressão advinda de desigualdades sociais, ele sugere uma docência emancipatória, nesse ponto de vista, o projeto de educação antirracista necessita estar comprometido com a problematização acerca do racismo e seus desdobramentos na vida dos sujeitos. Propiciando uma visão crítica sobre essa realidade e com vista à emancipação dos sujeitos oprimidos, que nosso estudo emerge do contexto de relações étnico-raciais desiguais.

Cavalleiro (2001) caracteriza a Educação Antirracista como uma abordagem que reconhece a existência da problemática racial, e assim, visibiliza as práticas preconceituosas e discriminatórias que acontece na sociedade e também no ambiente escolar, além de se preocupar com as relações interpessoais de estudantes e profissionais da educação, para que a relação entre adultos e crianças, negros (as) e brancos (as) ocorra de forma respeitosa. Nessa abordagem, segundo a autora, se privilegia a diversidade que compõe o espaço escolar, na promoção das relações de igualdade, incentivando a interação participativa de estudantes

É interessante observar que, dentre os (as) que responderam, há aqueles (as) que não desenvolvem nenhuma atividade referente aos conteúdos disposto na referida Lei, dado que demonstra que, mesmo com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, alguns professores (as) se recusam a desenvolver estratégias didáticas nesta temática. Isto ocorre porque há uma falta de entendimento acerca da EREER, fato que foi observado, como exemplo, no relato do/a professor (a) (59). Ao destacar como aplica os conteúdos, em sala de aula, em referência a Lei, responde:

Não com tanta ênfase, já que somos todos iguais. Quanto mais você dá ênfase na cor da pele, mas as pessoas entendem que, negros são diferentes. (PROFESSOR (A) 59)

A falta de compreensão acerca da temática da EREER pode afetar significativamente as estratégias didáticas que serão desenvolvidas pelo (a) professor (a). Através do relato do professor (a) 59 percebemos uma conexão entre o que o (a) professor (a) percebe acerca do racismo e o mito da igualdade racial com base no que discorre Gomes (2017), fato que contrapõe a interpretação crítica sobre a realidade do tipo de racismo presente na sociedade brasileira, e os aspectos histórico-culturais estruturantes do racismo no Brasil.

Esse (a) professor (a) centra sua justificativa de utilização da lei em seu trabalho pedagógico alinhado ao fator biológico da cor da pele. Observamos que não concorda ou tem consciência de que o racismo é um conjunto de comportamentos e ações que se vincula a outros fatores. Além da aversão, do ódio, da rejeição e da exclusão das pessoas percebe-se um pertencimento étnico-racial diferente, como por exemplo, a religiosidade e outros aspectos socioculturais que marcam a diversidade humana que transcende a diversidade da estética do corpo.

Schwarcz (1993, p. 241) alerta que “o mesmo contexto que encontra em um projeto liberal a solução para a nova configuração política procura nas teorias deterministas e antropológicas subsídio para transformar diferenças sociais em barreiras biológicas fundamentais.” Na resposta do (a) professor (a) não identificamos o conceito de racismo como um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos, que acreditam na existência de raças superiores e inferiores e que também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira, conforme afirmam Gomes (2017); Munanga (1997).

Examinemos outro relato sobre a estratégia didática que adota para trabalhar a Lei 10.639. Ao destacar a sua abordagem em sala de aula o (a) professor (a) 21 destaca:

Depende do ano que estou, geralmente início com exemplos práticos de pessoas que sofrem racismo. Depois, peço para os alunos fazerem uma árvore da família até os avós maternos e paternos para perceberem a raça, afinal a mistura faz a pele ser branca, mas, a origem tem negros (PROFESSOR (A) 21)

Também nesse relato, o (a) professor se utiliza da perspectiva genética, o aspecto biológico está no centro da estratégia que adota, contrariando as discussões que sugerem discutir os aspectos político, social e econômico, erigido a partir da análise do tipo de racismo presente no contexto brasileiro. Outra questão que merece destaque, também, no que concerne às estratégias didáticas, expostas no quadro 3, é que, além dos (as) professores (as) que não aplicam nenhuma discussão com base na Lei, há também, os/as que restringem as atividades a semana da consciência negra, reforçando a ideia de que, embora os (as) professores (as) estejam imersos no contexto da Lei e da sua obrigatoriedade, ainda há um despreparo de alguns (as) destes(as), que não compreendem a temática da EREER em sua transversalidade.

É preciso salientar, contudo, que mesmo com a observação de alguns aspectos distorcidos sobre a temática da EREER e sua aplicação, a maioria dos (as) professores (as) alega que desenvolvem estratégias pedagógicas com vista na aplicação da Lei 10.639/03. Tal como observou-se no quadro 3, são múltiplas as estratégias, dentre estas, algumas nos chamam a atenção pela repetição com que aparecem nos relatos, são estas: a utilização da leitura como recurso para o debate em sala de aula, em que se destaca os livros didáticos e paradidáticos, como ferramenta para essa transmissão de conhecimento e diálogo acerca do tema; e a utilização dos recursos midiáticos para fomentar tais discussões, como filmes, vídeos, músicas e imagens.

Retomamos o questionamento acerca da importância de que os Livros didáticos na temática da EREER para expor que os mesmos estejam adequados aos professores (as) e ao ambiente escolar. Percebe-se que não estão suficientemente conscientes sobre a temática, e não tiveram qualquer tipo de formação, questão sobre o qual nos debruçamos adiante.

Há o fato, já mencionado, de que muitos professores (as) só utilizam os livros didáticos e não utilizam outras ferramentas, além disso, têm pouco ou nenhum conhecimento do acervo de materiais de apoio pedagógico produzidos por especialista no campo da EREER, como também, dos disponibilizados pelo MEC, se norteando apenas pelo livro didático escolhido pela escola. Isto nos leva a supor que se esses materiais fossem mais divulgados, ou se houvessem mais formações acerca de critérios na escolha do livro didático na temática da EREER, haveria uma melhora substancial, ao menos no que diz respeito à aplicação dos conteúdos, em sala de aula, por parte dos professores que possuem pouca ou nenhuma aproximação com a temática.

A importância dos livros didáticos aparece novamente como uma questão significativa no trabalho pedagógico na temática das relações étnico-raciais. Isto porque, 48,5% dos respondentes disseram que o material ajuda no trabalho pedagógico, menos da metade. Por outro lado, há um índice significativo de pessoas que acreditam que os livros didáticos não ajudam no trabalho pedagógico (33,3%). Aqueles que não sabiam responder a questão somaram 18,2%.

Considerando que, mais da metade dos (as) professores (as) (54,5%) alegaram que a escola não obtém materiais didáticos específicos para a temática das relações étnico-raciais, é coerente que haja um número significativo de professores que não sabem ou não consideram que os livros didáticos ajudam no trabalho pedagógico na temática da EREER (51,5%), como demonstra o gráfico:

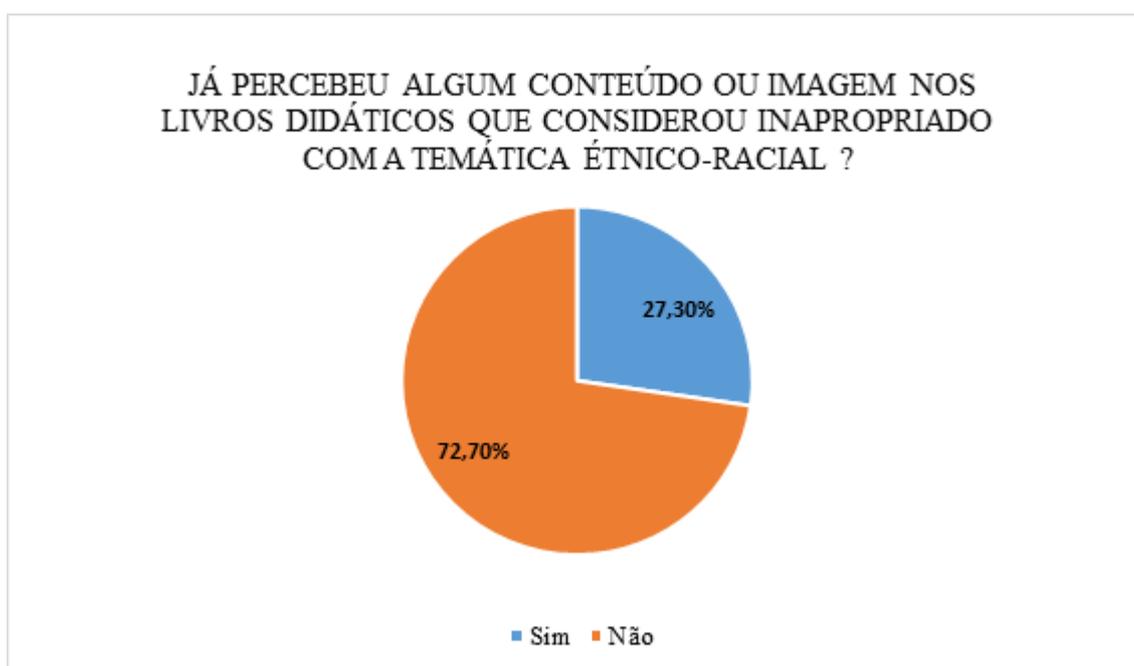
Gráfico 7: Livros didáticos que ajudam o trabalho pedagógico na temática de ERER.



Fonte: elaborado no Excel com base nos dados da pesquisa.

Apesar das críticas observadas, ao serem questionados se já perceberam que o conteúdo ou imagem nos livros didáticos eram inapropriados com a temática étnico-racial, apenas 27,3% responderam que sim.

Gráfico 8: Conteúdo ou imagem percebidos como inapropriado na temática da ERER.



Fonte: elaborado no Excel com base nos dados da pesquisa.

É necessário pontuar a falta de clareza deste resultado, tendo em vista que 100% da amostra respondeu essa questão, incluindo assim, os 54,5% docentes que alegaram não possuir materiais didáticos disponíveis na temática étnico-racial. Acreditamos que o fato de a maioria dos professores não obter materiais didáticos específicos sobre a EREER pode interferir, significativamente, na percepção que eles têm dos livros, pois que, não há parâmetros de comparação, entre os livros da EREER e os livros didáticos, de uma forma geral. A inadequação dos conteúdos nos livros didáticos foi relatada através de uma questão aberta, todos os 27,3% que alegaram a inadequação do material, exposto no gráfico acima, responderam à essa questão. Vejamos os códigos resultantes dessa pergunta:

Quadro 4: O conteúdo ou a imagem do livro didático é inapropriado a temática étnico-racial?

CATEGORIA <i>Estratégias didático-curriculares</i>	UNIDADES INDICADORAS
Conteúdo ou imagem nos livros didáticos inapropriados com a temática étnico-racial	Pessoas negras-subalternidade social
	Invisibilidade das pessoas negras
	Pessoas negras-escravização

Fonte: categorias elaboradas com base nos dados da pesquisa

Sobre a avaliação desses materiais didáticos, destacamos algumas críticas realizadas, por parte dos (as) professores (as), sobre a qualidade dos textos e imagens dispostos nos livros, selecionamos os relatos mais representativos, vejamos:

Características das famílias negras associadas quase sempre à pobreza (PROFESSOR (A) 2).

Ausência de pessoas negras em posições de poder privilegiado. (PROFESSOR (A) 6).

Os livros retratam os negros como empregados domésticos, marginais ou escravos. (PROFESSOR (A) 8).

Os papéis e identidade da população negra apresentada em alguns livros ainda e muito estereotipada: negros e negras escravizados (as), exercendo papéis de subalternidade... (PROFESSOR (A)10).

Reforço aos estereótipos de racismo (PROFESSOR (A) 18).

Livros que ainda reforçam estereótipos de gênero e raça (PROFESSOR (A) 34).

A representação indígena ou negra em situações de inferioridade (PROFESSOR (A) 44).

Hoje já é possível encontrar textos pequenos sobre a temática, mas ainda percebemos o negro em situações inferiores. Não há uma grande discussão proposta pelos materiais. Nós professores que temos um olhar diferenciado frente à diversidade é que aprofundamos a discussão. (PROFESSOR (A) 46)

A exemplificação com imagens de pessoas negras atribuindo apenas a relação com o trabalho de auxiliar de serviços gerais. (PROFESSOR (A) 48)

Como podemos observar, esses relatos apontam para inadequação do material didático, e o principal argumento é a presença de um estereótipo negativo das pessoas negras. Destacamos a importância dos livros na temática da EREER e, mais ainda, a sua adequação no contexto escolar, pois os livros didáticos, de uma maneira geral, já reproduzem estereótipos negativos das pessoas negras, como destaca o professor(a) 58:

Usualmente as imagens que são apresentadas nos livros didáticos são de crianças e jovens brancas/os, desta forma, cria uma lacuna na representatividade de identidades negras, que são o maior público, ao menos das escolas que trabalham (PROFESSOR (A) 58)

O(a) professor(a) ainda pontua que na escola onde trabalha a maioria das pessoas são negras. Todos esses relatos acima nos remetem ao fato de que é imprescindível abarcar bibliografia que fortaleça estratégias pedagógicas antirracistas. Nos textos e nas imagens a figura do negro “ainda é frágil” e apresenta a população afro-brasileira de forma secundarizada, focalizando tão-somente na abolição da escravatura e na analogia dualista de senhores e escravos, conforme Müller (2013).

Ao serem questionados sobre quais situações didáticas os(as) professores(as) desenvolvem para trabalhar a relação dos conceitos de diferença e igualdade sob a ótica do multiculturalismo brasileiro, no âmbito da sala de aula, os códigos resultantes são semelhantes ao exposto no quadro 3, sobre as estratégias didáticas desenvolvidas para aplicação da Lei 10.639/03, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 5: Situações didáticas adotadas para abordar a diferença e as desigualdades sob a ótica do multiculturalismo em sala de aula.

CATEGORIA/EIXO TEMÁTICO <i>Estratégias didático-curriculares</i>	UNIDADES INDICADORAS
Situações didáticas que desenvolve para trabalhar a relação dos conceitos de diferença e de igualdade na perspectiva do multiculturalismo brasileiro em sala de aula	Atividades dialogadas (debates e rodas de conversa sobre a diversidade cultural)
	Atividades culturais (Teatro e dança)
	Uso de material midiático (filmes, documentários, desenhos)
	Atividades com extraclasse em Comunidade Quilombola
	Atividades de pesquisa
	Conceito de igualdade/diferenças
	Conceito de variedade da espécie humana
	Conceito de miscigenação das raças
	Conceito de desigualdades sócio-históricas
	Temática da escravidão
	Variação linguística brasileira/diversidade cultural
	Conscientização da negritude/autoestima
	Atividades Reflexivas
Atividades críticas/emancipatórias	

Fonte: categorias elaboradas com base nos dados da pesquisa

A respeito das estratégias didáticas para mediar a questão do multiculturalismo, no âmbito da sala de aula, podemos observar que há um empenho, segundo relatos dos (as) professores (as), em desenvolver atividades interativas, através de uma abordagem dialógica, reflexiva e problematizadora.

A partir disso, selecionamos alguns relatos sobre quais as estratégias didáticas que utilizam para trabalhar o conceito de diferença e de igualdade na perspectiva do multiculturalismo brasileiro:

Sequência didática com temas relacionados e apontados a partir da escuta dos ciclos de diálogos entre os alunos. (PROFESSOR (A) 3)

Em aulas dialogadas sobre variação linguística e diversidade cultural; em redação dissertativa argumentativa tematizada em assuntos do contexto nacional, na análise da produção artística brasileira (PROFESSOR (A) 9)

Quando trabalho com atividades que levam os meus alunos a refletir qual o seu papel e contribuição na sociedade para transformá-la. (PROFESSOR (A) 16)

Trabalho com aulas expositivas e dialogadas, trazendo exemplos do cotidiano para explicar o passado e a manutenção de alguns problemas do passado que ainda persistem no presente. (PROFESSOR (A) 20)

Problematizando situações do dia a dia, assim como apresentando a origem da desigualdade na sociedade. (PROFESSOR (A) 21)

Desenvolvo um trabalho de conscientização do aluno, através de apresentação de slides (preparados por mim) com imagens que mostram, principalmente, os comportamentos do preconceito que ocorre no meio social. Desenvolvendo a apresentação de maneira dialogada e dinâmica, fazendo com que o aluno participe. (PROFESSOR (A) 28)

Trabalhei os bonecos da diversidade, explorando as questões geográficas e a miscigenação do País. Eles confeccionaram e montaram um grande mapa da diversidade do Brasil, depois do trabalho com a roda de conversa, vídeos que abordavam a questão (PROFESSOR (A) 34)

Busco momentos lúdicos, proporciono pesquisa e apresentações temáticas de forma a provocar debates de opiniões com argumentos sólidos a partir da metodologia ativa. (PROFESSOR (PROFESSOR (A) 44)

Procuo abordar exemplos específicos do convívio diário do aluno já que as diferenças e igualdade são percebidas nas diversas práticas sociais diárias dos nossos alunos.(PROFESSOR (A) 53)

Busco dialogar sobre o que cada um gosta e ao perceber gostos distintos neles, enfatizo a importância de respeitar as características e escolhas de cada um, mesmo diferentes das nossas. Mostro as heranças culturais que tanto admiramos e que nos foram acrescentados na miscigenação. (PROFESSOR (A) 64)

Das 66 respostas coletadas nessa questão, a maioria dos(as) professores(as) afirma que busca mediar o conhecimento crítico acerca da realidade das relações étnico-raciais, para que de forma consciente os (as) estudantes (as) percebam a diversidade humana.

Entretanto, é importante ressaltar que tal afirmação é baseada nos relatos dos(as) professores(as), e que para uma análise mais aprofundada seria necessário a utilização de outros instrumentos de pesquisa, como por exemplo a utilização do diário de observação de campo.

Ao analisar os relatos dos (as) professores (as), percebemos que suas estratégias indicam que há abordagens dialogadas, reflexivas e problematizadoras em uma perspectiva multiculturalista, de tendência pedagógica progressista, mesmo com a ausência de formação específica sobre a temática, como será observado a seguir. Entretanto, para confirmar essa inferência seria necessária uma análise mais aprofundada para confirmar as tendências didáticas

expressas pelos/as professores, ainda mais, quando observa certo tipo de descompasso nas respostas, no que diz respeito ao campo da teoria e da prática.

Ao responder sobre quais situações didáticas desenvolve para trabalhar a relação dos conceitos de diferença e de igualdade na perspectiva do multiculturalismo brasileiro em sala de aula, o (a) professor (a) 21 afirma que o faz “Problematizando situações do dia a dia, assim como apresentando a origem da desigualdade na sociedade.” (PROFESSOR (A) 21). Compreendemos que o sentido de problematizar o cotidiano, apresentado no relato, coaduna com a afirmação de uma educação que tem atenção às mudanças sociais e culturais de acordo com Sacristán (2013).

O relato do (a) professor (a) parte da compreensão crítica da sociedade brasileira, articulando a temática da EREER à elementos problematizadores do cotidiano e aos conteúdos, buscando uma leitura da realidade e as interações com os conteúdos para alcançar os objetivos didático-curriculares do ensino da EREER, nessa estratégia relatada o (a) professor (a) e estudantes (as) são agentes da aprendizagem, em consonância com o conceito de transversalidade apresentado por Freitas Neto (2004). Outro aspecto que esse relato nos aponta é a consciência da desigualdade nas relações étnico-raciais.

Continuando nossas análises observamos a resposta de outro professor:

Sempre que possível usava analogias, casos. Lembro muito de usar quando trabalhava a relação entre ciência e sociedade, lembrando que a pouco tempo atrás o racismo era defendido e "comprovado" pela ciência. Quando trabalhava a parte de saúde humana apresentava aos alunos a relação entre doenças, desigualdade social e racismo. Mas para ser sincero nunca tirei uma aula inteira para trabalhar apenas os assuntos apresentados na lei, acredito que hoje em dia faria diferente. (Só para ressaltar que não estou dando aula no momento por causa da bolsa de pós-graduação, meus relatos são da época em que dava aula) (PROFESSOR 27)

Em seu depoimento, o professor 27 afirma que se utiliza de conteúdos estruturados para discutir a realidade do racismo, seu relato coaduna com uma abordagem didática transversal, relacionado à temática da saúde humana com a temática da EREER para a compreensão das desigualdades sociais e do racismo.

Em sua resposta o docente também faz uma reflexão da sua estratégia didática e acrescenta a necessidade de explorar mais a Lei 10.639/03, o que também nos remete ao conceito de docência proposta por Freire (1997).

Observamos a presença do pensamento reflexivo quando o professor 27 relata a sua crítica acerca da estratégia didática que utiliza, a reflexão da ação gerou motivação para desenvolver outras estratégias didáticas. Outro aspecto existente é sua percepção em aprofundar a temática, o que nos remete aos processos provocados pelo desenvolvimento do currículo, os

conteúdos a serem ensinados, contextualizados, práticos e relacionados a processos ativos que tragam significação para os estudantes conforme sugere Pinar (2007).

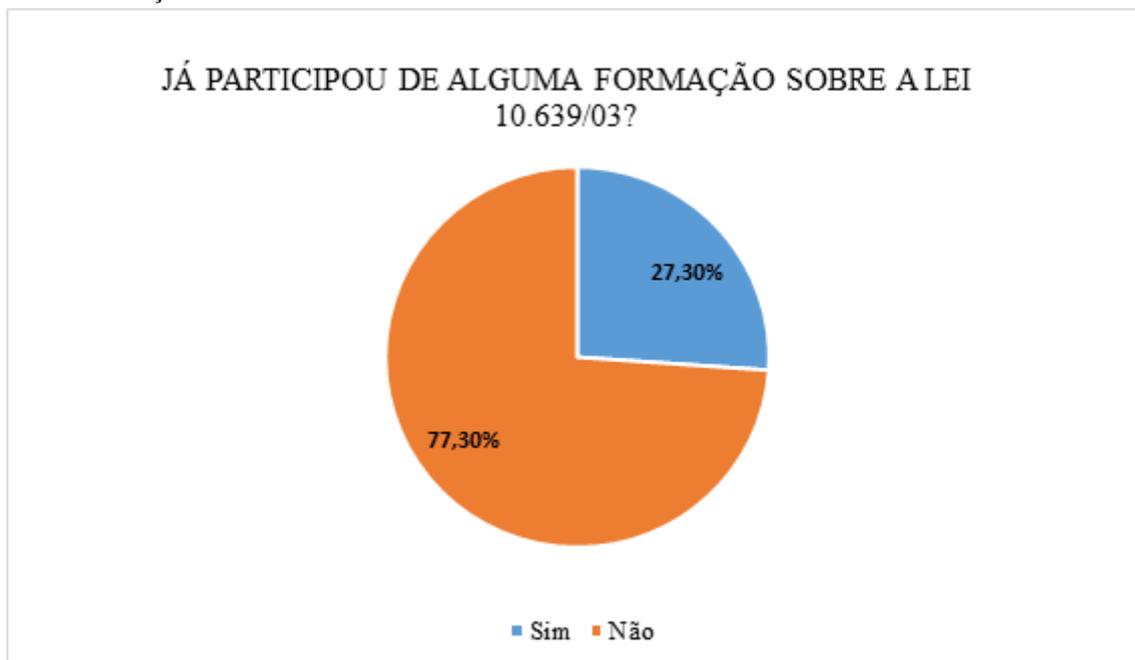
Já o depoimento abaixo demonstra a preocupação em operar estratégias didáticas que promova a transformação da realidade a partir do reconhecimento da inter e multiculturalidade na formação da sociedade brasileira, observe:

Porque conhecer e preservar a história e a cultura africana é uma tentativa para que no futuro não se cometam os mesmos erros, e pelo simples fato de que não podemos negar a nossa pluralidade, a nossa mistura de povos. (PROFESSOR(A) 19)

Nesse relato observamos o reconhecimento da relação entre história e cultura africana com a pluralidade da sociedade brasileira, esse depoimento nos remete ao que Arroyo (2013) afirma acerca da perspectiva de trazer experiências sociais para os processos de ensino-aprendizagem em contraposição a uma prática docente que separa experiência e conhecimento. Para o (a) professor (a) 19 a estratégia didática no ensino de História e Cultura africana e afro brasileira é uma forma de transformar a realidade a partir do reconhecimento da pluralidade étnico-racial brasileira.

Outra questão que é preciso discutir, situa-se no âmbito da formação, ainda mais quando temos um número expressivo de professores com experiência longa no magistério, mas que nunca tiveram a oportunidade de participar de uma formação sobre a Lei 10.639/03 que, por sua vez, está em vigor há 16 anos.

Dentre os 66 respondentes, 77,3% alegaram nunca ter participado de uma formação que abordasse a referida Lei, demonstrando, segundo entendimento, o distanciamento que há no contexto da educação brasileira, entre aquilo que é o discurso e aquilo que é a prática. Dado que indica que a luta para que o currículo das escolas brasileiras seja multicultural é uma constante que precisa ainda de muito aprimoramento. Segue gráfico com a representação dos dados:

Gráfico 9: Formação sobre a Lei 10.639/03

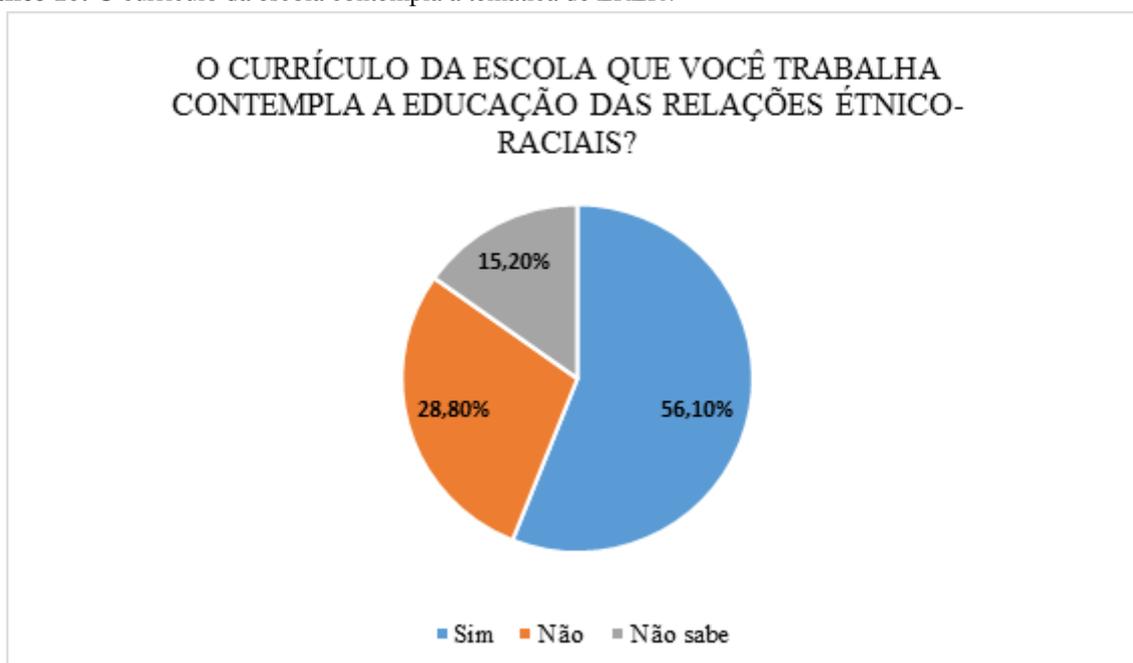
. **Fonte:** elaborado no Excel com base nos dados da pesquisa.

A necessidade de uma reestruturação dos componentes didáticos-curriculares no âmbito da educação escolar tem sido compreendido de maneira enfática, visto que, os dados observados sugerem que grande parte das escolas brasileiras negligenciam e, muitas vezes, sequer abordam a questão étnico-racial em seu currículo. Isso se comprova pelo número expressivo de professores (as) participantes desta pesquisa que demonstram pouco ou nenhum conhecimento sobre a temática.

Ao longo das respostas, percebe-se que, muitas vezes, o/a professor/a descreve suas estratégias didáticas de maneira superficial, revelando o distanciamento com a temática e até mesmo a inadequação do discurso. Percebe-se, a partir disso, a importância de uma perspectiva multicultural do currículo, ainda mais, ao considerarmos que, muitas vezes os/as professores reafirmam e reproduzem estereótipos raciais que geram desigualdades e pouco contribuem no debate sobre as diferenças.

No gráfico abaixo, segue o percentual de professores/as que alegam que o currículo da escola que atuam, contempla a EREER, pouco mais da metade, 56,1%:

Gráfico 10: O currículo da escola contempla a temática de ERER?



Fonte: elaborado no Excel com base nos dados da pesquisa.

O resultado observado no gráfico acima pode ser mais bem entendido nas respostas abertas, tendo em vista que ao serem perguntados (as) sobre como avaliam o currículo, no que concerne à perspectiva étnico-racial. Muitos deles alegam a insuficiência e/ou inexistência desse debate no âmbito escolar. Tal dado é coerente, uma vez que há um percentual significativo de professores (as) que avaliam que a instituição escolar em que trabalham não contempla a referida temática.

Dentre os dez códigos resultantes, expostos no quadro abaixo, cinco são avaliações críticas, ou seja, 50% dos códigos. Os professores citam outras questões além da inexistência do debate como, o distanciamento entre teoria e prática, o discurso simplista dos debates e a inexistência de ações didáticas para fortalecer a temática. Segue quadro:

Quadro 6: avaliação dos professores sobre currículo na perspectiva étnico-racial.

CATEGORIA <i>Estratégias didático-curriculares</i>	UNIDADES INDICADORAS
Como você avalia o currículo da escola onde trabalha considerando a perspectiva étnico-racial	Potencializar/Avaliação-continuada
	Insuficiente/simplista
	Satisfatório/adequado
	Em transição/em avaliação
	Bom/positivo
	Perspectiva lúdica-valorização do tema
	Contempla tema/ausência na prática
	Ativo/professores colocam em prática
	Não contempla a temática/ inexistência de ações didáticas
	Sem interdisciplinaridade da temática ERER

Fonte: categorias elaboradas com base nos dados da pesquisa

O que se pode observar, a partir do quadro, é que, mesmo após 16 anos de sua implementação, a Lei 10.639/03 ainda precisa ser aprimorada no âmbito da formação escolar, e este é um dos grandes desafios da ERER, embora não adentramos ainda nesta categoria. Neste momento, evidenciaremos os resultados advindos da segunda categoria de análise adotada, Significados atribuídos às temáticas da ERER.

5.2.2 Significados atribuídos às temáticas da ERER

É imprescindível salientar, antes de adentrar na discussão sobre os *Significados atribuídos às temáticas da EREER* que, apesar de analisarmos as categorias de forma separada, estão entrelaçadas. Nesse sentido, é possível que o leitor, ao analisar as categorias expostas, observe alguns elementos que se encaixam em outras categorias, isto porque, entendemos que não há como separar, pois são conexões, não há hierarquia, mas complementaridade entre elas, uma rede de transversalidades, e aqui trataremos daquilo que constitui as aspirações dos indivíduos.

Acreditamos que as *Estratégias didático-curriculares, Significados atribuídos às temáticas da EREER e Desafios pedagógicos* partem da percepção do professor sobre a sua prática e sobre os elementos que a constituem, daí o entendimento de que as categorias são complementares. Tal questão tem sido referida desde o início deste capítulo.

Considerando a percepção dessa complementaridade e, considerando também que muitos dos códigos resultantes das estratégias didático-curriculares, estão imersos nos significados atribuídos às temáticas da EREER, optamos, neste item, apenas por descrever os nossos achados, complementando o que fora discutido no item anterior.

Ao observamos o modo com que os (as) professores (as) caracterizam as situações didáticas, foi possível compreender os significados norteadores de sua prática para a EREER. Dessa forma, relacionamos esses significados em seus relatos. Vejamos os resultados:

São ensinamentos para vida cotidiana (PROFESSOR (A) 1)

Eles não aprendem apenas conceitos, eles apreendem o conhecimento para a vida, como o respeito ao próximo. (PROFESSOR (A) 28)

Para estes (as) professores (as) percebemos que a temática da EREER está conectada a aprendizagem para vida através de uma prática reflexiva, o que nos remete ao entendimento de que a temática não se resume apenas em função da formação para o trabalho, mas por estarem integradas e articuladas com outras áreas da vida cotidiana, observemos os próximos depoimentos:

Tenho visto que quando trazemos estas discussões para sala de aula, alunos que muitas vezes se sentiam excluídos, começam a se perceber como sujeitos de valor e protagonistas de suas histórias. (PROFESSOR (A) 4)

Em um aspecto positivo de reconhecimento dos próprios alunos em buscar compreender seus próprios conceitos, seu cotidiano e seu lugar comum e lugar social. (PROFESSOR (A) 29)

Autoconhecimento, empoderamento, mais tolerância e respeito. (PROFESSOR (A) 41)

Fazem os alunos refletir sobre a apropriação da cultura sem estereótipos que desvalorizam a pessoa negra (PROFESSOR (A) 47)

Como eu disse, sofro com a falta de interesse do aluno, mas entendo a necessidade de trabalhar temas dessa natureza porque sou professora e sei que a educação é a chave da transformação desse país tão rico em diversidade cultural. (PROFESSOR (A) 60)

Nas comunicações dos (as) professores (as) percebemos designações atribuídas à temática da EREER tais como: respeito, interação, desenvolvimento, autoimagem, autoestima, empoderamento, conceitos próprios, transformação de mundo, com isso observamos que esses elementos orbitam em torno de uma prática para a emancipação. Esse entendimento sugere a compreensão de que os conteúdos estão mediando uma visão crítica acerca dos conflitos presente nas relações étnico-raciais, do espaço que os sujeitos ocupam ou desejam ocupar, e que através do desenvolvimento da criticidade resultam em aprendizagem para autonomia de interferir e transformar a sua própria realidade.

Ainda sobre essas significações, vejamos outros relatos:

Como trabalho na Educação Infantil, gosto de trabalhar com projetos pedagógicos sobre a identidade que temos. Também utilizo história e músicas infantis para conferir visibilidade e valorização das culturas afro e indígenas. (PROFESSOR (A) 4)

O (a) professor (a) 4, declara que trabalha com crianças da pré-escola, se utilizando de diversos recursos didáticos lúdicos, centra sua estratégia no que determina a Lei, buscando mediar o entendimento das crianças para perceberem as diferenças humanas de forma positiva, valorizando os elementos culturais, se aportando na abordagem ilustrativa. Observemos outros relatos a seguir:

Trabalho as questões que envolvem preconceito racial e bullying racial. (PROFESSOR (A) 7)

Aulas dialogadas sobre a temáticas identidade, violência contra a população negra no Brasil, cultura ... (PROFESSOR (A) 10)

Os (as) professores (as), afirmam uma abordagem didática transversal, na qual o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira é abordado na transversalidade com a violência que é gerada pelo preconceito. Os (as) professores (as) demonstram assim a consciência de uma abordagem que dialoga com a realidade de violência social vivida pela população afro-brasileira enquanto elemento modificador da realidade, do espaço e das pessoas como sugere Aranha (2006). Ainda temos os seguintes relatos:

Trabalho com a metodologia de projetos, aplicando várias ferramentas em uma sequência determinada, que transcorram o tema e sensibilizem o aluno, tais como: Vídeos, apresentação de slide, pesquisas na internet sobre o tema, debates para a conscientização, apresentação de palestras com órgãos governamentais. (PROFESSOR (A) 28)

Através da literatura infantil e vídeos educativos consegui desenvolver vários projetos com minha turma. Introduzindo roda de conversas, confecção de cartazes da diversidade, boneca Abayomi, galinha d'angola, chapeuzinho lilás que trata as questões de gênero e etnia, produção textual, desenhos animados. Pude trabalhar ao longo dos anos algumas estratégias e continuo pesquisando mais. (PROFESSOR (A) 34)

Os (as) professores (as) 28 e 34 depõem afirmando se utilizarem do método de projetos pedagógicos, rompendo com a didática tradicional centralizada na apresentação de conteúdos estanques, empregando procedimentos que juntam vários assuntos e informações, no qual a aprendizagem está centrada no resultado da experimentação de resolutividade de problemas. Percebemos em seus depoimentos o caráter da opção pela pesquisa, organizando o processo de ensino-aprendizagem com o auxílio de diversos materiais didáticos.

Como relatou esse (a) professor(a) em sua declaração “Trabalho com Situações problemas.” (PROFESSOR (A) 33), ao considerarmos essa caracterização de suas práticas, esses (as) sujeitos sugerem a utilização de situações concretas, sendo uma das maiores dificuldades desse método a preparação do professor e a forma como a escola lida com essa abordagem pedagógica, uma vez que intenta desenvolver nos (nas) estudantes (as) questionamentos acerca do mundo em sua volta, principalmente o dos adultos conforme admoesta Candau (2014).

Observemos o relato desse professor:

[...] é um conhecimento mais próximo da realidade do povo brasileiro. Aprender a história dos países africanos e da cultura afro-descendente no Brasil fala mais sobre nós do que estudar o império Bizantino, a independência dos Estados Unidos. Assim a gente desenvolve nos alunos um conhecimento mais real, que tenha mais repercussão no seu cotidiano, no seu entendimento dos vários "porquês" do Brasil ser como é hoje. Isso para não falar de toda a identidade cultural do Brasil que tem fortes raízes nas culturas dos povos africanos e afro-brasileiros. Outros temas além da história também têm mais significado para a grande maioria de nossos alunos quando demonstramos suas características técnicas. Enfim, considero que a lei ajuda a implementar nas escolas um currículo mais próximo da identidade brasileira. (PROFESSOR 27)

Percebemos na fala dele (a) uma perspectiva reflexiva que compreende a importância da temática na formação da sociedade brasileira. Criticou, entretanto, os conteúdos ensinados e ao currículo engessado, apontando para o vínculo entre os conteúdos e seus significados na aprendizagem dos (as) estudantes (as), de forma que promovam um melhor entendimento do contexto étnico-racial brasileiro, que para Pimenta (2002) é a reflexão sobre a ação.

Observemos outras respostas acerca disso:

Devemos trabalhar temas relevantes em sala, os negros foram destaques de nossa história e dessa forma temos que trazer a temática de volta aos tempos atuais, pois ainda evidenciamos cenas que ocorriam no passado quando negros eram escravizados. Os nossos alunos merecem conhecer o quão foram importantes para a evolução do Brasil e ao mesmo tempo intrigante o sofrimento a qual passaram para conseguir o pouco que conquistaram. (PROFESSOR(A) 7)

Esse (a) professor (a), afirma a relevância em trabalhar a lei contextualizando-a numa perspectiva ilustrativa. É importante ressaltar que embora saibamos que há no universo do multiculturalismo brasileiro, a pluralidade e as diferenças de ideias, há também um consenso,

em que todos visam às reformas do sistema de ensino, conforme apontam Gonsalves; Silva (2004), reforma que perpassa pela crítica aos conteúdos apontados pelos currículos.

Observamos que a maior parte dos (as) professores (as) trazem conceitos que se situam no campo da pedagogia progressista, libertadora, libertária, crítico-social ou histórico-crítica, com abordagens emancipatórias, reflexivas, ilustrativas e lúdicas. Percebemos, portanto, que dos relatos colhidos, dois aspectos se sobressaem: a dimensão humana dos sujeitos que lidam com a temática para transformação da realidade em seu entorno; e a dimensão do conhecimento como mediador de mudanças na realidade sócio-política a partir da conscientização crítica.

5.2.3 Desafios pedagógicos

A última questão consistiu na análise da categoria *desafios pedagógicos*, com base nas respostas atribuídas pelos (as) professores (as). Podemos observar, através do quadro exposto abaixo, uma confirmação daquilo que vem sendo discutido ao longo deste capítulo, tendo em vista que o que os professores alegam, nesta questão, já foi identificada em outras questões.

Dos 66 participantes da pesquisa, 63 elencaram os desafios encontrados para trabalhar com a temática étnico-racial, o que nos chamou a atenção foi o fato de não possuírem formação sobre a Lei 10.639/03, uma questão que, para nós, é primordial. Tal resultado nos apresenta um panorama preocupante, considerando que a falta de formação adequada na temática de EREER de quase 80% da amostra pesquisada (77,3%), a partir do nosso entendimento, acarreta outros problemas para a EREER, alguns dos quais os (as) professores (as) apontam e que iremos analisar em seguida. No quadro abaixo estão os códigos resultantes da questão levantada:

Quadro 7: Desafios na temática da EREER

CATEGORIA <i>Desafios pedagógicos</i>	UNIDADES INDICADORAS
Cite desafios que você encontra para trabalhar a temática étnico-racial em sala de aula	Escassez de material didático
	Resistência a temática (estudantes e corpo docente e gestores)
	Estigmatização da temática
	Falta de apoio pedagógico/condições de trabalho insalubridade/descompromisso da rede de ensino.
	Desmotivação dos (as) estudantes (as)
	Currículo embranquecido/a serviço do mercado/excesso de conteúdo
	Falta de envolvimento (família/sociedade)
	Falta de formação docente adequada
	Mito da democracia racial (pensamento hegemônico)
	Falta transdisciplinaridade/transversalidade

Fonte: categorias elaboradas com base nos dados da pesquisa

Ao destacarem como avaliam a questão da prática pedagógica na temática da EREER e seus impactos, os relatos são multifacetados, vejamos:

As crianças pardas ou negras não gostam muito da temática (PROFESSOR(A) 1)

A dificuldade de aceitação de sua própria identidade por parte de muitos alunos. (PROFESSOR (A) 3)

Acredito que o desafio maior encontra-se em desconstruir toda uma cultura midiática, que muitas vezes influenciam negativamente nossos alunos. (PROFESSOR (A) 4)

Resistência por parte de alunos e alunas cuja religião implica em preconceitos quanto aos temas da Cultura e religiões de matriz africana (PROFESSOR (A) 5)

Lidar com estereótipos fortes. (PROFESSOR (A) 9)

As percepções das crianças negras e não negras sobre a identidade e a valorização da identidade da população negra ainda é muito negativa (PROFESSOR (A) 11)

As crianças são preconceituosas, reflexo da sociedade que diminui a importância e contribuição da cultura negra, são resistentes a certos conteúdos, tipo religião, arte,... (PROFESSOR (A) 13)

A resistência, as questões que aprendem em casa, os ensinamentos dos pais... Preconceito religioso, principalmente (PROFESSOR (A) 40)

Alguns estudantes têm preconceito, principalmente no que se trata da religião, que vem sendo bastante explorada nos livros com imagens, textos, canções. Mas trato de forma natural e eles acabam tratando com naturalidade também (PROFESSOR(A) 64)

Esses relatos são muito representativos, pois trazem a realidade do racismo na escola, seja por parte dos (as) estudantes (as), seja por parte do corpo docente ou até mesmo da comunidade, dentro e fora da escola. Assim, comprovamos a relevância da EREER, já que se propõe a enfrentar essa realidade e modificá-la.

Através dos relatos dos (as) professores (as), observamos que o problema do racismo é um dos maiores desafios para as práticas educativas da EREER, tendo em vista que há resistência e estigmatização da temática, o que pode ser um elemento complicador e desmotivador.

Outra questão exposta é a falta de apoio pedagógico por parte das instituições escolares que aparecem, principalmente, através da relação entre a prática pedagógica e a disponibilização dos recursos didáticos, especialmente, dos livros didáticos específicos. Nos relatos abaixo também observamos a negligência com a EREER:

Falta de recursos dentro da escola, falta de apoio das demais disciplinas. (PROFESSOR(A) 7)

As vezes encontrar material didático que aborda esses temas, por outro lado, a escola é muito aberta às opiniões dos professores e alunos. (PROFESSOR (A) 32)

Falta de material e a obrigatoriedade de trabalhar o conteúdo específico a qual leciono. (PROFESSOR (A) 61)

Acho que um dos maiores desafios é o preconceito dos próprios professores, bem como a falta de conhecimento sobre a temática étnico-racial A falta de formação de professores. (PROFESSOR (A) 39)

Mais formação sobre o tema. (PROFESSOR (A) 48)

Muitas vezes a escola não abre espaço para essas discussões (PROFESSOR (A) 54)

Falta de formação continuada para professores, material didático e tecnológico adequados, além de melhores investimento quanto as propostas de atividades desenvolvidas na abordagem desta temática. (PROFESSOR (A) 55)

Descompromisso da rede de ensino, falta de capacitação que possa estimular os professores a trabalhar com base na lei 10.639/03, ausência de livros didáticos que reforce a temática étnico-racial . (PROFESSOR (A) 56)

Observamos que alguns desses (as) professores (as) relatam que encontram dificuldades pela insuficiência da temática no currículo escolar, compreendemos também que, mesmo após a sanção da Lei 10.639/03, ainda há lacuna em currículos escolares acerca da temática.

Consideramos que a partir dos resultados analisados foi possível explorar, de maneira satisfatória, as estratégias didático-curriculares que vêm sendo desenvolvidas e mobilizadas por professores(as) da Educação Básica para a promoção de processos de ensino-aprendizagem orientados para a Educação de Relações Étnico-Raciais que considerem os conteúdos formativos dispostos na Lei 10.639/03.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, nesta pesquisa, problematizar as concepções e práticas docentes que são adotadas por professores (as) da Educação Básica para o desenvolvimento didático-curricular da Lei 10. 639/03. Para tanto, objetivamos identificar os desafios relatados por docentes que atuam na Educação Básica, sob a ótica da EREER, a partir dos seguintes objetivos específicos: caracterizar estratégias didático-curriculares para a EREER praticadas por professores (as) da Educação Básica; compreender os significados atribuídos por professores(as) às temáticas da EREER; identificar desafios didáticos para desenvolvimento de currículos para a EREER.

A partir da problemática e dos objetivos traçados, buscamos adentrar no contexto das práticas pedagógicas de professores/as da Educação Básica para saber como lidam com a temática da EREER no âmbito da sala de aula.

Elencamos, a partir disso, três categorias de análise de investigação: *Estratégias didático-curriculares*, *Significados atribuídos às temáticas da EREER* e os *Desafios pedagógicos*. Tais categorias foram analisadas a partir da Técnica de Análise de Conteúdo Temática compreendida por Minayo (2013) e Bardin (2016).

Ao final deste estudo, concluímos que, apesar da importância atribuída à Lei, a maioria dos (as) docentes alegam que a escola não dispõe de materiais didáticos específicos sobre a questão étnico-racial, que se considera como um fator agravante, tendo em vista que muitos dos professores se baseiam nos conteúdos disponibilizados pela escola para planejarem a aula. Dentre os instrumentos dispostos nas escolas que possuem material específico da EREER, foram destacados majoritariamente a utilização dos Livros didáticos como norteadores da prática nessa temática.

Essa centralidade posta na utilização do livro didático nos faz acreditar que os (as) professores que responderam ao questionário, ao considerarem o livro didático como único subsídio teórico para a temática, embora havendo a disponibilidade de extenso material teórico e prático para além do livro didático, nos conduz ao entendimento de que há limitações em sua prática, haja vista que não acessam outros referenciais que podem nortear o ensino da EREER.

Além de livros didáticos, os (as) professores alegaram outras estratégias didáticas, como os recursos midiáticos que são as ferramentas mais utilizadas por estes, segundo o observado. Vale ressaltar que ao serem questionados sobre que estratégias didáticas os professores utilizam para aplicação da Lei 10.639/03, alguns alegaram não desenvolver nenhuma estratégia didática acerca deste tema, denotando que, mesmo a Lei sendo obrigatória, alguns professores a negligenciam.

Os dados também nos levam a supor que alguns professores não têm clareza sobre a temática da EREER, principalmente se considerarmos que 54,5% dos professores disseram que não tiveram contato com nenhum material específico sobre a EREER. Desse modo, não há parâmetros de comparação, entre os livros da EREER e os livros didáticos, de uma maneira geral, fato que pode interferir de maneira significativa no modo como será efetivada a prática pedagógica na temática étnico-racial.

É preciso apontar, também, que apesar da insuficiência e, até mesmo, da falta de materiais didáticos disponibilizados pela escola, percebemos que há um empenho, pela maioria dos/as professores (as) para efetivar aquilo que é descrito na Lei 10.639/03. Isto pode ser comprovado a partir dos relatos descritos sobre as estratégias pedagógicas desenvolvidas para aplicação da referida Lei, como também, para fomentar uma perspectiva multicultural em suas práticas pedagógicas.

Daí que os (as) professores (as) têm buscado diversas estratégias para efetivar práticas nesse sentido, como debates em sala de aula, rodas de conversa, exposição de filmes, documentários, músicas e até mesmo por meio de apresentações culturais, como teatro e dança, que são atividades mais características na semana da consciência negra.

Acreditamos que os 27,3% que observaram a inadequação de conteúdo, nos livros didáticos, fazem parte de um grupo mais informado acerca da temática da EREER, estando mais atento aos conteúdos que são abordados e expostos acerca do tema. Ao externar os conteúdos inapropriados, alegam que existe uma reprodução de estereótipos e estigmatização das pessoas negras, que são representadas de forma subalternizada. A análise crítica do material didático é uma evidência do resultado de uma formação adequada, pois produz no profissional da educação o senso crítico acerca dos conteúdos a serem ofertados na escola.

Um dado que também nos chamou atenção é que a ampla maioria dos (as) professores (as) alegaram não possuir formação alguma sobre a Lei 10.639/03, quase 80% da amostra pesquisada (77,3%), o que nos revela algo preocupante, uma vez que a formação continuada é elencada como uma questão primordial no âmbito da prática pedagógica docente.

A situação de desconhecimento a respeito da Lei 10.639/03, indicada pelos professores nesta pesquisa é um dos desafios que o sistema de ensino brasileiro deve enfrentar. O âmbito da formação específica em EREER propicia o conhecimento do contexto de luta, da articulação e da construção coletiva que resultou em sua promulgação.

É imprescindível, portanto, ampliar as ações de formação continuada, uma vez que essa formação contextualizada na prática e no cotidiano escolar produz um tipo de conhecimento que promove a conscientização quanto às possibilidades de prática educativas emancipatórias.

O sistema educacional que resolve não promover o acesso a esse conhecimento está sendo conivente com a condição de opressão social com as desigualdades nas relações étnico-raciais na escola e contribui para o silenciamento do racismo na escola.

O conhecimento é a condição para o princípio da emancipação dos grupos sociais que sofrem com as opressões sociais. É, pois, a partir do conhecimento das estruturas sociais que sustentam o racismo que os (as) estudantes, professores e comunidade escolar encontraram as condições necessárias para a mudança das realidades de desigualdades nas relações étnico-raciais.

A falta de formação docente aparece aqui como sendo vital para compreendermos que este déficit contribui consideravelmente para gerar as demais problemáticas elencadas, a saber, escassez de material didático, resistência e estigmatização da temática, falta de apoio pedagógico, desmotivação. Retomamos a discussão da formação como variável de uma boa prática docente. Isso não foge da realidade da temática da EREER, visto que um dos grandes desafios observados, com base nas respostas, está na falta de conhecimento da temática por parte do professor, como também da instituição escolar, fato que gera, por conseguinte, um distanciamento da temática referida. Chegamos a esse entendimento ao analisar as respostas dos professores nas questões sobre a EREER. Percebemos que alguns dos docentes detêm pouco conhecimento acerca da temática referida, gerando, uma superficialidade nas respostas.

O que nos leva a supor que tal problemática é estendida ao âmbito da sala de aula, daí a importância do incentivo às formações continuadas acerca da Lei 10.639/03 nos âmbitos escolares. Reconhecemos que a Lei é um dos meios de garantia de direitos da comunidade afrobrasileira, mesmo assim, por si mesma, não resolve a problemática do racismo na escola. É fundamental construir estratégias didáticas para assegurar a efetivação daquilo que está disposto na Lei, mas também ampliar as ações pedagógicas, para além do conteúdo proposto na Lei, possibilitando o desenvolvimento da interface didático-curricular envolvendo toda comunidade escolar para o fortalecimento da educação antirracista, emancipatória e assim seguir transformando as relações étnico-raciais no ambiente escolar.

A Lei 10.639/03 demanda uma nova formulação didático-curricular que valorize a contribuição do povo negro na História e Cultura da sociedade brasileira. A implementação da Lei, intrinsecamente, não garante as mudanças necessárias, no que diz respeito à EREER no âmbito escolar, isto porque, é preciso, para além do discurso, haver um compromisso com a prática educativa. Esse compromisso é observado nas práticas pedagógicas de uma ampla maioria dos (as) docentes, que relatam experiências diferenciadas sob a ótica multiculturalista, quando afirmam a relevância em trabalhar a Lei contextualizando-a. Os (as) professores (as)

apresentaram também um consenso, a necessidade de continuar as reformas do sistema de ensino, essa reforma perpassa pelo fortalecimento do desenvolvimento dos currículos na perspectiva da temática das relações étnico-raciais.

Outro aspecto importante, apontado por esses (as) professores(as), são os elementos da pedagogia progressista, libertadora, libertária, crítico-social ou histórico-crítica, que influenciem nas estratégias de uma prática educativa inter e multiculturalista, já que em seus relatos se sobressaem três aspectos: a dimensão humana para transformação da realidade, a dimensão técnica a partir da necessidade apontada para produção de conhecimentos e a dimensão política, quando seus objetivos se alinham a uma ação mediadora de mudança na realidade sócio-política a partir da conscientização crítica.

Acentuamos, também, que as estratégias didáticas apontadas por alguns professores/as apresentam pouca discussão com base na Lei e se restringem às atividades da semana da consciência negra, o que nos leva a supor que parte dos (as) professores (as) conhecem o contexto da Lei e da sua obrigatoriedade, mas não compreendem a temática da EREER em sua transdisciplinaridade que possibilita a interlocução todos os componentes curricular, a exemplo da etnomatemática (no ensino de matemática), artes, história etnográfica (no ensino de História), dentre outras possibilidades e não apenas na Semana da Consciência Negra.

Centralizamos este estudo no âmbito das práticas educativas, nas suas significações e nos desafios expostos. Acreditamos ser necessário incentivar uma docência que busca, na prática, a transformação da realidade de desigualdades nas relações étnico-raciais na escola, que tenha consciência da importância da criticidade das dimensões cultural, política e histórica dos sujeitos. Esses elementos integram o processo de ensino-aprendizagem, com vista à transformação da problemática percebida na realidade. A Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil, com efeito, é uma das grandes conquistas do movimento negro brasileiro, com toda sua pluralidade, unificaram-se em torno da bandeira de luta por políticas afirmativas.

É importante, entretanto, que se desenvolva constantes movimentos formativos tanto no âmbito da formação inicial como continuada de professores na Educação Básica brasileira, para que esse processo inacabado cumpra um percurso ascendente de desenvolvimento e resistência ao retrocesso proposto por segmentos conservadores na busca da manutenção das desigualdades nas relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 90, de 15 de setembro de 2015. **Lex:** legislação federal e marginalia, Brasília, em 15 de setembro de 2015.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20/12/1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso: 14/01/2019

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais Brasília: SECAD, 2006.

_____. **Lei Federal nº. 10.639, de 9/01/2003.** Estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira no currículo da Rede de Ensino no Brasil. Brasília: Gráfica do Senado, 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm, Acesso: 14/01/2019

_____. **Lei Federal nº. 11.645, de 10/03/2008.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: Gráfica do Senado, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso: 14/01/2019

_____. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Esplanada dos Ministérios, Brasília, DF: 2013

_____. Base nacional comum curricular. (Educação Infantil e Ensino Fundamental) Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2018.

_____. Base nacional comum curricular. (Ensino Médio) Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília, DF, 2018.

ADRIÃO, Theresa. PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Org: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife. ANPAE, 2018.

AGUIAR, Márcia Angela da S. DOURADO Luiz Fernandes. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** Org: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife. ANPAE, 2018.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

BANKS, Marcus. Dados visuais para pesquisa qualitativa. **Coleção pesquisa qualitativa** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRENNAND, E. J. G. B. Cultura digital e o ensino de Ciências. In: ALBUQUERQUE, M. E.

- B. C.; BRENNAND, E. G. G.; MARCIEL, J. W. G. (Orgs.). Formação docente e tecnologias digitais. João Pessoa: Editora UFPB, 2011.
- CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e cotidiano escolar** (org.). ed. 7Letras. /RJ, 2006.
- _____. **Didática Crítica Intercultural: aproximações.** (org.) Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2012
- _____. **A Didática em questão.** 33. Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2014.
- CANDAU, Vera Maria; LEITE, Miriam Soares. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. In: **Cadernos de Pesquisa.** Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica – PUC-Rio, v. 37, set./dez. 2007.
- CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F.. (Org.) Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro; Summus, 2001.
- DAMBROS, Marlei; MUSSIO, Bruna Roniza. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. In: **ANPED SUL, X.**, Publicações do evento. Florianópolis-SC: UDESC, 2014.
- FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima. **A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação.** Disponível em: <<http://ww.w.redalyc.org/articulo.oa?id=117127493003>> Acesso: 27/11/2015.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo – **Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1997
- FREITAS NETO, José Alves de. A transversalidade e a renovação no ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- IPEA. MATIJASCIC, Milko. Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7929/1/td_2304.pdf> Acesso: 25/05/2019.
- GAMBOA, Silvio Sánchz. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias.** Ed. 2. Chapecó, Ed. Argos, (2012)
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03.** Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. P. 39 - 62.
- GOMES, Nilma Lino; 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. In: Educar em Revista. N. 47. Curitiba: UFPR, 2013.

_____. **O movimento negro educador: saberes construídos por emancipação.** Petrópolis/RJ: Ed. Vozes, 2017.

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.** In: Educar em Revista. N. 47. Curitiba: UFPR, 2013.

GONÇALVES, Daniel Infante Ferreira. Pesquisas de marketing pela internet: As percepções sob a ótica dos entrevistados. **Revista de Administração Mackenzi.** 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S167869712008000700004&script=sci_abstract&tlng=pt > Acesso: 14/01/2019.

GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos. 3.ed., 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação.** Porto Alegre/RS, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2º ed. São Paulo: Editora Cortez, 2013.

LLAVADOR, Francisco Betrán. Política, poder e controle do currículo. In: (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Miguel Gonzáles Arroyo. Porto Alegre, Ed. Penso, 2013.

MACEDO, José Rivair de. **O pensamento africano no século XX.** 1ed. São Paulo: Outras Expressões, 2016. 368p.

MAGNANI, J. G. C. Discurso e representação, ou de como os Baloma de Kiriwina podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: CARDOSO, R. (Org.). A aventura antropológica: teoria e pesquisa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 127-140.

MELO, A. de; URBANETZ, S. T. Fundamentos da didática. Curitiba: IBPEX, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Petrópolis/RJ: Ed Vozes, 2013.

MÜLLER, Tania Mara Pedroso. Livro didático, Educação e Relações Étnico-raciais: o estado da arte **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio/jun. 2018

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola.** 2ª ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf > Acesso: 14/01/2019.

MUNANGA, Kabengelê. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil.** Tese de Livre-Docência, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997

_____. **Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões.** In.: Estudos Avançados. Vol. 18. N.º 50. São Paulo: 2004.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola.** Ed. 1ª, São Paulo, editora Reviravolta, 2016.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 1997

ORTIZ, Renato. Mundialização, cultura e política. In: **Desafios da globalização**. Cidade: editora, 1997.

PEREIRA, Almicar Araújo. **O movimento negro brasileiro e a lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação**. Revista Contemporânea de Educação: 2016. Disponível em: <

https://www.researchgate.net/publication/319278964_O_MOVIMENTO_NEGRO_BRASILEIRO_E_A_LEI_1063903_DA_CRIACAO_AOS_DESAFIOS_PARA_A_IMPLEMENTACAO
O> Acesso: 14/01/2019

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA Selma Garrido. SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A pedagogia entre o passado e a contemporaneidade: apontamentos para uma ressignificação epistemológica

In: **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 40, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869> acessado em: 26/02/219. Às 10:15

PINAR, W. **O Que é a teoria do currículo?** Porto: Porto Editora, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação e adultos**. São Paulo/SP: Cortez, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry; TAVARES, Manuel (org.). **Metodologias qualitativas: teoria e prática**. Curitiba: Ed. CRV, 2015.

SACRISTÀN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Miguel Gonzáles Arroyo. Porto Alegre, Ed. Penso, 2013.

SACRISTÀN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Madri, Ediciones MORATA, S. L. (2010).

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (online), Brasília, v. 96, n. 244, p. 561-576, set./dez. 2015. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+\(RBEP\)+-+N%C2%BA+244/797ffcd0-e207-40a0-8098-9db55f90c022?version=1.6](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/489316/Revista+Brasileira+de+Estudos+Pedag%C3%B3gicos+(RBEP)+-+N%C2%BA+244/797ffcd0-e207-40a0-8098-9db55f90c022?version=1.6) Acessado em: 27/02/2019) Às 14:23

SCHWARCZ, Lilia Mortiz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico- raciais no Brasil. **Revista Educação**: Porto Alegre, 2007. SOGBOSS, Hippolyte Brice (org). **Estudos africanos, história e cultura afro. Brasileira: olhares sobre a Lei 10.639/03**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 1º ed. 4º reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo/ Tomaz Tadeu da Silva**. – 3 ed; 9 reimp. – Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

WERLE, Flávia Obino Corrêa . Panorama das políticas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. In: **Revista Lusófona de Educação** , v. 27, p. 159-179 , Brasília: 2014.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE MESTRADO ACADÊMICO

Caríssima/o Senhora/o Professor/a

Gostaríamos de convidá-la/o a participar de nosso estudo sobre Processos de Ensino-Aprendizagem e Educação Étnico-racial, que tem como objetivo realizar investigação para fins de elaboração de nossa Dissertação de Mestrado, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pelo Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

A pesquisa, utilizando a metodologia **qualitativa**, consistirá na realização dos seguintes procedimentos utilizados: aplicação de questionário diagnóstico focalizado junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados. Será conduzida dessa forma, pois pretendemos compreender o processo educacional, esperando contribuir com o avanço do conhecimento e no campo da Educação Étnico-racial. Trata-se de uma dissertação intitulada **“PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: INTERFACE DIDÁTICO-CURRICULAR”**; estudo exploratório com levantamento de dados sobre concepções e práticas docentes, desenvolvida por mim, FÁBIO TARGINO e orientada pelo Prof. Dr. JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO (PPGE/UFPB).

Solicitamos que manifeste o seu Consentimento Livre e Esclarecido/a. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos/as participantes. Destacamos que sua identidade não será revelada. Desde já, agradecemos a sua colaboração nesta pesquisa.

Quaisquer dúvidas ou maiores e demais esclarecimentos, entrar em contato com os responsáveis pelo estudo:

Pesquisador: Fábio Targino.

Contato: E-mail: ftarginopedagogia@gmail.com Telefone: (16) 98895-4987.

Orientador: Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo.

Contato: E-mail: leonardorolimsevero@gmail.com

1º PARTE**PERFIL SOCIOECONÔMICO****1- 1 - QUAL SUA IDENTIDADE DE GÊNERO??**

Feminino Masculino Transexual Travesti

OUTRO, QUAL?

2-FAIXA ETÁRIA (Qual a sua idade?)

Menos de 20 anos

Entre 20 e 25 anos

Entre 26 e 30 anos

Entre 31 e 35 anos

Mais de 35 anos

3-VÍNCULO EMPREGATÍCIO

Prestador/a de serviço Concursado/a outro, qual?

4- HÁ QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR/A?

Menos de um ano

Entre cinco e sete anos

Entre um ano e três anos

Entre sete e dez anos

Entre três e cinco anos

Mais de dez anos

5- QUAL A SUA FORMAÇÃO ESCOLAR?

Médio completo

Superior completo com mestrado.
Qual?

Superior Completo

Superior em andamento

Superior completo com doutorado.
Qual?

Superior incompleto

Superior completo com especialização.
Qual?

Superior completo com pós-
doutorado. Qual?

6- ALGUMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL?

Sim Não

SE SIM, QUAL?

8- RAÇA/ETNIA Branca Negra Parda Amarela (asiática) Indígena

2º PARTE

PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. VOCÊ CONHECE A LEI 10.639/03?

SIM NÃO

SE SIM, VOCÊ CONSIDERA IMPORTANTE TRABALHAR A LEI 10.639/03, POR QUÊ?

SIM NÃO

2. HÁ MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS NA SUA ESCOLA QUE TE AJUDAM A APLICAR A LEI 10.639/03 EM SALA DE AULA?

Sim Não

SE SIM, QUAIS?

3. QUAIS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS VOCÊ UTILIZA PARA TRABALHAR A LEI 10.639/03 EM SALA DE AULA?

4. OS LIVROS DIDÁTICOS AJUDAM NO TRABALHO PEDAGÓGICO DA TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL?

SIM NÃO NÃO SABE

5. VOCÊ JÁ PERCEBEU ALGUM CONTEÚDO OU IMAGEM NOS LIVROS DIDÁTICOS QUE CONSIDEROU INAPROPRIADO COM A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL?

SIM NÃO

SE SIM, COMENTE:

6. EM QUAL/ OU QUAIS COMPONENTE CURRICULAR VOCÊ TRABALHA A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL?

7. QUAIS SITUAÇÕES DIDÁTICAS VOCÊ DESENVOLVE PARA TRABALHAR A RELAÇÃO DOS CONCEITOS DE DIFERENÇA E DE IGUALDADE NA PERSPECTIVA DO MULTICULTURALISMO BRASILEIRO EM SALA DE AULA?

8. DE QUE FORMA VOCÊ TRABALHA A SEMANA DA CONSCIÊNCIA NEGRA EM SALA DE AULA:

9. NO PERÍODO DE SUA GRADUAÇÃO OU PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOU CONTEÚDO SOBRE EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL OU HISTÓRIA DOS AFRICANOS E CULTURA AFRO BRASILEIRA? () SIM () NÃO

SE, SIM, QUE CONTEÚDOS E COMO VOCÊ AVALIA ESSA EXPERIÊNCIA?

10. JÁ PARTICIPOU DE ALGUMA FORMAÇÃO SOBRE A LEI 10.639/03?

() SIM () NÃO

SE SIM, QUAL?

11. SE, SIM, A FORMAÇÃO SOBRE A LEI 10.639/03 AJUDOU NA SUA PRÁTICA DOCENTE? POR QUÊ?

() SIM () NÃO

12. O CURRÍCULO DA ESCOLA QUE VOCÊ TRABALHA CONTEMPLA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL?

() SIM () NÃO () NÃO SABE

13. COMO VOCÊ AVALIA O CURRÍCULO DA ESCOLA ONDE VOCÊ TRABALHA CONSIDERANDO A PERSPECTIVA ÉTNICO-RACIAL?

14. CITE DESAFIOS QUE VOCÊ ENCONTRA PARA TRABALHAR A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL EM SALA DE AULA?

15. COMO VOCÊ AVALIA QUE AS SITUAÇÕES DIDÁTICAS MEDIADAS PARA TRABALHAR A TEMÁTICA ÉTNICO-RACIAL RESULTAM EM APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS PARA ALUNOS/AS?