

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS - CECH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE**

DEBORA ANDRADE CHAGAS MARTINS

**BUSCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO: RACISMO E INTOLERÂNCIA NA ESCOLA**

SÃO CARLOS
2021

DEBORA ANDRADE CHAGAS MARTINS

**BUSCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO
ENSINO MÉDIO: RACISMO E INTOLERÂNCIA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos

SÃO CARLOS
2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Debora Andrade Chagas Martins, realizada em 19/08/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos (UFSCar)

Profa. Dra. Eveline Tonelotto Barbosa Pott (UNIP)

Profa. Dra. Daniela Dotto Machado (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

DEBORA ANDRADE CHAGAS MARTINS

**Título: BUSCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES
DO ENSINO MÉDIO: RACISMO E INTOLERÂNCIA NA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos

Aprovada em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof^a. Dr^a. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

A Deus

Ao meu marido Éder

Aos meus filhos Renan e Alice

[...]

Meu corpo não é estranho, estranho é a escravidão que aprisiona seus olhos
na grade de um padrão.

Minha fé não é estranha, estranho é a acusação, que acusa inclusive quem
não tem religião.

O mundo sim é estranho, com tanta diversidade

Ainda não aprendeu a viver em igualdade.

Entender que nós estamos

Percorrendo a mesma estrada.

Pretos, brancos, coloridos

Em uma só caminhada

Não carece divisão por raça, religião

Nem por sotaque

Oxente!

Sejam homem ou mulher

Você só é o que é

Por também ser diferente.

Por isso minha poesia, que sai aqui do meu peito

Diz aqui que a diferença nunca foi nenhum defeito.

[...]

BESSA, Braulio

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral investigar o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à educação étnico-racial, superação do racismo e valorização das diferenças étnico-raciais no contexto escolar por meio de documentos e depoimentos de professores. Apresenta como objetivo específico, primeiramente, analisar, sob a ótica do professor, se o Centro de Mídias São Paulo (CMSP) desenvolveu práticas que abordem a temática étnico-racial e se estas práticas foram adequadas. Em um segundo, busca verificar se o professor teve acesso à formação inicial e/ou continuada voltada para a temática étnico-racial e a relação deste acesso com o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Em um terceiro momento, buscou-se analisar, por meio de depoimentos de professores, os impactos na aprendizagem nas práticas desenvolvidas. Para tanto, contou com a participação de 12 educadores que atuam como professor nas segundas séries do Ensino Médio de uma escola estadual periférica no município de Jahu, interior de São Paulo. Estas análises foram feitas sob a luz de referenciais teóricos como Franz Fanon (2008) e (2015), Kabenguele Munanga (1986) e (2004) e Nilma Lino Gomes (2012), além de documentos como a Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 003/04 que estruturam a base teórica inicial da pesquisa na busca pela compreensão do racismo, desde sua origem até os dias atuais, chegando ao contexto escolar. Para tanto, adotou-se como metodologia a pesquisa participante, caracterizando-se por uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, exploratória e explicativa, direcionando o processo de coleta de dados por meio de aplicação de questionário e entrevista parcialmente-estruturada. Os resultados alcançados indicam que o CMSP tem cumprido seu papel no que se refere ao desenvolvimento da temática adequadamente, que boa proporção dos professores teve acesso a temática étnico-racial, seja na formação inicial e/ou na formação continuada, porém estes ainda são insuficientes quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que abordem tais temas e, por fim, as práticas desenvolvidas pelos professores foram significativas aos alunos.

Palavras-chaves: Ensino Médio; Educação Étnico-racial, Depoimento de Professores; Práticas Pedagógicas.

RESUME

This paper has the objective of looking into the development of pedagogical practices aimed at ethnic-racial education, racism overcoming and ethnic-racial differences valuing at school through documents and teachers' testimonies. Firstly its specific objective is to analyze, from teachers' perspective, whether Centro de Mídias São Paulo (CMSPP) has developed practices that address the ethnic-racial theme and if these practices are appropriate. Secondly, it seeks to verify whether the teachers had access to initial and/or continuing education focused on the ethnic-racial theme and the relationship between this access and the development of pedagogical practices. At last, the impacts on learning in the developed practices have been analyzed through teachers' testimonies. For this purpose, 12 high school teachers who work at a peripheral state school in Jahu, São Paulo countryside, took part. Those analyzes were carried out from theoretical references such as Franz Fanon (2008) and (2015), Kabenguele Munanga (1986) and (2004) and Nilma Lino Gomes (2012), as well as some documents. Law 10.639/03 and Opinion CNE/CP 003/04, that structure the initial theoretical basis of the research in the search for an understanding of racism, from its origin to the present day, reaching the school environment. Therefore, participatory research was adopted as methodology, characterized by a qualitative approach of a descriptive, exploratory and explanatory nature, pinpointing the data compilation process through a questionnaire and a partially structured interview. The achieved results indicate that CMSP has fulfilled properly its role regarded to the development of the topic, meaning that a great amount of teachers had access to ethnic-racial themes, whether in initial training and/or continuing education, however, these are still insufficient as development of pedagogical practices that address these themes and, finally, the practices developed by the teachers were significant to the students.

Keywords: High School; Ethnic-racial Education; Teachers' Testimonials; Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Participantes	54
Quadro 2 – Acesso à formação voltada para educação étnico-racial	60
Quadro 3 - Acesso à formação em educação étnico-racial.....	65

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Questionário	94
Apêndice B - Roteiro da Entrevista	96
Apêndice C – Parecer Consubstanciado do CEP	97
Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Autorização para uso de imagem.....	101

LISTA DE SIGLAS

ACN	Associação Cultural do Negro
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECAN	Centro de Cultura e Arte Negra
CMSP	Centro de Mídias do Estado de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
EFAP	Escola de Formação de Professores
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNB	Frente Negra Brasileira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MMR	Método de Melhoria de Resultados
MNU	Movimento Negro Unificado
MNUCDR	Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial
ONU	Organização das Nações Unidas
PNIDCN	Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC-SP	Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCLE	Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
TEN	Teatro Experimental do Negro
UHC	União dos Homens de Cor

Sumário

1. INTRODUÇÃO	12
2. O RACISMO: DO COLONIALISMO AOS DIAS ATUAIS.....	16
2.1. Racismo e colonialismo.....	19
3. CONTEXTUALIZAÇÃO: DAS LUTAS À LEGISLAÇÃO.....	23
3.1 Período pré-abolição	25
3.2 Resistência negra pós-abolição	32
4 MOVIMENTO NEGRO E AS CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO	40
4.2 Educação étnico racial e formação de professores	43
4.3 Currículo e Centro de Mídias São Paulo (CMSP).....	47
5 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	51
5.1 A escola onde atuam os professores participantes da pesquisa	53
5.2 Participantes da pesquisa	53
6 RESULTADOS DA PESQUISA E ANÁLISE.....	60
6.1 Centro de Mídias São Paulo e educação étnico racial	60
6.2 Formação do professor e a prática étnico-racial.....	64
6.3 A prática pedagógica.....	66
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86

1. INTRODUÇÃO

Atuo há 7 anos como professora, sendo que há 6 anos leciono na escola em que a pesquisa acontece. Meu interesse pela temática surgiu logo nos primeiros meses após o início da minha atuação nestes escola, quando presenciei diversas cenas envolvendo a discriminação racial.

Durante as aulas, várias vezes ouvi entre os alunos expressões como: “neguinho”, “neguinha” ou “cabelo duro”. Além disso, presenciei vários conflitos, sendo que o mais marcante ocorreu durante minha aula, quando uma aluna negra derrubou água em um aluno branco e este reagiu dizendo “preta vagabunda”. Como professora, fiz as primeiras mediações, mas julguei que deveria encaminhá-lo à professora que ocupava a função de Professor Mediador Escolar e Comunitário.

A devolutiva da professora mediadora aos professores ocorreu em uma reunião durante Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). Esta salientou que conversou com a aluna, mostrando que ela estava errada e que deveria pedir desculpas ao menino. Inconformada, manifestei-me dizendo que o menino estava errado por ter utilizado aquele termo ao se dirigir à aluna que derrubou água sem intenção e que esta ação deveria ser caracterizada como racismo. Como, resposta, a professora mediadora disse que não foi racismo e que ela tinha experiência sobre isso porque, mesmo sendo branca, sofreu racismo dos professores quando trabalhava em outras escolas e atuava com projetos.

Em outros momentos, presenciei professores fazendo referências à alunos como: “aquela neguinha” ou “aquele neguinho” ao lado de uma professora negra que se mantinha calada com um olhar incomodado. Minhas indignações não pararam por aqui. Ao abordar a temática sobre africanidades com meus alunos, que em sua maioria apresentavam características fenotípicas negras, para minha surpresa, não se declaravam negros. Ao desenvolver a aula, os alunos praticavam brincadeiras com falas “Olha o cabelo duro dela!” e “o João tem o nariz achatado!”. Para dar continuidade ao desenvolvimento da temática, foi proposto um debate entre duas salas ao desenvolver o tema Lei de Cotas Raciais, vários se declaravam contra, inclusive a professora, que também estava participando. Percebi que os alunos se utilizavam de argumentos muito próximo ao da professora presente.

Diante do exposto, a escolha do tema de pesquisa se dá em virtude dessas vivências e dos questionamentos que levantei em minhas reflexões enquanto

buscava por práticas pedagógicas que auxiliassem na minha função como professora. Esta problematização acerca do fenômeno e suas nuances, a nosso ver, possibilita-nos um maior envolvimento e conhecimento para uma melhor mediação didático/pedagógica nos espaços escolares em busca de uma educação para a diversidade que tenha como um dos seus pressupostos o alcance de uma consciência social/cidadã racial e identitária. Nesse sentido, a questão de pesquisa que orienta este trabalho é “As práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio são direcionadas para reeducação das relações étnico-raciais e, nesse sentido, para transformação das práticas sociais cidadãs?”

Como resultado dessa busca, a pesquisa tem como objetivo investigar, por meio de documentos e de depoimentos de docentes do Ensino Médio, as práticas pedagógicas com ênfase na educação étnico-racial, vinculadas à reeducação¹ destas relações, superação do racismo, afirmação e valorização das diferenças étnico-raciais no contexto escolar. Para tanto, tivemos 12 professores participantes, sendo 11 que aceitaram o convite para participar, mais a pesquisadora. Todos os 12 educadores atuam em ao menos uma das turmas da segunda série do Ensino Médio de uma Escola Estadual localizada na cidade de Jahu, interior do Estado de São Paulo.

Ao desenvolvimento claro do projeto e a compreensão de seus potenciais, é imprescindível começar por entender o racismo desde sua origem até os dias atuais. Para tanto, começamos na seção 1 explicando o conceito de raça, racismo e etnia e aprofundamos as discussões teóricas com os autores Franz Fanon, Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, escolhidos pela relevância de suas obras. Essa contextualização servirá de suporte no momento da criação dos questionários e da análise dos resultados, pois, de acordo com Munanga (2005), é de grande importância compreender o processo histórico que condicionou os negros às bases sociais.

Para apoiar as práticas pedagógicas, contextualizaremos as lutas dos negros e as legislações. Para tanto, a segunda seção aborda a discussão teórica entre vários autores para a compreensão da resistência do negro que foi separada

¹ O termo reeducação é utilizado de forma recorrente no Parecer CNE/CP Nº 3/2004. Esse é utilizado no sentido de uma nova postura pedagógica frente aos propósitos da Lei 10.639/2003, referente à diversidade étnico-racial, no sentido de reconhecimento e valorização do povo negro na formação da sociedade nacional. Encontramos em Gomes (2002) uma referência ao termo relacionado à função da escola como responsável pela socialização dos saberes historicamente acumulados no processo de “[...] reeducação do olhar pedagógico[...].” (GOMES, 2002, p. 46) direcionado a brancos e negros.

entre dois períodos em que as formas de lutas dos negros são distintas: a resistência pré-abolição e pós-abolição. A importância dessa seção se deve a compreensão de que o processo de luta dos negros no Brasil tem relação direta com as conquistas e, conseqüentemente, com os currículos e legislação vigente. Para Gomes (2005),

[...] todo(a) educador(a), ao trabalhar com a questão racial, deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do Movimento Negro. Não podemos nos esquecer de que a inclusão da temática racial na escola brasileira e o reconhecimento a sua inclusão no currículo deve muito à atuação desse movimento (GOMES, 2005, p. 153).

Na seção 4, temos a abordagem das conquistas históricas no âmbito da educação. Essa se faz importante por fazer parte do levantamento teórico sobre educação étnico-racial e formação de professores. Além disso, servirá de base para análise dos resultados da pesquisa ao passo que abordará o currículo e o Programa Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP), instituído pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) devido ao período de isolamento social imposto por conta da pandemia causada pelo novo corona vírus (COVID-19).

A metodologia adotada está descrita na seção 5, onde começamos pela caracterização da escola, sendo essa pública e localizada em região periférica do município de Jaú, interior do Estado de São Paulo e pelo contexto de um ano letivo marcado por um início de atividades presenciais e, menos de dois meses depois, transição para o ensino remoto acompanhado por todas as dificuldades encontradas por professores e alunos. Quanto aos participantes da pesquisa, tivemos a pesquisadora e mais 11 professores que atuam nas segundas séries do Ensino Médio na escola citada. Começando pela nossa pesquisa de campo, escolhemos aplicar um questionário aos professores para que tivéssemos um panorama sobre a abordagem da temática africanidades pelo CMSP no ponto de vista do professor e se este desenvolveu atividades envolvendo essa temática junto aos seus alunos. Além disso, o questionário serviu como triagem, já que todos os professores que assinalaram de forma positiva terem abordado o tema junto aos seus alunos foram convidados a participar de uma entrevista, em uma etapa posterior.

A sistematização dos dados obtidos pelo questionário permitiu a organização destes em três categorias. A primeira delas refere-se ao Centro de Mídias São Paulo e a educação étnico-racial, a segunda considera a formação do professor e relação

entre essa formação e o desenvolvimento de práticas que envolvam a educação étnico-racial e a terceira etapa a busca por analisar a prática desenvolvida pelo professor na temática.

2. O RACISMO: DO COLONIALISMO AOS DIAS ATUAIS

Para Munanga e Gomes (2006), a utilização do termo raça é diferente de acordo com o contexto e o grupo social que faz uso da palavra. Uma das formas que o autor analisa sobre o emprego do termo raça refere-se ao seu sentido biológico, que fora, inclusive, utilizado no passado para elencar raças inferiores e superiores. Essa classificação biológica é analisada por Munanga (2004) como adaptação do conceito das ciências naturais ao classificar outros, que não europeus, de acordo com a diferença.

Munanga e Gomes (2005) salientam que a classificação de acordo com a variabilidade humana não se constitui um problema em si. Desde crianças estabelecemos diferenciações com relação à forma dos objetos, cores e, dessa maneira, classificamos ao estabelecermos critérios de semelhança e diferença. O autor ressalta, inclusive, que a diferenciação pode se constituir como ferramentas para operacionalizar pensamentos, mas que “Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo.” (MUNANGA, 2004, p. 2). O mesmo autor, entretanto, analisa os avanços nos estudos científicos, principalmente sobre Genética Humana,

[...] chegando à conclusão que a raça não é uma realidade biológica, mas sim apenas um conceito aliás cientificamente inoperante para explicar a diversidade humana e para dividi-la em raças estancas. Ou seja, biológica e cientificamente, as raças não existem. (MUNANGA, 2004, p. 4).

Essa classificação de forma hierarquizada foi se transformando em um conhecimento pseudocientífico que, de acordo com Munanga (2004), acabou sendo potencializada pelas classes dominantes e, com o tempo, passou a se incorporar aos diversos aspectos da sociedade sendo e acabou por ser responsável pelo racismo popular. Para Munanga e Gomes (2006, p. 176), “a identificação de raças é, na realidade, uma construção social, política e cultural produzida no interior das relações sociais e de poder ao longo do processo histórico”.

Quanto ao Movimento Negro, Munanga e Gomes (2006) considera o termo raça como sendo diferenciação de grupos humanos, mas que não envolvam hierarquização, nem determine a superioridade de um em detrimento do outro, o que se relaciona apenas à ancestralidade, implicando na utilização do termo raça em referência ao sentido social e político, trazendo para a coletividade a discussão que

se cria em torno da História do negro, seus ancestrais e relações identitárias. Os autores ainda consideram de grande importância, inclusive aos militantes dos Movimentos Negros, a diferenciação entre o conceito de raça e etnia, do mesmo modo que se torna necessária a identificação do que seria o racismo.

Para alguns intelectuais e militantes do Movimento Negro, de acordo com Munanga e Gomes (2006), o conceito de raça é cabível no que se refere à identidade étnica, pertencimento, valorização histórico-cultural, dentre outras utilizações, enquanto, para outros, a utilização do termo raça pode fazer referência à forma pejorativa ou, ainda, relacionada ao conceito biológico do racismo pseudocientífico. Como consequência, temos a necessidade de conceituar etnia para nos referirmos ao pertencimento ancestral e étnico-cultural dos negros e de demais grupos étnicos presentes em nossa sociedade. Para Munanga (2004), etnia

é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. (MUNANGA, 2004, p. 8).

Para Munanga (2004), a classificação dos seres humanos historicamente levou ao paralelo entre a coletividade de indivíduos brancos relacionado às qualidades morais, intelectuais e estéticas, enquanto associaram aos negros características inferiores, sendo que “[...] mais estúpida, mais emocional, menos honesta, menos inteligente e, portanto, a mais sujeita à escravidão e a todas as formas de dominação.” (MUNANGA, 2004, p. 6). Nesse contexto, criou-se um racismo como uma crença na hierarquização natural dos aspectos físicos, morais, culturais e intelectuais. À medida que a racialização, do ponto de vista biológico, foi ficando para trás, potencializou-se “[...] o racismo construído com base nas diferenças culturais e identitárias.” (MUNANGA, 2004, p. 7).

Corroborando com a ideia de racismo por Munanga (2004), Gomes (2016) considera o conceito de racismo pela perspectiva do movimento negro e pelo desenvolvimento de conhecimento no meio acadêmico. A partir disso, considera o racismo sob duas óticas, sendo uma delas referente à “aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc.” e a outra diz respeito ao “conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores.” (GOMES, 2004, p. 52).

Ao analisar o conceito de racismo, Gomes (2005) considera que esse seja expresso por via individual, que se manifesta, muitas vezes, na forma de agressões ou violências físicas ou verbais, ou via institucional, já que, nesse caso, o racismo acaba por se manifestar nas relações sociais, nas relações dentro das instituições e, inclusive, nas ações do estado de forma direta ou indireta. Para Gomes (2005), isso se dá pelas marginalizações sociais dos negros, que, em parte, é potencializada pela formação de estereótipos nos meios educacionais, reforçado pelos materiais didáticos, e no cotidiano, reforçado pelas mídias.

O autor afirma que o racismo compreende a dominação de um grupo étnico “em detrimento da expressão de identidade de outro.” (GOMES, 2005, p. 42). Avalia ainda que nós estamos inseridos em um tipo de tensão que trata as diferenças como deficiência.

Na ótica de Fanon (2008), o colonialismo tem relação direta com o conceito de raça, à medida que os processos violentos de colonização, que construiu o bem-estar e o sucesso europeu, possuem relação direta com a inferiorização dos povos conquistados. Assim, o autor conclui que as forças violentas que atuaram nos territórios colonizados têm vínculo explícito com o capitalismo.

Fanon (2008) analisa a relação entre a língua e a posição social do indivíduo, ao se referir aos estrangeiros brancos presentes em território francês que, embora não falem adequadamente o francês, são diferentes do negro. De acordo com o autor, o racismo atrelado ao colonialismo considera que o negro “[...] não tem cultura, não tem civilização, nem um longo passado histórico.” (FANON, 2008, p. 46). Desse modo, o autor avalia que o colonialismo e o escravismo destroem a oportunidade de uma referência de civilização em um processo de destruição das referências negras. O autor ainda dá continuidade à discussão sobre o processo de destruição das referências negras ao analisar a negação sobre o corpo negro. O autor afirma que:

No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldade na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera de densas incertezas [...] (FANON, 2008, p. 104).

No que se refere aos aspectos culturais, Fanon (2008) pontua que a cultura é uma conjuntura de comportamentos e ideias e, a partir do encontro de diferentes

culturas, criou-se o racismo como um processo hierárquico, pregando a superioridade e inferioridade, ao passo que se cria politicamente uma estrutura de dominação e de exploração de um grupo por outro. Segundo o autor, racismo foi socialmente gerado, sendo “a explicação emocional, afetiva, algumas vezes intelectual, da inferiorização de um grupo sobre o outro.” (FANON, 2006, p. 281), criando uma imposição sobre sua forma de existir pelos europeus “que nunca cessaram de opor a cultura branca às outras inculturas.” (FANON, 2006, p. 202).

No âmbito escolar, os países colonizados acabaram por adotar um sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico que, conforme Munanga (2005), se caracteriza como depreciativo ou preconceituoso com relação aos povos não europeus e que reproduz “consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade.” (MUNANGA, 2005, p. 15). Este modelo racista, introduzido no cotidiano escolar sem a devida valorização das identidades históricas e culturais dos povos africanos, acaba por criar problemas identitários. Desse modo, Munanga (2010) considera de extrema importância uma educação pautada na diversidade, desenvolvendo aspectos positivos de pertencimento. Em Munanga (2005), encontramos que os educadores deveriam assumir uma postura pela qual sejam capazes de

[...] mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral [...] (MUNANGA, 2005, p. 15).

2.1. Racismo e colonialismo

Os investimentos nas políticas mercantilistas realizados pelas nações da Península Ibérica estão relacionados ao processo de colonização de novas terras descobertas, proporcionando acumulação de riqueza devido à exploração de suas colônias. Esse processo transformou a Europa como centro e as demais terras em periferia, mantendo, então, uma lógica pautada no europeu como padrão universal, um modelo a ser seguido, e o não europeu como menos humano. Nesse processo, encontramos um racismo por hierarquização e inferiorização das funções das pessoas na sociedade, sua cultura, suas crenças, gerando um processo de exclusão destes perante instituições e decisões políticas. Sobre isso, Fanon (2008, p.88)

afirma que “A civilização europeia e seus representantes mais qualificados são responsáveis pelo racismo colonial.”

De acordo com Munanga (1986, p. 9), “[...] a ignorância em relação à história antiga dos negros, as diferenças culturais, [...] mais as necessidades econômicas de exploração” serviram para inferiorizar o negro. Apoiado pelo discurso iluminista, o europeu foi classificado como o único que seria considerado sujeito, ser racional. Os demais estariam classificados de acordo com traços fenotípicos, destacando características físicas, criando a relação dominante e dominado e, conseqüentemente, superioridade e inferioridade. Com essa ideia, criou-se um processo de depreciação de toda construção histórica associado ao negro, no sentido de “[...] desfigurar completamente a personalidade moral do negro e suas aptidões intelectuais.” (p. 9).

O subjuço de raças no processo de colonialização passou a buscar explicação biológica, fazendo uso da ciência para intensificar a superioridade do branco e do conceito de raça como substrato científico para os privilégios europeus ao passo que criavam sua superioridade. Munanga (1986, p. 28) afirma que “O fato de ser branco foi assumido como condição humana normativa, e o de ser negro necessitava de uma explicação científica.” Sobre esta hierarquização, o autor complementa que “[...] a cor da pele foi considerada como critério fundamental e divisor d’água entre as raças.” (Ibid., p. 27).

Pautado pelos aspectos da superioridade cultural propagada pelo europeu, encontramos a busca por explicações científicas sobre a pigmentação da pele dos negros. A princípio, a diferenciação foi explicada como sendo o negro “[...] um branco degenerado [...]” (MUNANGA, 1986, p. 28), contando com pigmentação por conta do clima. No entanto, ainda se encontrava muitas insatisfações, criando inclusive possibilidades para a crença no mito hebraico, no qual “[...] os negros são descendentes de Cain, filho amaldiçoado pelo pai [...]”, implicando em uma simbologia de cores adotadas pelos europeus na qual o negro estaria relacionado à “[...] mancha moral e física, morte e corrupção, enquanto a branca remete à vida e à pureza.” (Ibid, p. 29)

Dando continuidade à análise do processo de construção da superioridade do europeu, encontramos a categorização das raças que relacionou a diferenciação fenotípica à diferenciação cultural, estabelecendo a partir da racionalidade iluminista a hierarquização não apenas das populações de suas colônias, mas também de

seus conhecimentos, saberes e formas artísticas. Segundo Fanon (2008), acrescentaram ainda traços fenotípicos aos aspectos morais, culturais e sociais, criando condições para o prestígio do conhecimento europeu, considerando esse superior aos demais, ao passo que reprimiam e inferiorizavam qualquer conhecimento das sociedades colonizadas. Corroborando com esta ideia, Munanga (1986, p. 27) “[...] toda e qualquer diferença entre colonizador e colonizado foi interpretada em termos de superioridade e inferioridade”, exterminando não apenas as pessoas colonizadas, mas também o pensamento dessas.

Sobre a imposição do cristianismo em detrimento das religiões dos povos colonizados, Munanga (1986) faz uma análise da justificativa das ações violentas com a missão de conduzir à luz os povos conquistados, sendo, então, caracterizada como uma ação bondosa do europeu na medida que se criava um cristianismo divino e bondoso, em contraposição à ideia de paganismo, perversidade e relações demoníacas nas crenças dos conquistados. Como consequência, “o colonialismo apresenta como dever, invocando a missão civilizadora do ocidente, competia a responsabilidade de elevar o africano ao nível dos homens.” (MUNANGA, 1986, p. 24). De acordo com o autor, o processo de conquista teria a escravidão como “[...] único caminho para a salvação.” (Ibid., p. 25)

Analisando as diversas formas criadas para corroborar com a superioridade do branco, encontramos um caminho para ratificar o processo de escravização do negro, já que em todo povo colonizado “[...] nasce um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua cultura [...]” (FANON, 2008, p. 34). A escravização do negro impossibilitou o pertencimento de suas culturas e civilizações, ao passo que se impunha uma cultura distinta da sua, gerando no negro um sentimento de inferioridade que, “[...] é correlato nativo da superiorização europeia.” (FANON, 2008, p. 90). Esta inferioridade ainda é considerada por este como responsável pelo desejo de ser branco.

Considerando-se que a escravidão do negro no Brasil perdurou mais de três séculos em um processo concomitante de superiorização do europeu e de tudo que se origina da Europa (inclusive ascendentes), encontramos o sentimento de inferioridade nos negros presente no cotidiano até hoje, pois a sociedade branca necessitada da manutenção do racismo e “[...] a situação se torna crítica porque envolve as esferas econômicas, culturais e psicológica ao passo que o branco reproduz cotidianamente, a relação de superioridade”. (FANON, 2006, p. 54). Nesse

sentido, o autor reitera a relação de reciprocidade entre ser branco e posição social privilegiada que é constantemente construída e reiterada, pois “nas colônias, a infraestrutura econômica é também uma superestrutura.” (Ibid., p. 56).

Considerando-se, então, os aspectos estabelecidos pela relação de superioridade e inferioridade, é necessário o desenvolvimento de um ensino pluricultural, relacionando culturas e saberes e aprendendo a conviver com as diferenças. Para Gomes (2007, p. 22), “[...] o nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes.” Encontramos também nas obras de Munanga (2005) que o sucesso escolar do aluno negro é afetado devido ao comprometimento de sua estrutura psíquica. O autor vai mais além, afirmando que alunos de outras identidades étnicas também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Diante desses fatores, torna-se indispensável o papel da escola na formação do educando com vistas à superação do racismo.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO: DAS LUTAS À LEGISLAÇÃO.

Comumente, identificamos discursos que idealizam um comportamento passivo e de resignação do escravizado, ignorando o processo histórico de lutas e de movimentos no contexto da escravidão, pós-abolição e atualmente. De acordo com Munanga e Gomes (2006), este tipo de crença interfere na relação entre brancos e negros, na construção da autoestima e identidade dos diversos grupos étnicos, sendo necessário trabalhar formas de desconstruir a discriminação, preconceito e estereótipos com a etnia negra.

Munanga e Gomes (2006) também relaciona o racismo construído pela visão estereotipada da escravidão e do negro contemporâneo às formas abordadas pelos meios sociais devido ao desconhecimento dos processos de lutas que nos últimos quatro séculos nunca deixaram de existir. Este processo social omite a participação do negro como posição de destaque, como sujeito ativo e em posição de liderança, implicando no fato das representações serem escassas ou como personagens com pouca relevância e desprovido de uma história considerável, quando comparado aos sujeitos históricos brancos de origem europeia.

Corroborando ainda com o racismo, de acordo com Munanga e Gomes (2006), a visão errônea de uma escravidão branda, quando comparada ao processo de segregação que marcou a escravidão em outros países aliadas à ilusão da democracia racial, na qual brancos e negros estariam em igualdade, em uma interação harmoniosa entre povos.

De acordo com Munanga (2005), o racismo que permeia nossa sociedade também chega ao ambiente escolar. As ações que envolvam preconceitos estão presentes no cotidiano escolar nas diversas relações, seja entre alunos, seja entre alunos e professores. Silva (2007) defende a ideia de que a

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. (SILVA, 2007, p. 490)

Sobre o papel que a escola deve desempenhar atualmente, Silva (2007) analisa documentos orientadores que abordam o assunto, tais como a Lei 10639/03, além do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução

CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), bases para a construção de uma interpretação histórica e política da diversidade com bases no fortalecimento das identidades e no combate à discriminação e racismo.

Entende-se que se faz importante uma análise histórica do escravismo no Brasil sob a ótica de suas lutas, considerando-se que existiram enfrentamentos, negociações e reivindicações e que as conquistas obtidas pelos negros, antes ou depois da abolição e até mesmo a própria abolição, são decorrentes de esforços, lutas e embates. Munanga e Gomes (2006) ponderam que desde a vinda dos primeiros negros ao Brasil sob o regime de escravidão até os dias atuais sempre houve o que se pode chamar de resistência negra. Devemos, entretanto, fazer uma relação da luta do negro com o momento em que se desenvolveu, contextualizando claramente as ações de resistência, sem tecer comparações equivocadas entre as lutas do passado e as lutas atuais.

Além das lutas, é importante destacar o papel do negro escravizado no que se refere ao desenvolvimento econômico, que foi considerado por Munanga e Gomes (2006) como imprescindível tanto ao Brasil como às nações europeias que se beneficiaram dos produtos e serviços gerados, fazendo uma análise da história do povo negro brasileiro e considerando-se a sua luta contra a escravidão e contra o racismo, além do processo de afirmação enquanto sujeitos históricos, não se configurando apenas como força de trabalho, mas como agentes que contribuíram de forma imprescindível para a desenvolvimento social, político e econômico da nação brasileira.

Discutindo-se a questão dos Movimentos Negros, vale destacar o pensamento de Santos (1994), apud Gomes (2012) ao analisar esses como sendo um conjunto de

“[...] ações de mobilização política, de protesto antirracista, de movimentos artísticos, literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento do racismo.” (GOMES, 2012, p. 733).

O processo de reeducação das relações étnico-raciais com vistas à superação do racismo se faz com a valorização dos aspectos históricos e culturais dos diferentes povos que originaram o povo brasileiro e, conseqüentemente, no desenvolvimento de um currículo que aborde aspectos das Histórias dos povos de origens africanas e de seus descendentes e favoreça o desenvolvimento de uma

consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações (BRASIL, 2004). De acordo com Gonçalves e Silva (2000),

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90 (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 155).

Desta forma, movimento negro pode ser indicado como o responsável pela Lei 10639/03, pelo Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e a respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), inclusive, esses dois últimos documentos teve como relatora a professora Doutora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Professora Doutora do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSCar na época, como uma indicação do próprio Movimento Negro.

3.1 Período pré-abolição

Os primeiros indícios de resistência negra no Brasil estão relacionados às fugas e revoltas. Reis (1989) afirma que a fuga como resistência às ações do senhor se concretizou em pequenas proporções. O autor considera que a possibilidade de fuga do cativo, algo certamente contrário aos interesses do senhor, cria caminhos para negociações nos conflitos. Inclusive, avalia a existência de dois padrões de fugas, sendo um deles o característico do rompimento, o que compreendemos realmente como fuga, e outro que se caracteriza com reivindicações, geralmente relacionado ao ato de resistir contra maus-tratos, separação de ente querido ou castigos físicos ou morais. Percebe-se, então, uma certa evolução no significado da fuga, passando de evasão, fugindo das condições que o cercava, para a “[...] dimensão política de luta pela transformação do sistema.” (REIS, 1989, p. 72).

Ainda, o autor denomina “brecha camponesa” como mecanismos de concessões que consistia em ceder uma pequena porção de terra e folga esporádica para que o escravo pudesse trabalhá-la. Certamente, era conveniente ao senhor por obter produção por parte dos escravos que serviria, inclusive, para alimentá-lo, reduzindo custos por parte da comida que viria do senhor, mas também se

configurava, de acordo com Castro apud Reis (1989), como produto de reivindicações conseguidas pelos escravos na intenção de melhoras na qualidade de vida.

Além disso, Reis (1989, p. 32) ainda avalia que “os escravos rompiam a dominação cotidiana por meio de pequenos atos de desobediência, manipulação pessoal e autonomia cultural.” Considerando-se que havia o risco de irromper uma rebelião, comumente concessões de um senhor para com o escravizado eram feitas para garantir, inclusive, a manutenção do sistema escravista. Por isso, eram garantidas muitas manifestações culturais e religiosas, como danças, capoeira e o candomblé, vivendo, então, um clima entre tolerância e repressão e, embora os senhores possuíssem superioridade em termos de pessoas, armas e ainda com relação à própria situação, o enfrentamento por parte dos escravizados ocorria com “[...] inteligência e criatividade.” (REIS, 1989, p. 33).

A resistência negra no período escravista também estava presente nos chamados quilombos ou mocambos. Embora sejam considerados, de forma banal, como apenas locais de refúgios dos negros fugitivos, Munanga (2015) propõe outra forma de enxergar os quilombos como sendo locais onde seria possível “resguardar sua liberdade e dignidade por meio da fuga do cativeiro e organização de uma sociedade livre.” (MUNANGA, 2015, p. 72). Estes espaços construídos pelos negros podem ser considerados como uma organização sócio-política relacionada ao conceito de resistência, ao passo que se possa avaliá-los como formados por indivíduos que não se encaixavam no sistema político e é visto por Moura (1988) como sendo “[...] fruto das contradições estruturais do sistema escravista e refletiam, na sua dinâmica, em nível de conflito social, a negação desse sistema por parte dos oprimidos.” (MOURA, 1988, p. 70).

O mais famoso dos quilombos, Palmares, se localizava na Serra da Barriga, região que hoje fica entre os estados de Alagoas e de Pernambuco. Na realidade, seria a união de mais de uma dezena de quilombos e existiu por cerca de um século, seguindo comportamentos adotados pelos reinos africanos com chefes decidindo pela coletividade, formando, como afirma Munanga e Gomes (2006), o primeiro Estado livre das Américas, como se fosse um estado africano sob o ponto de vista político, militar, social e econômico, sendo compreendidos como alternativa de sociedade. Com um vasto território, ocupando uma área equivalente a um terço de Portugal, conseguiam farta caça, pesca e praticavam a agricultura, contando

ainda com templos, cisternas, ferreiros, olarias e forjas, sendo o trabalho dividido entre agricultores, artesãos, guerreiros e funcionários administrativos do judiciário e militares. Ainda, a sociedade de Palmares prezava pela liberdade e coletividade, demonstrando estruturas de discussões políticas, constituindo-se como uma ameaça ao sistema escravista vigente (Munanga; Gomes, 2006). É possível constatar que

O quilombo de Palmares, durante quase um século de existência, alcançou uma pujança, que obrigou a administração portuguesa a ter de negociar com ele. Fatos como esse mostram a importância que esse instrumento de luta negra conquistou entre nós. (MUNANGA; GOMES, p. 149, 2006)

O processo de crescimento do Quilombo dos Palmares é explicado por Moura (1987) como sendo consequência da exploração colonial por Portugal que tinha a Holanda como parceiros na produção do açúcar produzidos no Brasil. Esta parceria permaneceu até 1580 com a subida ao trono de Felipe II, da Espanha, que possibilitou o nascimento da União Ibérica e tirou dos negócios a Holanda, tradicional inimiga espanhola. Sentindo-se injustiçada, a Holanda invade a região nordeste, em 1624, causando divergências políticas que, de acordo com Moura (1987), favoreceu o crescimento de Palmares. Além disso, muitos escravizados aproveitaram-se da intenção de expulsão dos holandeses para fugir da sua condição dirigindo-se, muitas vezes, a Palmares.

Várias foram as investidas contra Palmares realizadas pelos portugueses em expedições de captura. Em uma delas, um recém-nascido fora levado, educado e criado como Francisco por um padre até seus quinze anos, quando fugiu de volta a Palmares em 1670. Nesta época, Ganga Zumba era o líder do quilombo, recebendo o jovem e rebatizando-o como Zumbi.

Uma dessas investidas ameaçaram a estrutura de Palmares, a ponto de Ganga Zumba negociar com os portugueses, de forma que os nascidos em Palmares receberiam terras e continuariam em liberdade, enquanto os demais seriam comercializados como escravos novamente. Zumbi discordou de Ganga Zumba e, após a saída deste, assume o comando do quilombo em 1680. Munanga e Gomes (2006) analisa que Zumbi não aceitara o acordo por contrariar seus ideais e por acreditar que “a liberdade só seria possível com a construção de uma sociedade livre e independente.” (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 86).

O quilombo dos Palmares recebeu outras investidas, resistindo bravamente, até que o bandeirante Domingos Jorge Velho atacou palmares em agosto de 1692.

O ataque permaneceu nos mais de três anos que se sucederam, chegando à morte de Zumbi no dia 20 de novembro de 1695.

O trágico tratamento dado ao corpo de Zumbi foi analisado por Munanga e Gomes (2006) como tendo a intenção de afirmar que Zumbi era mortal e na tentativa de provar a superioridade e o poder dos senhores. No entanto, para esses autores, a morte e o desrespeito pelo corpo de Zumbi possivelmente tenham causado efeito contrário, transformando o líder como símbolo da resistência dos povos escravizados.

A agitação política e social que ocorria em solo francês nos últimos anos do século XVII com a Revolução Francesa serviu de inspiração para diversos movimentos em todo o mundo, espalhando os ideais de liberdade, igualdade, nação e fraternidade. Uma delas foi a Revolução Haitiana, ocorrida na colônia Francesa de São Domingos em 1791, devido ao descontentamento com relação ao sistema latifundiário e o tratamento dado pelos brancos detentores do poder com relação aos escravizados africanos e seus descendentes. Nos anos que se sucederam, a França tentou reaver o controle da colônia e a volta do sistema de escravidão, mas o povo do São Domingos acabou por derrotar tropas francesas, fato que propiciou a declaração da independência da ilha. Notícias como essas se espalharam pelo mundo e avivaram sonhos de liberdade. De acordo com Araujo (2004), os acontecimentos alavancaram o surgimento de uma ideologia de um projeto político em um movimento democrático, via articulação de classe, em busca de uma revolução nacional.

Neste mesmo período, Salvador já perdera o posto de capital da colônia para o Rio de Janeiro, mas ainda se constituía como uma das cidades mais importantes das Américas. Caracterizava-se por ser uma cidade portuária que, de acordo com Araujo (2004), era povoada pela miséria, violência e desigualdade. Neste meio, encontrávamos brancos que detinham o poder e o dinheiro e brancos que trabalhavam para coroa como os mais abastados e prestigiados, enquanto negros e mestiços encontravam-se no escalão mais baixo da sociedade.

O Estado configurava-se como incapaz de oferecer oportunidades de trabalho para as diversas camadas sociais, inclusive com negros libertos e negros-mestiços incorporados, de forma imposta, à força militar, onde sofriam castigos e escassas gratificações. Todos os problemas enfrentados pela população favoreceram o desenvolvimento de movimentos populares, merecendo destaque a

Conjuração Baiana. Munanga e Gomes (2006) destaca o pioneirismo desse movimento por ser o primeiro a apresentar camadas populares relacionadas ao abolicionismo e à república, confirmado pela participação intensa de mulatos livres que exerciam a função de alfaiates (o que confere um dos nomes do movimento), soldados e contando também com a participação de mulheres negras alforriadas. O movimento também é conhecido pelo termo “Revolta dos Búzios”, em referência à utilização de búzios nos pulsos como objeto de identificação dentre os revoltosos. Também faziam parte da conspiração para a tomada do poder e a instauração da “República Baiana” intelectuais, estudantes, proprietários e comerciantes.

O desenvolvimento da Conjuração Baiana se dá no ano de 1798, com o surgimento de folhetos convidando a todos para a Proclamação da “República Baiana”, fato fortemente reprimido pelas autoridades, com prisões e torturas (MUNANGA; GOMES, 2006). Enfim, com as delações que se sucederam, houve a desarticulação total do movimento.

Após o julgamento, os mais pobres foram condenados ao enforcamento, degredo ou prisão perpétua, enquanto os mais abastados foram absolvidos. Munanga e Gomes (2006) avaliam que a pena obtida pelos envolvidos se relacionava à condição social destes, principalmente com relação aos negros, que receberam as duras condenações relacionadas à necessidade de “exemplos” para que não houvesse rebeliões como as ocorridas nas Antilhas. O exemplo do Haiti suscitou sonhos para os escravizados e pesadelos aos senhores e ao Estado que mantinham em seus planos a escravidão como interesse econômico.

Outro importante movimento, mas agora no período imperial, foi a Revolta dos Malês. O termo Malê era atribuído aos africanos que tinham o Islã como crença e, de acordo com Munanga e Gomes (2006), seriam oriundos de regiões politicamente independentes, culturalmente e religiosamente bem estruturada e economicamente desenvolvidas. Estes se diferenciavam dos demais por também apresentarem tradições escritas, além das tradições orais dos demais grupos, o que possibilitou agregação de diversos grupos étnicos, tais como Nagôs, Jêjes, Haussás. Em especial na Bahia do início do século XIX, muitos Malês se organizavam para vivenciar o islã, o que possibilitou discussões em torno da ideia de uma sociedade mais digna, quando unificaram ações em torno da possibilidade de um confronto com as classes dominantes.

Analisando a obra de Reis (1989), encontramos considerações a respeito das manifestações culturais e religiosas, destacando a celebração de deuses africanos, danças e coroação de rei do congo, ao abordar o escravo como um agente político, considerando as dimensões étnica, cultural, religiosa e, obviamente, de classe como parâmetros. Além disso, temos que “[..] os oprimidos não são um todo homogêneo e moldável, e que suas particularidades explicam boa parte de sua oposição aos poderosos (REIS, 1989, p. 101).

Era comum que Malês utilizassem uma vestimenta longa e branca nas cerimônias e rituais. Fazendo uso dessas roupas, organizaram uma revolta para a noite de 24 para 25 de janeiro de 1835. A data foi escolhida por ser a festa de Nossa Senhora da Guia, quando muitos estariam fora da cidade de Salvador, além de ser a data do Ramadã, importante comemoração religiosa islâmica. Por terem sido delatados, a revolta não obteve o sucesso desejado, mas serviu, como afirma Munanga e Gomes (2006), para abalar a estrutura escravista de todo o império, ao passo que a notícia de um levante na capital da Bahia tenha se espalhado pelo Brasil.

Reis (2000) analisa o crescimento de temores de revoltas negras no Brasil no período oitocentista como tendo relação com uma maior valorização das reivindicações por parte dos negros, favorecendo a rebeldia, e na intensificação da agitação abolicionista, considerada pelo autor a maior das mudanças políticas como um movimento social, minando o escravismo.

Os escravos participaram ativamente, e às vezes surpreendentemente, do encaminhamento da desorganização e extinção do escravismo brasileiro. Suas visões da liberdade constantemente se chocavam com a visão gradualista do abolicionismo oficial, porque eles faziam suas próprias leituras, amiúde radicais, de cada conjuntura desfavorável à sobrevivência do sistema (Reis, 2000, p. 10).

As propostas daqueles negros e mulatos com búzios foram levadas adiante pelo povo baiano. Tanto que, segundo Araújo (2004) destaca as revoltas que se sucederam retomando e ampliando os anseios e potenciais que ocorreram nas décadas de 1820 e 1830. A igualdade racial estava sendo considerada fortemente nas pautas reivindicatórias, levantadas pela elite com objetivos de uma República, democrática e autônomas, associadas ao processo de independência do Brasil.

Analisando a obra de Moura (1987), é possível concluir que a Revolta dos Alfaiates é caracterizada pela participação das camadas que se encontravam mais

pressionadas pelos ocupantes das bases da pirâmide social. Além disso, é necessário destacar que a participação de escravos na revolta deu às suas reivindicações caráter abolicionista.

A Revolução dos Alfaiates foi, do ponto de vista do conteúdo político e definição programática, o mais profundo acontecimento que antecedeu a Independência. A participação do escravo tinha, por isso mesmo, um grau de coerência que advinha da coincidência de interesses das camadas artesãs que o estruturaram e a classe escrava.

Vale o destaque da região nordeste, em especial a Bahia, ser palco de diversas revoltas se deve, de acordo com Reis (2000), que para lá se dirigiram prioritariamente, Nagôs e Haussás, que tinha recente experiência com guerras, confrontos e expansão do Islã. Ao Sudeste, em especial para o Rio de Janeiro, se dirigiram quantidade maior de bantus mais jovens e inexperiente.

Nos primeiros anos do século XIX, a Inglaterra, que no passado muito lucrou com o tráfico de escravos, passa a pressionar diversos países para a extinção deste. No Brasil, a pressão resultou na criação da Lei de 7 de novembro de 1831, conhecida como Lei Feijó, que tinha como finalidade oferecer indícios de ajustes que estivessem de acordo com a cobrança britânica. Apenas indícios, pois a Lei Feijó possuía pouca aplicabilidade prática, ao passo que sua implementação fora insignificante. Mas Reis (2000) analisa, no entanto, que serviu para que houvesse certa mobilização política na forma de conhecer, compreender e interpretar as leis que favorecessem aos interesses dos escravizados ao passo que motivavam as revoltas e conspirações para com os senhores. Conspirações estas que se intensificaram depois da Lei Eusébio de Queiroz, em 1850, que abolia definitivamente o comércio transatlântico de africanos.

Mais tarde, em 1871, a Lei do Ventre Livre “promoveu grande desassossego entre os escravos, embora não em termos de revolta coletiva.” (REIS, 2000, p. 11). O autor analisa ainda a Lei de 1871 como a primeira que agia na forma de instrumento a favor do negro, ao passo que, além do popularmente conhecido fato dos filhos de escravos serem livres, considerando-se algumas condições, a lei também trazia burocracia envolvida na apresentação documental por parte do senhor. Associada à Lei Feijó, passou a servir de instrumento legal a favor do escravo e que muitas vezes este interpelaria a justiça a seu favor, especialmente aqueles que haviam chegado pós 1831, tendo sua vinda ao Brasil considerada

contrabando. Reis analisa ainda que “Embora a resistência legal dos escravos tivesse o teor de batalhas individuais, o fenômeno não teria se generalizado sem alguma elaboração coletiva.” (REIS, 2000, p. 11).

A abolição foi se avivando nas décadas de 1870 e 1880 ao passo que motivava movimentos, revoltas e levantes que ajudaram a alavancar o debate abolicionista. Nesse período, intensivaram-se as buscas pela liberdade via legislação, identificando brechas abertas para fazerem valer suas reivindicações. Podemos compreender o escravo como apresentando relativo poder político, mas muito hábil no que se refere à leitura do mundo dos livres.

Fizeram política sim, mas com uma linguagem própria, ou com a linguagem do branco filtrada por seus interesses, ou ainda combinando elementos da cultura escrava com o discurso da elite liberal. Fizeram da religião africana ou do catolicismo popular instrumentos de interpretação e transformação do mundo, mas não deixaram de assimilar com os mesmos objetivos muitos aspectos de ideologias seculares disponíveis nos diversos ambientes sociais em que circulavam (REIS, 2000, p. 11).

Por fim, vale destacar que a conquista da liberdade formalizada pela Lei Áurea tem sido atribuída historicamente, como afirma Munanga e Gomes (2006), à concessão da monarquia e demais membros da elite escravocrata da época, deixando de lado a participação ativa dos negros nos eventos que antecederam a abolição, participação esta que foi, aos poucos, descreditando a escravidão e tornando insustentável o regime escravista.

3.2 Resistência negra pós-abolição

A abolição vinda oficialmente com a assinatura da Lei Áurea concedeu a liberdade do ponto de vista jurídico. No entanto, para Andrews (2014), o negro não foi incorporado à sociedade satisfatoriamente, já que nenhuma política pública ou aporte vindo do seu ex-senhor de escravo pudesse integrá-lo minimamente e, delegando ao ex-escravo, agora livre, a marginalidade social. Nem mesmo o advento da República, no ano seguinte à abolição, garantiu minimamente melhoras nas condições dos negros libertos.

Nos anos finais do século XIX e início do século XX entramos uma busca pelo branqueamento do Estado brasileiro. Andrews (2014) analisa que neste período o Brasil, como ocorreu em diversos países da América hispânica, buscou a mão de

obra europeia para substituir os negros que antes trabalhavam como escravos. Munanga (1999) foi mais além e analisa a busca da elite brasileira deste período em explicar a miscigenação e propor caminhos para o branqueamento ao favorecer imigração e alocação do branco nos melhores postos de trabalho. Um plano de branqueamento não ficaria restrito ao mercado de trabalho, mas criaria um “modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as outras raças e suas respectivas produções culturais.” (MUNANGA, 1999, p. 90).

As lutas dos negros que eram pautadas em ideais abolicionistas, agora seria direcionada para a integração do negro à sociedade. Libertos, ex-escravos e descendentes criaram uma série de movimentos com a finalidade de enfrentamento deste processo de marginalização pela coletividade. Domingues (2004) relata que uma grande quantidade de associações, clubes e outras diversas entidades surgiram com finalidades assistencialista, recreativas e/ou cultural, buscando conscientização e mobilização racial.

Em diversas cidades temos o surgimento de entidades que foram capazes de agrupar uma quantidade significativa de negros, sendo que a mais importante destas foi a Frente Negra Brasileira (FNB), em 1931. Agregando milhares de pessoas, chegou a ter 60 delegações que, de acordo com Domingues (2004), mantinham escolas, grupos de teatro, assistência médica e odontológica, dentre outros, além de ser a entidade responsável por um dos jornais de maior expressividade na imprensa negra, A Voz da Raça, em 1933. A FNB era bastante ativa, conseguindo, de acordo com Andrews (2015) diversas reivindicações junto aos representantes políticos da época e chegou a ser partido político, mas em virtude da opressão do Estado Novo, deixou de existir.

No período após o Estado Novo, surgiu a entidade União dos Homens de Cor (UHC), outra entidade de grande expressão política com finalidades e expressividade semelhantes àquelas do FNB, alcançado diversos estados e presentes até mesmo em cidades menores, no interior. Domingos (2007) considera a UHC como uma complexa estrutura e ativismo na vida pública, chegando a eleger representantes em cargos de relevada importância. A UHC permaneceu até a ditadura militar, em 1964.

Protagonizado por Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro foi marco importante na luta contra a discriminação e preconceito. Nascimento (2004) considera que se o Brasil se orgulhava de ter resolvido os problemas entre

negros e brancos deveria apresentar atores negros em papéis de destaque, não apenas em papeis caricatos ou mesmo pejorativos. Para o autor, a sociedade estava mascarando o racismo e, por isso, decidiu que “criaria um organismo teatral aberto ao protagonismo do negro, onde ele ascendesse da condição adjetiva e folclórica para a de sujeito e herói das histórias que representasse.” (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

A respeito da fundação e estreia do que viria a se chamar Teatro Experimental do Negro (TEN), Nascimento (2004) afirma

Engajado a estes propósitos, surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da 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, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

Embora a proposta original fosse criar um teatro para o protagonismo negro, progressivamente criou outros tipos de suporte à luta contra a discriminação, tais como o jornal O Quilombo, em 1948, o Instituto Nacional do Negro e o Museu do Negro, dentre tantas outras ações. De acordo com Domingues (2006), o TEN trouxe ao Brasil as propostas do movimento da negritude francesa, que mais tarde serviria de bases para a reivindicação da independência dos países africanos.

O sucesso do TEN permaneceu até ter seu fim determinado pelos rumos políticos, quando o Brasil entra no período da ditadura. Abdias do nascimento se autoexila, em 1968, retornando ao Brasil apenas em 1981, quando a fase mais branda da ditadura começa a indicar seu fim que ocorreria em 1985. Na volta, sua militância ganha outras dimensões, atuando como deputado e senador.

Em 1954, é fundada a Associação Cultural do Negro (ACN). Domingues (2006) analisa o surgimento da ACN como consequência das desvantagens dos negros em relação ao branco no contexto desenvolvimentista depois do fim do Estado Novo, em 1945. A associação destacou-se pelos bons relacionamentos que mantinha com lideranças, movimentos, associações e com o poder público, sempre reforçando suas articulações políticas multilaterais. O autor ainda salienta a preocupação da associação com a educação, pois “Recebendo educação, o negro poderia apropriar-se dos códigos da sociedade moderna e civilizada, conhecer sua

história, sua cultura e, em última instância, fazer valer os seus direitos de cidadão.” (DOMINGUES, 2006, p. 178).

Existindo basicamente por mais de duas décadas, a associação passou por diversos problemas financeiros aprofundados pela implantação da ditadura civil-militar, em 1964, que restringiu suas ações devido à repressão. Em 1976 encerra suas atividades deixando o legado de reivindicação e afirmação da identidade.

Ainda em meio às restrições dos espaços políticos durante a ditadura, surgiu o Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN), em 1971, fundada por Thereza Santos que fugira da repressão política, que enfrentara no Rio de Janeiro, para São Paulo. Essa possuía um histórico de intensa atividade na política carioca, participando inclusive como atriz no Teatro Experimental dos Negros e amiga de Abdias do Nascimento. Embora a CECAN tenha sua importância por ser a primeira entidade paulista a defender a consciência étnica, a entidade foi pautada por divergências no que se refere à abrangência. De acordo com Domingues (2006), alguns membros defendiam que ficasse no que tange a comunidade negra outros, entretanto, pensavam em uma expansão do trabalho em busca da cidadania. Estes últimos fundaram, em 1978, o que na época fora chamado de Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), denominação logo depois simplificada para Movimento Negro Unificado (MNU). O surgimento do MNU tem relação, de acordo com Domingues (2006), nos anos de 1960 e 1970, quando diversos movimentos negros com tendências marxistas, surgiram no exterior, inclusive contando com lideranças como Malcom X e Martin Luther King, caracterizando-se por estimular negros a se organizarem contra a discriminação e opressão. De acordo com o autor, ainda, em 1982 o MNU reivindicava:

A desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massas; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio internacional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2006, p. 114).

Considerada por Domingues (2006) um marco na história dos movimentos negros, o MNU incentivava o negro a assumir sua condição racial, destacando-se pela luta por referenciais de grande importância dentro do *movimento negro*. O grupo, caracterizado pelo ativismo político, militaram e reivindicaram o Dia da

Consciência Negra como o dia 20 de novembro, presumidamente o dia da morte de Zumbi, em contraposição ao dia 13 de maio. Além disso, passou a influenciar nas questões educacionais, reivindicando uma pedagogia interétnica, possibilitando o desenvolvimento de estudos que não fossem pautados na eurocentração das ações pedagógicas.

Fazendo um paralelo entre os movimentos anteriores e Movimento Negro, este é considerado, conforme Domingues (2006), dono de um discurso contundente, diferencialista e marxista, em contraposição aos movimentos negros anteriores, considerados nacionalistas e que se propunham a utilizarem de discursos moderados, com estratégias culturais assimilacionistas ou integralistas. Além disso, passa para a autoidentificação de negro, afro-brasileiro ou afrodescendente, em contraposição ao termo homens de cor, além de defender a valorização da cultura e simbologia negra, reivindicações pela via política, em oposição à via de acessibilidade educacional do passado e, questionando o mito da democracia racial. É possível vermos no Movimento Negro Unificado caráter político-ideológico e de embate social, na intenção de ressignificar e politizar a raça. De acordo com Gomes (2012) o “MNU talvez seja o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.” (p. 738) e permanece ativo até os dias atuais.

Uma importante ação do movimento negro foi a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, quando foi entregue ao presidente da República da época o “Programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-Racial”. Gomes destaca que neste documento “[...] demandas por ações afirmativas já se fazia presente como proposição para a educação superior e o mercado de trabalho.” (GOMES, 2012, p. 739).

Dentre essas demandas, encontramos as ações afirmativas que, de acordo com Gomes (2012), começaram ganhar destaque dentro do movimento negro a partir da década de 1980, quando se constatou que a universalização do acesso à educação não seria o suficiente na luta contra discriminação racial. Quando o processo de abertura democrática se iniciou, na década de 1980, se avistava uma nova constituição. Nesse processo, o movimento negro organizou convenções que buscariam reivindicar suas vozes perante a Assembleia Constituinte na intenção de que as reivindicações fossem atendidas. Embora algumas demandas foram

atendidas, outras emergiram como reivindicações sistemáticas do movimento negro nas décadas de 1900 e 2000, merecendo destaque a Lei 7 716/89 (conhecida como Lei Caó)², a Lei 9 459/97³, a Lei 10639/03⁴ e a Lei 12 288/10⁵.

De acordo com Domingues (2005) apud (Gomes, 2001) , a expressão “ação afirmativa” foi criada em 1963 por J. F. Kennedy, então presidente dos Estados Unidos, relacionando-se à políticas públicas ou privadas pensadas para reduzir determinadas formas de discriminação e tem relação com a motivação intencional de transformações visando a redução da ideia de superioridade-inferioridade de grupos perante outros grupos, além de ampliar a representatividade e mostrar a possibilidade de que os pertencentes aos grupos inferiorizados alcancem determinados espaços.

Ações afirmativas que visam o combate às desigualdades de origens étnicas foram se desenvolvendo após a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas, em Durban, África do Sul, em 2001, ao qual o Brasil tornou-se signatário. Isso implicou na adoção de um plano de ação que resultou na criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), na Lei 10.639/03, que instaura a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileiras e Africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio, na Lei 11.096/2005, que institui o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e na Lei 12.288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. Além destas, outra importante ação que se caracteriza como ação afirmativa é a criação de cotas em serviços públicos, regido pela Lei 12.990/2014, e acesso às universidades por meio de cotas, regido pela Lei nº 12.711/2012.

As ações afirmativas que favorecem o ingresso de negros, afrodescendentes e demais origens étnicas configuram-se, conforme Domingues (2005), como importante forma de ratificar a existência de um racismo estrutural no Brasil, sendo caracterizada como importante ação de reparação histórica. A implementação das

² A Lei 7 716/89 ficou conhecida como Lei Caó, em homenagem ao então deputado Federal Carlos Alberto de Oliveira que propôs a referida lei que versa sobre a criminalização sobre a discriminação ou preconceito de raça ou de cor.

³ A Lei 9 459/97 altera a Lei 7 716/89 acrescentando os termos etnia, religião e procedência nacional, e ampliando a proteção da lei para outros tipos de intolerância.

⁴ A Lei 10 639/03 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares

⁵ A Lei 12 288/10, conhecida pela nomenclatura Estatuto da Igualdade Racial é destinada a “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.” (BRASIL, 2010)

políticas de cotas favorece a emergência de discussões sobre o problema da injustiça causada à população negra no passado.

Outra forma de luta do negro foi a imprensa negra. Embora esta tenha se iniciado nas primeiras décadas do século XIX, abordando temática que buscava reconhecimento da cidadania, foi no século XX que ela se destacou. Tendo inicialmente preocupação recreacionista e de integração do negro na sociedade, passa mais tarde a adquirir postura mais crítica e reivindicatória, apresentando defesa da igualdade de direito e denúncias de preconceito racial. Nas últimas décadas, passou a agir mais ativamente no que se refere à politização dos negros e a reafirmação da identidade negra, sendo potencializada pelos meios digitais atuais.

Gomes (2011) analisa o papel da imprensa negra no que se refere à educação, considerando esta como elemento de informação que era capaz de politizar os negros para integrá-los à sociedade da época. Gonçalves e Silva (2006) ainda corroboram com esta ideia ao destacar que a imprensa negra na divulgação da importância da educação para os negros, relacionando os estudos à ascensão profissional, além de ser requisito para ler e interpretar as leis e fazer valer seus direitos.

Dois aspectos se destacam como decorrentes do processo de luta dos negros nestes quase cinco séculos. Um deles refere-se à valorização que o movimento negro confere à educação. Domingues (2007) ao analisar a trajetória do movimento negro no Brasil, divide-o em três etapas desde a abolição até o ano 2000. Analisando a forma proposta pelo movimento negro quanto à maneira de combate ao racismo, temos a primeira destas etapas, que vai de 1889 até 1937, se caracterizando pelas instituições que proporcionavam educação aos negros na intenção da sua inserção no meio social. A segunda delas, que vai de 1945 até 1964, se caracteriza pela educação somada à valorização da cultura negra. Já, de acordo com o autor, a terceira delas, de 1978 até 2000, se caracteriza pela luta política. No entanto, neste período encontramos uma preocupação com a educação agora reivindicada por base nas discussões políticas. É possível constatar esta mudança nas reivindicações em Gonçalves (1997), quando analisa que não bastava a pretensão do acesso à escola, pois “a instituição escolar também era um instrumento de propagação da supremacia racial branca.” (GONÇALVES, 1997, p. 10). Para Gonçalves (2000), o movimento negro passou a década de 1980 em um processo de luta contra o racismo e a ideologia escolar dominante. Importantes

mudanças na educação foram ocorrendo por pressão da militância dos movimentos negros. Inclusive, no âmbito educacional, tivemos a Lei 10639/03.

O outro aspecto refere-se à formação de identidade. Para Gomes (2012), os processos identitários se formam desde as primeiras relações com o mundo, o que nos permite entender a escola como importante meio capaz de fomentar a formação da identidade negra. A compreensão mais profunda dos processos de lutas que não seja vista pela ótica eurocêntrica pode contribuir para a formação identitária, por meio da criação de possibilidades de ressignificação na História e na identidade, passando por um processo de conscientização e valorização do passado do negro. Encontramos em Souza que:

Ser negro é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de descobrimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada, a priori, é um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro. (SOUZA, 1983, p. 77).

Podemos verificar outra ótica da História do Brasil e dos povos escravizados à medida que possibilita um vislumbre do processo ideológico eurocêntrico vigente.

4 MOVIMENTO NEGRO E AS CONQUISTAS DA EDUCAÇÃO

A educação sempre fora vista pelo movimento negro como importante fator de luta contra a discriminação. De acordo com Domingues (2008), a educação foi pauta de muitos movimentos negros seja com vistas a ascensão social, seja como forma de reconhecimento como cidadão. Corroborando com esta ideia, temos Gomes (2011), ao analisar que “A ação do movimento negro brasileiro por meio das suas diversas entidades tem sido marcada por uma perspectiva educacional aguçada, explicitada nas suas diversas ações, projetos e propostas.” (GOMES, 2011, p. 134).

Considerando-se a ideia de Domingues (2007) sobre o movimento negro que assume diversos âmbitos, mas configura-se substancialmente como sendo um movimento político de mobilização racial. A atuação destes é caracterizada por dar destaque à discussão do racismo na cena pública, questionando e reivindicando políticas públicas em busca da superação das desigualdades raciais.

Com relação ao período pós-abolição, Gomes (2012) considera que a educação se tornou prioritária na reivindicação do movimento negro por ter relação com a inserção do mercado de trabalho. Neste aspecto, a autora trata sobre o papel da imprensa negra, ainda no século XIX e início do século XX, na questão de valorização do acesso à educação como uma das mais importantes vertentes da luta do negro frente à sociedade que se caracterizava como racista, evidenciando a necessidade de conquistar espaços nesta sociedade.

Mais tarde, Gomes (2012) explora as diversas reivindicações sobre educação realizadas pelos movimentos negros, particularmente nas décadas de 1940, 1950 e início da década de 1960, chegando, inclusive, à Lei e Diretrizes e Bases (Lei n. 4024/61). No entanto, a autora avalia que o discurso reivindicava a universalização da educação. Todavia, a autora ainda destaca, como já discutimos anteriormente, que o período da ditadura acabou por abafar discussões a respeito da questão racial, principalmente no que tange a educação. Este processo perdurou até o final dos anos de 1970, com as articulações promovidas pelo Movimento Negro Unificado, entidade que acaba por dar destaque ao trabalho e educação como fatores de maior importância em sua luta.

Com o processo de abertura política e a redemocratização brasileira, o movimento negro acaba por sofrer forte reconfiguração, especialmente após a

Constituição Federal de 1988. Tanto que nos anos de 1990 emergiram diversas pesquisas que abordavam a temática do racismo, inclusive destacando reivindicações que se pautavam particularmente na educação que abordasse a problemática do racismo (GOMES, 2012).

Nos anos 2000 encontramos várias reivindicações ganhando espaço, em especial no que se refere às ações afirmativas. Gomes (2012) ainda afirma que muito se deve ao fato do Brasil ser signatário do Plano de Ação de Durban, 2001, firmado após III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU).

No que se refere ao processo de ressignificação e politização do conceito de raça, Gomes (2012) afirma que o movimento negro conduziu a mudanças no Estado, tendo como exemplo a criação da (Seppir), em 2003 e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no ano seguinte. Além disso, analisando a questão educacional, ainda encontramos a aprovação da Lei n. 10.639, regulamentada pelo Parecer CNE/CP n. 03/2004 e pela Resolução CNE/CP n. 01/2004.

Vale ressaltar que, conforme Brasil (2004), a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio, não é uma política curricular que incide apenas sobre a população negra, mas sim visa o reconhecimento da História e da cultura dos africanos e afro-brasileiros na constituição da nação que todos devem conhecer, visando a “reeducação das relações entre negros e brancos.” (BRASIL, 2004, p. 5). Desse modo, não são apenas novos conteúdos, mas, sim, novas posturas no cotidiano, desenvolvendo-se a partir da concepção de como as culturas se comunicam e como aprendemos a partir destas outras culturas.

As mudanças ocorridas, principalmente, nas duas últimas décadas, têm sido decorrentes das atuações de movimentos negros. Para Gomes (2017, p. 19), estes são responsáveis por “[...] muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória [...]”. Ainda, encontramos uma análise por Gonçalves e Silva (2000) apud Gomes (2012) onde ressalta que seria impraticável esperar que o Estado reconhecesse a relação entre desigualdades e diversidade se não fosse a atuação dos movimentos negros.

Encontramos em Jesus e Miranda (2012) uma importante análise sobre a institucionalização da Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio. A obra faz considerações sobre uma pesquisa realizada junto à gestores dos sistemas de ensino em 2012, na qual encontramos que dois terços das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação não incorporam os conteúdos da referida lei.

A necessidade de cumprir o que determina a Lei n.º 10.639/03 (questão 16.3) é indicada pela maior parte dos(as) gestores(as) [...] como fator que contribui para a adoção de medidas para incorporar e desenvolver uma educação para as relações étnico-raciais. O mesmo comportamento é observado em relação ao empenho pessoal de dirigentes na implementação da Lei, quando somado às indicações de governadores/ prefeitos e secretários. Em comparação a este, chama atenção a frequência com que o item “reconhecimento da diversidade como questão importante no estado/município” foi indicado [...], o que pode expressar a persistência de vínculos individuais na implementação de políticas e o baixo grau de incorporação da temática no âmbito das políticas educacionais locais (Jesus e Miranda, 2012, p. 56).

De acordo com a pesquisa retratada por Jesus e Miranda (2012), as secretarias que foram alvos da pesquisa indicaram como as três maiores dificuldades para efetivar a implementação da Lei 10639/03: a resistência da comunidade escolar, a falta de recursos didáticos e a falta de informação sobre o tema que acarretam, como um todo, a baixa implementação da referida lei. Corroborar com esta análise Silva (2017) ao afirmar que ainda depende, com muita frequência, de iniciativa de professores ou grupos de professores.

Entretanto, encontramos em Gomes (2019) a afirmação que nos quinze anos de aprovação da Lei 10.639/03 não houve efetivação da mesma de forma plena, mas que muitos avanços foram obtidos, sendo, portanto, importante celebrar os sucessos.

Apesar de Leis e normativas já sancionadas no país, ainda persistem situações nas quais o preconceito, fruto do passado de inferiorizações impostas pelo colonialismo, persiste. De acordo com o Munanga (2005) os preceitos legais não são suficientes para que exista a superação do racismo e das relações de inferioridades e superioridades presentes na sociedade e, como consequência, no meio escolar. Para o autor, a educação se constitui como importante caminho para a luta contra o

racismo e o professor é o elemento que pode propiciar uma educação que valorize a pluralidade étnica.

4.2 Educação étnico racial e formação de professores

A introdução dos textos legais sobre o ensino das relações étnico-raciais, representadas pela aprovação da Lei 10.639/03 e, conseqüentemente, a publicação do Parecer CNE/CP 003/04, são eventos decorrente, de acordo com Verrângia e Silva (2010), das ações do Movimento Negro associado à pressão internacional. Os autores dão destaque à expressão *educação das relações étnico-raciais*, que, conforme o parecer citado, se refere às “[...] aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime.” (Brasil, 2004, p. 6).

Neste contexto, a importância da função do professor se sobressai. Para Saviani (1991):

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21).

A escola pode ser compreendida como sendo um ambiente propício ao desenvolvimento de práticas educativas que vise a construção de relações étnico-raciais positivas, pautadas na diversidade Verrangia e Silva (2010). Ainda, de acordo com os autores, esta diversidade tem acompanhado os documentos sobre a temática, ressaltando a Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996), de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 (Brasil, 1998), Lei 10.639/03 e o Parecer CNE/CP 003/04 (Brasil, 2004), possibilitando afirmar que “[...] a importância das relações sociais, e étnico-raciais, nos processos educativos é considerada, pela legislação educacional brasileira, com a finalidade de formação para a cidadania.” (VERRANGIA e SILVA, 2010, p. 709)

Em se tratando da diversidade, Gomes (1999) salienta que existe uma necessidade de “romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional.” (GOMES, 1999, p. 4), o que confere ao

professor função primordial no processo educativo. Para Gomes (2003b), o educador deve compreender a hierarquização dos povos construído no contexto do racismo e “[...] como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática.” (GOMES, 2003b, p. 77). Além disso, o educador deve, a partir deste processo, “[...] enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra.” (GOMES, 2003b, p. 77).

Compreende-se, a importância do trabalho pedagógico dos professores a começar pela própria inserção do tratamento das questões raciais de modo coletivo o que significa “assumir que estamos em um país racista e que precisamos nos posicionar contra essa realidade.” (Gomes, 2004b). Além disso, se a prática dos professores atenderem às necessidades de uma educação voltada à diversidade étnico racial, teremos um maior reconhecimento do processo histórico que criou a invisibilidade do negro na sociedade e valorização das diferenças e contribuições de uma cultura plural para a formação de uma sociedade mais justa (BRASIL, 2004).

Com relação aos professores, Munanga (2005) pondera que alguns deles “[...] por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado [...]” (p. 15), resultando no fato de que o professor deixa de desenvolver práticas que possibilitem a superação do racismo e, com isso, reafirma a relação de superioridade/inferioridade entre os diferentes povos. Neste sentido, Munanga (2006) analisa que o racismo construído por pela visão estereotipada da escravidão e do negro contemporâneo, comumente presente no meio escolar, está relacionada às formas abordadas pelos meios sociais devido ao desconhecimento dos processos de lutas que nos últimos quatro séculos nunca deixaram de existir. Este processo social omite a participação do negro como posição de destaque, como sujeito ativo e em posição de liderança, implicando no fato das representações serem escassas ou por personagens com pouca relevância e desprovido de uma história considerável, quando comparado aos sujeitos históricos brancos de origem europeia.

No entanto, apesar dos ganhos obtidos nos últimos anos decorrentes das conquistas obtidas pelo Movimento Negro, em especial a Lei 10639/03, para que o professor possa desenvolver a prática de forma adequada, se faz necessária a formação do mesmo para a temática.

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional (MUNANGA, 2005, p. 15).

Torna-se, então, indispensável a formação adequada dos professores de forma que, além da formação na área específica, ainda “[...] recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las.” (BRASIL, 2004, p. 8) e, para tanto, “[...] é necessário repensar a nossa escola e os processos de formação docente, rompendo com as práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas ainda existentes.” (GOMES e SILVA, 2006, p.25).

A formação do professor é elemento indispensável ao fortalecimento dos processos educativos. Neste sentido, encontramos no Parecer CNE/CP nº. 03/2004 um levantamento dos fatores relevantes a serem desenvolvidos na formação de professores. Dentre os fatores destacados pelo documento, está a importância de a formação para o professor compreender a questão sociocultural brasileira, objetivando o desenvolvimento de representações positivas e que favoreça um ensino pautado na diversidade étnico racial.

Cabe ao educador e a educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros como certas classificações, sendo as mesmas hierarquizadas no contexto só racismo, e compreender como este fenômeno interfere na construção da autoestima e impede a construção de uma escola democrática. É ainda tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra (GOMES, 2003, p. 77).

Quando ocorreu a aprovação da Lei 10.639/03, esta não fora acompanhada de efetivo mecanismo que favorecesse a formação do professor, o que viria mais intensamente com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Após a Lei 10639/03 ser aprovada, o Ministério da Educação (MEC) tratou de desenvolver formação de professores na temática por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, SECAD/MEC. (BRASIL, 2009). O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes

Curriculares Nacionais (PNIDCN) voltadas a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PNIDCN) surge, praticamente 5 anos depois da Lei 10.639, como um documento que visa orientar sistemas de ensino e instituições a respeito da implementação da Lei 10639/03, mas que muitos professores, que hoje atuam nas escolas, tiveram seus processos de formação inicial norteados por currículos que não abordaram de forma insuficiente a temática.

Analisando o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, do MEC, encontramos orientações a respeito da inclusão nas matrizes curriculares da formação de licenciados e em cursos de formação continuada. Considerando-se a necessidade do desenvolvimento de formação continuada visando a educação étnico racial, Gomes e Silva (2002) afirmam:

[...] O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto na escola quanto na vida cotidiana. Gomes e Silva (2002, p. 29-30).

Para Munanga e Gomes (2005), o professor necessita de uma formação adequada para que ele possa ter um “[...] entendimento conceptual sobre o que é racismo, discriminação racial e preconceito” (MUNANGA, 2005, p. 148) para que o mesmo possa identificar e agir sobre ações racistas que ocorram no ambiente escolar.

Segundo Silva (2005), a incorporação de africanidades no currículo possibilita aos educandos conhecer a História dos seus antepassados e como ela ajudou a constituir a econômica, a sociedade, a cultura e a política do Brasil, desde os tempos coloniais aos dias atuais, além de compreenderem como estes hoje lutam pela dignidade e pela valorização étnica.

Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (BRASIL, 2004, p. 8).

Para atingir essa função, devemos analisar a importância do curso de formação inicial e, posteriormente, formação continuada que fornece meios para que os professores possam trabalhar adequadamente e atingir os objetivos propostos. O processo de formação dos professores voltado à educação étnico-racial é de grande importância para o desenvolvimento de práticas de ensino mais adequadas e efetivas, visando a superação do racismo. Esta pesquisa se mostra relevante quando se propõe analisar o cumprimento da Lei 10639/03 pelos professores e ainda analisar a prática dele, apontando convergências e divergências.

4.3 Currículo e Centro de Mídias São Paulo (CMSP)

Uma análise a respeito do currículo se torna indispensável ao considerarmos que o mesmo traz consigo um processo de hierarquização de saberes já que este, conforme Gomes (2012), é um *locus* de poder. O currículo, segundo Moreira e Candau (2007), é uma construção social decorrente dos valores socioeconômico, políticos e culturais relativos a uma época.

Assim, podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos que aconteçam com nossos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos discutir com eles e elas e sobre as identidades que pretendemos construir (MOREIRA E CANDAU, p. 20-21).

De acordo com Moreira e Silva (2002), o currículo pode, historicamente, ser encarado, sob diferentes perspectivas teóricas. A ótica tradicional sobre o currículo, originou-se nos Estados Unidos, no século XIX, apresentando como característica um ensino humanístico de cultura geral pautado no mérito, sucesso individual e competitividade social, centrado na essência do intelecto, conforme Moreira e Silva (2002). Neste padrão, o sistema educacional se equipara ao modelo organizacional das indústrias em uma lógica *taylorista*, na qual encontramos como características a padronização das ações, a divisão do trabalho e a supervisão, relacionadas à lógica capitalista.

Para Silva (2007), a forma tecnicista de encarar o currículo escolar não se preocupa com os processos de aprendizagem, mas com o resultado e produto desejado. Para os idealizadores deste currículo, o professor é responsável pela

transmissão de um conteúdo e o faz de forma neutra, enquanto o sucesso do indivíduo ocorre apenas baseando-se em seu mérito, ou seja, desconsiderando-se outros elementos, como fatores socioeconômicos, culturais e étnicos.

Na década de 1960, pouco depois do final da Segunda Guerra Mundial, o mundo vivia um período de contestações sociais e, neste ambiente, Moreira e Silva (2002) avaliam que estas alcançam a educação e questionam o papel da escola, encarando-a como instituição que legitima a marginalização social, econômica, política e cultural. Encontramos também nos currículos das escolas documentos que servem para ratificar narrativas de grupos dominantes ao reproduzir conhecimentos, métodos e narrativas que atendem aos interesses de grupos sociais hegemônicos, marginalizando saberes, culturas, linguagens e necessidades de grupos inferiorizados.

No que se refere à estruturação do currículo, o Estado de São Paulo elaborou, por meio de um extenso trabalho, a Proposta Curricular, que mais tarde se tornaria o Currículo Paulista, sendo apresentado no ano de 2007 e disponibilizado, oficialmente, aos professores no ano seguinte, cabendo ao professor aplicar a sequência de atividades propostas. As intenções explicitadas pela Secretaria Estadual de Educação foram relativas ao interesse na melhoria da qualidade da educação básica no Estado de São Paulo, ou seja, tinha como objetivo subsidiar as instituições escolares “[...] com diretrizes e orientações curriculares comuns visando garantir ao aluno acesso aos conteúdos básicos, saberes e competências essenciais e específicas a cada etapa do segmento ou nível de ensino oferecido.” (SÃO PAULO, 2008). Este modelo recebeu duras críticas, como identificado em Silva (2007), ao afirmar que

[...] este serve também como interesse do governo, no momento em que ele é controlado o que o educando deve aprender, podemos dizer que o currículo da escola está baseado nos interesses dominantes onde expressa na linguagem dominante, sendo transmitido através do código cultural dominante. [...] para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável. (SILVA, 2007, p. 35)

A partir de 2010, o sistema educacional implementado no Estado de São Paulo com uma proposta curricular se tornou oficialmente Currículo Paulista, fazendo diversas referências aos termos *competência leitora e escrita* e *sociedade do conhecimento*, temos na Resolução SE - 76, de 7-11-2008:

Artigo 1º. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual. Parágrafo Único - A Proposta Curricular, que complementa e amplia as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais, incorpora as propostas didáticas vivenciadas pelos professores em suas práticas docentes e visa ao efetivo funcionamento das escolas estaduais em uma rede de ensino (SÃO PAULO, 2008).

Outro aspecto a se considerar a respeito do Currículo Paulista é outro documento, instituído como Orientações para a Gestão do Currículo na Escola, com finalidade de apoiar gestores na orientação aos professores quanto à aplicabilidade do currículo, além de cadernos do aluno e do professor. O caderno do aluno contém sequências de atividades divididas em Situações de Aprendizagens, enquanto o caderno do professor apresenta, além das atividades, guia de conteúdos e habilidades a serem desenvolvidas.

Com as mudanças impostas pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no final de 2017, a Secretaria da Educação passou a organizar, desde 2019, um novo currículo para o Ensino Médio para ser implementado em 2021, denominado Currículo Paulista. No entanto, antes disso, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ofereceu o Guia de Transição. Todavia, muitos professores ainda utilizaram os materiais de anos anteriores.

Neste entremeio de processo de mudança de currículo, o ano de 2020 iniciou-se com as aulas sem mudanças significativas em relação aos anos anteriores. Na segunda quinzena de março, devido a pandemia da COVID-19, houve suspensão das atividades presenciais como medida sanitária no contexto do isolamento social. A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo instituiu, por meio do Decreto nº 64.982, o Programa Centro de Mídias da Educação de São Paulo (CMSP), objetivando possibilitar ao aluno acesso à educação de forma remota.

O programa tem como base a transmissão de aulas ao vivo ministradas por professores selecionados dentro da rede estadual de ensino, sendo gravadas e transmitidas a partir dos estúdios na Escola de Formação de Professores (EFAP). As aulas são transmitidas ao vivo por meio do aplicativo CMSP para *smartphones* utilizando-se de dados patrocinados, ou seja, sem consumo de dados da operadora e funciona mesmo sem dados ativos disponíveis. Além disso, o aplicativo permite interação via chat e outras funcionalidades que foram sendo gradativamente

implementadas em novas versões. Aos alunos que não possuem dispositivos *smartphones* disponíveis para instalação do aplicativo CMSP, existe a possibilidade de assistir as aulas por meio das emissoras públicas de televisão do Estado de São Paulo TV Educação e Univesp TV. Há também um repositório com todas as aulas gravadas pelo CMSP e ainda atividades impressas a serem entregues aos alunos sem recursos tecnológicos para acompanhar as atividades oferecida pelo CMSP.

Como orientação aos professores e gestores, foi elaborado pela SEDUC-SP o Documento Orientador de Atividades Escolares Não Presenciais, trazendo informações sobre como desenvolver as atividades de forma não presencial e garantir a aprendizagem. O documento traz premissas necessárias ao período de aulas não presenciais, destacando-se o foco na aprendizagem e o papel do professor ao adotar estratégias diferenciadas de acordo com as necessidades locais e as particularidades de cada estudantes.

Sobre as ações do professor, o documento claramente aborda a autonomia deste para “prosseguir de acordo com o conhecimento de seus alunos, adequando à realidade de cada contexto, modalidade e à proposta pedagógica da escola.” (São Paulo, 2020). Para tanto, o documento aborda o papel da equipe gestora orientando os professores sobre o planejamento das atividades com roteiros proporcionais ao número de aulas.

Embora as aulas sejam obrigatórias a todos os alunos de forma centralizada, disponibilizada igualmente a toda a rede de ensino público estadual do Estado de São Paulo, o professor de cada turma tem autonomia para que sejam desenvolvidas atividades de acordo com a realidade dos estudantes, as quais o professor considere importante, cabendo ao professor local⁶ mediar o aprendizado, adequando, complementando ou aprofundando as aulas desenvolvidas e propondo atividades que julgue mais adequadas.

⁶ Professor local é a denominação dada pela SEDUC aos professores que possuem aulas atribuídas e que desenvolvem práticas diretamente junto aos alunos. Esta denominação aparece toda vez que houve a necessidade de distinção entre ente professor local e o professor do CMSP.

5 METODOLOGIA DA PESQUISA

No presente estudo intencionamos investigar, a partir de depoimentos de professores do Ensino Médio as práticas pedagógicas desenvolvidas com ênfase na educação étnico-racial, identificando e discutindo aspectos dos processos de ensino e aprendizagem voltados à reeducação destas relações, à superação do racismo e a afirmação e valorização das diferenças étnico-raciais. Questionamos: as práticas pedagógicas dos professores da Segunda Série do Ensino Médio são direcionadas para reeducação das relações étnico-raciais e, neste sentido, para transformação das práticas sociais cidadãs?

Busca-se, para isso, identificar, caracterizar e analisar depoimentos de professores sobre as suas práticas pedagógicas realizadas no tema educação étnico-racial, o que inclui a participação da pesquisadora. Nossa hipótese é a de que as práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio são insuficientes para reeducação das relações étnico raciais e, nesse sentido, na transformação das práticas sociais cidadãs. Nosso entendimento acerca disso parece-nos estar na falta de formação dos professores.

Vale ressaltar que as escolas públicas do Estado de São Paulo apresentam diversas realidades, que o aplicativo CMSP, oferecido no atual momento de pandemia, transmite as aulas igualmente a todos os alunos da rede pública do Estado de São Paulo e que a educação deva considerar os aspectos econômicos, sociais e históricos para que o aprendizado faça sentido ao educando. Nesse sentido, torna-se indispensável a atuação do professor da classe/série para adequar e mediar essas aulas à realidade local.

A pesquisa traz um diálogo com autores que são significativos no que diz respeito ao racismo, lutas dos negros, identidade étnica e formação de professores. Dentre eles, Munanga (1986), Munanga (2004), Munanga e Gomes (2016), Fanon (2008), Fanon (2006), Reis (1989), Gomes (2012), Andrews (2007), Domingues (2004), Domingues (2007), Domingues (2018), Nascimento (2004) e Gonçalves e Silva (2000). Quanto aos referenciais significativos para a metodologia, encontramos Gil (2002), Ludke e André (1986), Thiollent e Silva (2007) e Brandão e Borges (2007).

A presente pesquisa apresenta, de acordo com Gil (2008) e Gil (2002) uma abordagem qualitativa de natureza descritiva, já que busca descrever características

de uma determinada população, exploratória, por esclarecer conceitos e ideias, e explicativa, já que identifica “[...] os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos.” (GIL, 2008, p. 28). Quanto à coleta de dados, foi feito uso de questionários, entrevistas e análise de dados com categorização.

Todas as etapas da pesquisa foram desenvolvidas mantendo-se o distanciamento necessário para o cumprimento dessas e o princípio ético de não interferir nas respostas e análises dos sujeitos. Outro aspecto a se considerar é que “[...] pesquisas qualitativas supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12). Além disso, “[...] os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12). Vale ressaltar também que a pesquisa qualitativa, no que se refere à pesquisa de campo, “[...] possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado.” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12), mas exige-se um planejamento prévio, considerando-se o conteúdo das observações. Ainda deve se destacar que “[...] a observação deve constar como propósito de estudo, servindo como uma análise sobre quais itens deve ser incluído nas anotações de campo” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12).

A metodologia de pesquisa tem bases na pesquisa-participante, uma vez que a prática desenvolvida pela pesquisadora também faz parte da análise dos dados por conta da trajetória que se construiu, diariamente, no processo contínuo na busca por práticas significativas. Segundo Thiollent (2007), essa se constitui como uma investigação desenvolvida a partir da inserção do pesquisado e na interação deste com o objeto de pesquisa, se mostrando como importante método para a apreensão da realidade.

O desenvolvimento da pesquisa se deu a partir da observação da realidade dos alunos no contexto que não se declaram negros, são contra as políticas afirmativas e desconhecem os movimentos de luta negra e do questionamento sobre as formas de desenvolvimento da prática pedagógica pelos educadores que atuam na escola, o que está de acordo com Brandão (2007) ao situar o ponto de origem da pesquisa participante, afirmando que a mesma deve-se pautar na perspectiva da realidade social devendo-se “[...] partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações” (BRANDÃO, 2007, p. 5).

5.1 A escola onde atuam os professores participantes da pesquisa

A escola na qual se desenvolveu a pesquisa está instalada em um bairro periférico no município de Jahu, interior do Estado de São Paulo. A escola foi inaugurada em fevereiro de 2015 devido à necessidade de vagas que pudessem atender a expansão imobiliária na região da cidade onde fora instalada. Atende 502 alunos, distribuídos em 8 turmas em cada um dos dois períodos de funcionamento da escola para o ano de 2020.

Localizada em um bairro de periferia, a escola reflete os problemas sociais enfrentados pelo bairro, sendo que a comunidade na qual se insere a escola é formada, em sua maioria, por famílias carentes e que possuem problemas em acompanhar os filhos nas suas aprendizagens.

Neste momento de pandemia, percebe-se uma grande dificuldade dos alunos em acompanhar as atividades remotas, sendo que em diversos casos é por falta de aparatos tecnológicos e em outros casos pela dificuldade de adaptação às aulas remotas.

Considerando-se o período de isolamento social, no primeiro e segundo bimestre, 292 alunos estavam participando das atividades propostas pelos professores, o que corresponde a 58 % do seu total. No terceiro bimestre, a escola apresentou um aumento de alunos participantes, chegando a 317, ou seja, 63 % dos alunos estavam realizando atividades remotas. No quarto bimestre a situação melhorou, atingindo 468 alunos, o que corresponde a 93% dos alunos regularmente matriculados na instituição. Encontramos 34 alunos, correspondente à 7 % dos matriculados, que não realizaram nenhuma das atividades remotas desde o início do distanciamento social. Essa diminuição foi decorrente da implementação de diversas ações por parte dos membros da gestão escolar e dos professores para minimizar os efeitos pedagógicos da suspensão das atividades presenciais.

5.2 Participantes da pesquisa

A pesquisa contou com 12 professores que atuam nos segundos anos do Ensino Médio da escola selecionada, sendo a pesquisadora mais 11 convidados que preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Autorização do Uso de Imagens, disponibilizados no apêndice D, nas páginas 98 a

101 desta pesquisa. Essas turmas foram escolhidas porque a pesquisadora é professora conselheira de uma delas, cabendo a função de fazer reuniões para discutir a aprendizagem dos alunos, mediar conflitos, coordenar projetos escolares, dentre outras atribuições, fatores que facilitaram o acesso à pesquisa de campo nesta sala.

O quadro abaixo representa os dados referente à formação inicial dos professores e a correspondente disciplina de atuação nas turmas selecionadas como alvo a pesquisas. A nomenclatura utilizada segue o padrão descrito na metodologia, onde P representa professor e o número representa a ordem de preenchimento do questionário, além da pesquisadora.

Quadro 1 - Participantes

Respondentes	Formação inicial	Disciplina que atua nas turmas selecionadas	
		Turma A	Turma B
P1	Licenciatura em química	química	
P2	Licenciatura em filosofia	filosofia	
P3	Licenciatura em matemática e física	Física	
P4	Navegação fluvial	tecnologia	física
P5	Licenciatura em letras português/inglês	inglês	
P6	Licenciatura em educação física		educação física
P7	Licenciatura em educação artística	artes	
P8	Licenciatura em educação física	educação física	
P9	Psicologia	sociologia	
P10	Licenciatura em letras		tecnologia
P11	Licenciatura em ciências biológicas	biologia	
Pesquisadora	Licenciatura em geografia	história e geografia	

Fonte: Elaborado pela autora

5.3 Procedimento e Instrumentos metodológicos

Para iniciarmos nossa entrada em campo, escolhemos a escola, turmas e começamos pela autorização do diretor e da Plataforma Brasil, da qual obtivemos aprovação sob o Parecer 4.314.351, emitido em 01 de outubro de 2020. Para se obter um panorama sobre todo o ano letivo, a aplicação do questionário e as

entrevistas ocorreram no mês de dezembro do mesmo ano. Todos os convidados receberam por e-mail explicações sobre o projeto, a autorização e a aprovação do Conselho de Ensino e Pesquisa da UFSCar com Parecer n. 31253220.0.0000.5504, disponibilizado no apêndice D, na página 94 desta pesquisa.

Os instrumentos metodológicos adotados foram utilizados para traçar os lineamentos da pesquisa, sendo que os principais foram:

a) Levantamento bibliográfico:

De acordo com Gil (2002), um levantamento bibliográfico “pode ser entendido como um estudo exploratório.” (GIL, 2002, p. 61). Nesta etapa, utilizamos, como revisão de literatura, livros impressos, livros em formato digital, teses, dissertações e artigos, além de legislações e dados disponibilizados por órgãos públicos. Este processo visava situar, problematizar e justificar a questão de pesquisa, embasar os objetivos propostos e orientar os procedimentos metodológicos e sistematização das informações.

O processo de escrita teve início abordando o racismo desde o período colonial até os dias atuais. Na sequência, a escrita vem desenvolvendo os conceitos de raça, racismo e etnia. Em seguida, buscou-se contextualizar a luta dos negros no Brasil, sendo que nesse momento foi percebido a necessidade de procurar mais referenciais, aprofundando o conhecimento a respeito do tema. O desenvolvimento das pesquisas foi pautado na importância da cultura e história do negro para o desenvolvimento social, político e econômico do Brasil associados à necessidade atual de “[...] reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação [...]” (BRASIL, 2004, p. 3).

b) Questionário:

De acordo com Gil (2008), um questionário pode ser entendido “[...] como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações [...]” (GIL, 2008, p. 121) e que possuem a intenção de traduzir os objetivos de pesquisa em questões específicas. Para o desenvolvimento do mesmo em tempos de isolamento social, foi utilizado o *Google Forms*, aplicativo que permite a criação de questionários, disponibilizados eletronicamente aos respondentes via link.

O convite para participar foi feito individualmente, por meio de aplicativo de comunicação instantânea WhatsApp e e-mail, a 13 professores que atuam em uma ou em ambas as turmas alvo da pesquisa. Todos os convites foram feitos nos dias 01 e 02 de dezembro de 2020 e o preenchimento do questionário ocorreu até dia 06, quando fora encerrado, contabilizando 12 professores participantes. A escolha da data de aplicação do questionário no último mês do ano se deve a intenção de coletarmos informações que possibilitasse um panorama de todos os bimestres deste ano letivo.

Para a diferenciação e garantia de anonimato dos participantes do questionário, foram utilizadas, na tabulação e análise dos dados obtidos, as nomenclaturas P1, P2 e assim sucessivamente, até P11, além da pesquisadora. A letra P faz referência ao termo professor e o número faz referência a ordem de preenchimento do questionário, como já foi mencionado anteriormente.

O questionário criado com questões abertas e fechadas, apresentando algumas questões dependentes⁷, já que o Google (2021) permite um método de “mostrar as perguntas com base nas respostas”. Na sua estrutura, foi configurado para trazer, logo na abertura, informações à respeito da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, o Termo de Autorização do Uso de Imagens, caso fossem convidados para entrevistas, e o campo para tomar ciência das Esses documentos foram anexados com a intenção de apresentar todas as informações necessárias para manter os preceitos éticos da pesquisa e um campo para que o respondente assinalasse ciência sobre eles, riscos e benefícios da sua participação após leitura e esclarecimento por parte do pesquisador. Os documentos encontram-se disponíveis em anexo, ao final deste trabalho.

Após as informações iniciais, o questionário continha três seções. A primeira seção consistia em colher informações a respeito do contato que o professor teve com a temática na formação inicial e continuada. A segunda seção refere-se à abordagem da questão étnico racial pelos professores do CMSP e a visão do professor local em relação a essa aula. A terceira seção consistiu no questionamento sobre o professor local ter trabalhado a temática étnico-racial.

⁷ Questões dependentes são, conforme Gil (2008), aquelas aplicadas para alguns respondentes, baseando-se nas respostas às questões anteriores. No formato do Google Forms, as questões dependentes apareceram, conforme configuração inicial, apenas àqueles que deveriam responder à questão.

Para a tabulação das respostas desse questionário foi construído o Quadro 2, o que permitiu agrupar os dados em três categorias de análise. São elas:

- 1 – Centro de Mídias São Paulo e educação étnico racial;
- 2 – Formação do professor e a prática étnico-racial;
- 3 – A prática pedagógica.

Com relação à primeira das categorias, Centro de Mídias São Paulo e educação étnico racial, objetivamos verificar se o Centro de Mídias São Paulo desenvolveu alguma aula envolvendo educação étnico-racial e, em caso positivo, relacionado a qual conteúdo. Buscamos também identificar, na visão do professor, se a abordagem foi relevante.

Na segunda categoria objetivamos analisar o contato com a temática étnico-racial na formação inicial e continuadas dos professores e a relação desta formação com o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à essa temática. Para isso, dialogamos com autores como Gomes (2002), Gomes (2003), Gomes (2010), Gomes (2011), Gomes (2012), Munanga (2010) e Moreira e Silva (2002), além dos documentos oficiais que orientam o ensino da temática, sendo eles a Lei n.º 10.639/03 e a Resolução CNE/CP N.º 1/2004, fundamentada pelo Parecer CNE/CP N.º 3/2004.

Na terceira categoria objetivamos verificar as práticas pedagógicas e o impacto destas nos processos de ensino e de aprendizagem por meio de depoimentos dos professores.

c) Entrevista:

De acordo com Gil (2008), entrevista pode ser compreendida como o processo que busca coletar dados e informações a partir da formulação de questões de modo que isso ocorra com o entrevistado frente ao entrevistador. Além disso, a entrevista se caracterizou como sendo parcialmente estruturada, já que “[...] é guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso.” (GIL, 2002)

Por conta da necessidade de isolamento social, as entrevistas ocorreram por meio do aplicativo de reuniões *Google Meet* e foram gravadas, de acordo com o Termo de Autorização do Uso de Imagens preenchidos no momento do questionário, gerando um arquivo virtual, individual, salvo na conta Google institucional, vinculada ao cargo da pesquisadora como professora da SEDUC-SP.

A entrevista contou com a participação dos professores que assinalaram no questionário positivamente a opção de terem realizado ao menos uma prática que envolva a temática étnico-racial junto aos alunos durante o ano de 2020. Este critério foi escolhido na intenção de aprofundar a pesquisa no que se refere a aplicação da prática pedagógica. Embora 5 professores tenham assinalado este campo do questionário, dois assinalaram erroneamente, já que a prática havia se desenvolvido em outras turmas e em anos anteriores, e responderam novamente ao questionário, retificando suas respostas iniciais.

A entrevista foi realizada com 3 professores: P2, P4 e P9. No entanto, para diferenciar as respostas dadas à entrevista daquelas fornecidas ao questionário, acrescentamos a letra “e”, referente a inicial o instrumento metodológico entrevista, passando para a denominação P2e, P4e e P9e.

Devido ao cronograma de agendamento das entrevistas, o primeiro entrevistado foi P4e que é professor temporário com aulas atribuídas no ano de 2020 e possui contrato de trabalho que o enquadra na categoria O⁸. O professor ministra aulas de matemática em uma das turmas e física na outra. Inicialmente, cursou Tecnologia em Navegação Fluvial e, por ter facilidade com a matemática, cursou, posteriormente, licenciatura nesta área e, atualmente, está terminando pedagogia. A entrevista foi realizada no dia 15 de dezembro de 2020 e demorou cerca de 40 minutos.

A segunda entrevistada é P9e que é professora temporária com aulas atribuídas no ano de 2021 na escola citada com contrato de trabalho que se enquadra na categoria O. Relatou que há cerca de 4 anos passou a se declarar como afrodescendente, quando começou a aceitar seus cabelos, afirmando que este fato “[...] para mim, isso foi libertador.” (P9e). Relatou também, que seu avô enfrentou problemas por se casar com uma esposa negra, da mesma forma que sua mãe ao se casar com um marido negro. Tem formação inicial em psicologia e pós-graduação em docência para o Ensino Médio, o que possibilita ministrar aulas de ciências, biologia e sociologia. A entrevista ocorreu no dia 16 de dezembro e teve duração de cerca de uma hora.

⁸ Categoria O é a denominação dada aos professores contratados por tempo determinado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e refere-se a terminologia Ocupante de Função Atividade pelo Decreto 54.682 de 13 de agosto de 2009 que regulamenta a Lei 1.093 de 16 de julho de 2009.

A terceira entrevista foi com P2e, professor temporário com aulas atribuídas no ano de 2020 na escola citada, cujo contrato de trabalho o enquadra na categoria O. O professor cursou licenciatura em filosofia com objetivo de se tornar padre, mas, por motivos de saúde, deixou de seguir seus estudos em teologia e dedicou-se a atuar como professor. A entrevista ocorreu dia no 23 de dezembro e durou cerca de 30 minutos.

A pesquisadora cursou licenciatura em geografia e atua como professora de história e geografia em ambas as turmas selecionada. Possui aulas atribuídas como efetiva, mediante contrato de trabalho que a enquadra na categoria A⁹.

O processo de transcrição das entrevistas iniciou-se em janeiro, gerando um documento de texto para cada transcrição, nomeados por P2e, P4e e P9e. Esse processo foi muito importante pois, “cada entrevista é uma unidade básica. A transcrição conserva tanto o registro da palavra (significantes), como os silêncios, risos, repetições, lapsos, sons e outros.” (MINAYO, 2014, p. 313). Além disso, o processo possibilitou juntar as falas dos professores com as observações no caderno de campo.

d) Diário de campo: O diário de campo constitui-se, de acordo com Minayo (2007), importante instrumento da pesquisa de campo onde anotamos aquelas informações que não farão parte do material formal da pesquisa. Este torna-se, então, elemento indispensável para correlacionar entrevistas e percepções que as demais formas de coleta de dados não são capazes de abranger. Este instrumento metodológico foi utilizado durante todo o percurso da pesquisa, em especial durante as entrevistas para anotar informações importantes e reações ao longo dela.

⁹ Categoria A é a denominação dada aos professores com vínculo estatutário, conforme Inciso II, Art. 37 da Constituição Federal de 1988 (CF/88).

6 RESULTADOS DA PESQUISA E ANÁLISE

De acordo com Gil (2008), a análise parte da organização dos dados de forma que possibilite a obtenção de respostas ao problema proposto. A partir desse processo, tem início a interpretação, que busca dar sentido aos dados à luz das referências.

6.1 Centro de Mídias São Paulo e educação étnico racial

Nesta categoria, temos como intenção analisar se os professores identificaram o tratamento da temática educação étnico-racial pelo CMSP e se esse considera a abordagem adequada. Para análise dessa categoria foram utilizadas as respostas fornecidas por meio da 2ª seção do questionário organizadas no quadro a seguir.

Quadro 2 – Acesso à formação voltada para educação étnico-racial

Participantes	Identificou a abordagem da temática pelo CMSP?	Você considera que a abordagem realizada pelo CMSP foi adequada?
P1	NÃO	-
P2	SIM	SIM
P3	SIM	SIM
P4	SIM	SIM
P5	NÃO	-
P6	SIM	SIM
P7	SIM	SIM
P8	SIM	SIM
P9	SIM	SIM
P10	SIM	SIM
P11	NÃO	-
Pesquisadora	SIM	SIM

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados coletados apontam que 9 dentre os 12 respondentes afirmaram que a temática étnico-racial foi abordada pelo Centro de Mídias. Pontuamos aqui a responsabilidade do CMSP com relação às aulas ao abordarem essa temática que, na visão do professor, foram, todas, avaliadas de forma positiva. Vale ressaltar que essas aulas são orientadoras, sendo necessário que o professor local faça adequações dessas à realidade local dos educandos.

De acordo com P2, o CMSP abordou africanidades na “*Situação de Aprendizagem 2 ‘Filosofia e Racismo’*” (P2), apontando que “[...] aborda o problema como um todo, vendo a situação por todos os ângulos possíveis e levando à reflexão sobre o tema.” (P2).

Dessa forma, quando o professor, durante o processo de ensino-aprendizagem, aborda a temática de modo que conduza o aluno à uma reflexão sobre o racismo se faz importante para minimizar a problemática, uma vez que o aluno consegue enxergar a realidade que o cerca e agir sobre ela. Neste sentido, Gomes (2005) afirma que “Uma melhor compreensão sobre o que é o racismo e seus desdobramentos poderia ser um dos caminhos para se pensar estratégias de combate ao racismo na educação.” (GOMES, 2005, p. 148).

O respondente P3 apontou que as aulas do CMSP abordaram sobre religião. Essa temática se configura como um dos aspectos a ser analisado ao se tratar de Cultura Afro-Brasileira. Quando o professor aborda as religiões de forma positiva, ou seja, sem um olhar eurocêntrico comum nos livros didáticos e nos planos de ensino, cria possibilidades para que o aluno tenha um conhecimento mais amplo destas religiões valorizando as diferenças e, conseqüentemente, influenciando na construção de uma sociedade que saiba respeitar a diferença e a cultura do outro, minimizando preconceitos e estereótipos. Essa abordagem está de acordo com a Lei 10.639/2003 que considera que seja feita, preferencialmente, por Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, mas que deva se relacionar a todo o currículo. Corrobora também com essa análise o Parecer CNE/CP 003/04 quando afirma que “A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.” (BRASIL, 2004, p. 7).

Segundo P4, as aulas do CMSP abordaram a temática visando “[...] a importância de políticas públicas para diminuir as classes sociais e principalmente a questões sobre os negros em nosso país.” (P4), afirmando que “A questão racial ela

é estruturada pelo Estado brasileiro, precisamos urgente de políticas públicas para tentar de alguma forma mudar essa situação no Brasil.” (P4).

No que se refere à questão racial, o professor tem papel fundamental para colocar em prática as conquistas garantidas pela legislação nas políticas públicas referente ao ensino das relações étnico-raciais, contribuindo para a minimização do racismo, valorização da diversidade étnica e propiciando condições para o pertencimento étnico-cultural. Corroborando com isso, encontramos em Silva (2007) uma análise da responsabilidade e da função mediadora do Estado no que se refere às desigualdades e discriminações sofridas pela população negra. De acordo com a autora, a Lei 10.639/2003, que introduziu na Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana junto das interpretações desta pelo Conselho Nacional de Educação, foram responsáveis pela configuração de uma política curricular que se preocupa com uma educação pautada nas diferenças étnico-raciais. No entanto, encontramos em Gomes (2010) que muitos são os professores que desenvolver práticas pedagógicas que se pautem no ensino das relações étnico-raciais, mas que:

[...] ainda precisamos de políticas públicas mais efetivas que garantam a implementação da lei. Temos em nível macro iniciativas, mas as iniciativas em nível micro ainda deixam muito a desejar. Temos hoje o desafio de enraizar a lei nas práticas pedagógicas e na gestão, tanto no sistema de ensino, nas secretarias estaduais e municipais, quanto nas escolas. (GOMES, 2010, p. 07)

P7 afirma que as aulas do CMSP abordaram “[...] *de forma mais generalista dentro da cultura urbana.*” (P7), ressaltando que “*O CMSP adota a sequência didática norteada pelo currículo paulista. Dessa forma, ainda que não tenha trabalhado a fundo a temática da africanidade, trouxe elementos supostamente estudados.*” (P7).

Neste sentido, o desenvolvimento de práticas pedagógicas pelo professor abordando diferentes culturas, em especial as culturas locais, de forma que estas não sejam hierarquizadas, favorece o desenvolvimento de uma valorização de sua cultura e memória, que seria oposto à desvalorização delas, no sentido de reforçar laços identitários. Essa importância de se trabalhar a cultura negra na educação é abordada por Gomes (2003) ao avaliar que essa herança permeia nossa sociedade em histórias, músicas, crenças e narrativas, lendas, mitos, saberes acumulados além de questões estéticas e do corpo negro. Gomes ainda considera que “[...]”

trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos.” (GOMES, 2003, p. 79). Vale ressaltar certa contradição na fala da professora. Embora tenha afirmado, enquanto respondia ao questionário, que o CMSP trouxera elementos importantes e que a abordagem possa ser considerada significativa, reconhece a falta de profundidade no tema abordado.

Conforme P8, as aulas do CMSP abordaram sobre preconceito e “*O assunto foi pertinente ao que está acontecendo nos dias atuais (discriminação, racismo).*” (P8).

Ao passo que consideramos o espaço escolar como privilegiado na produção de conhecimento, o desenvolvimento de práticas pedagógicas abordando a história e a cultura dos afrodescendentes favorece um processo de reflexão por parte dos educandos no sentido de valorização da identidade ao passo que reconhecem a cultura na qual estão inseridos como influenciadas pela história de seus antepassados. Além disso, possibilita a visibilidade de situações nas quais o racismo e o preconceito, que antes acabavam passando despercebidas, e que agora passa a ser questionadas.

Encontramos em Gomes (2012) considerações a respeito de mudança no que se refere ao ensino pautado nas relações étnico-raciais ao ponderar que “[...] é importante considerar que há alguma mudança no horizonte.” (GOMES, 2012, p. 102). Segundo a autora, existe em curso uma espécie de ação contra-hegemônica em busca de uma “[...] outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento.” (GOMES, 2012, p. 102).

De acordo com P9, as aulas do CMSP abordaram sobre “*Processo de escravidão [...] na estrutura brasileira e como tem sido trabalhado até hoje.*” (P9), apontando que o material do CMSP obteve êxito na exposição.

O uso de material e abordagem adequados no desenvolvimento de práticas pedagógicas permite uma desconstrução do mito da democracia racial que persiste em nossa sociedade ao passo que possibilita um processo de reflexão sobre o racismo nos moldes brasileiros. Neste sentido, Munanga (2010) considera que o racismo no Brasil causa uma segregação diferente daquelas escancaradas em países como a África do Sul ou dos Estados Unidos, mas um racismo que relaciona

critérios de raça com critérios de classes sociais. O autor ainda faz a consideração que encontramos no Brasil a afirmação que não somos racistas, mas “Essa voz forte e poderosa é o que costumamos chamar ‘mito de democracia racial brasileira’, que funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem, tornando. Assim, fica muito difícil arrancar do brasileiro a confissão de que ele é racista.” (MUNANGA, 2010, p. 1).

Segundo P10, as aulas do CMSP abordaram sobre diversidade e que “O assunto sempre é atual e importante, até mesmo por questões de preconceito e racismo que infelizmente caminham a passos largos.” (P10).

A diversidade é elemento chave na Lei 10.639/2003 e no correspondente Parecer CNE/CP 003/2004, pois o “Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. (BRASIL, 2004, p.3)

Encontramos em Gomes (2007) uma análise sobre a necessidade de relacionar a diversidade e o respeito à diferença às práticas pedagógicas. Além disso, a autora afirma que existe a necessidade do “[...] rompimento com a postura de neutralidade diante da diversidade que ainda se encontra nos currículos e em várias iniciativas de políticas educacionais, as quais tendem a se omitir, negar e silenciar diante da diversidade.” (GOMES, 2007, p. 31).

Percebemos a preocupação das aulas desenvolvidas pelo CMSP em desenvolver a temática educação étnico-racial em diferentes disciplinas e conteúdo. Podemos concluir também que cada conteúdo que fora trabalhado pelo CMSP, apontados pelos respondentes, estão de acordo com os autores que dão sustentação à pesquisa, sendo de extrema importância para minimizar as práticas racista no ambiente escola.

6.2 Formação do professor e a prática étnico-racial

Nesta categoria, temos como objetivo analisar o acesso dos professores à temática étnico-racial na formação inicial e/ou continuada e a relação destas com a prática pedagógica. Para isso, fizemos uso das respostas ao questionário referente à 1ª e 3ª seção. Os dados foram organizados no quadro abaixo.

Quadro 3 - Acesso à formação em educação étnico-racial

Participantes	Acesso à temática étnico-racial durante a formação inicial.	Acesso à temática étnico-racial durante a formação continuada	Desenvolvimento de alguma prática pedagógica envolvendo a temática étnico-racial
P1	NÃO	NÃO	NÃO
P2	SIM	SIM	SIM
P3	SIM	SIM	NÃO
P4	NÃO	SIM	SIM
P5	SIM	SIM	NÃO
P6	SIM	SIM	NÃO
P7	NÃO	SIM	NÃO
P8	NÃO	NÃO	NÃO
P9	SIM	NÃO	SIM
P10	SIM	NÃO	NÃO
P11	NÃO	NÃO	NÃO
Pesquisadora	SIM	SIM	SIM

Fonte: Elaborado pela autora

A análise destas informações permite afirmar que 75% dos participantes tiveram acesso à formação sobre a temática, seja inicial ou continuada. Essa formação é de grande importância, já que tem como consequência o embasamento aos planos de aulas, além da abordagem e direcionamento das ações do professor no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas. Essa importância é defendida por Munganga (2005) ao afirmar que, embora exista diversas formas de combate ao racismo, a transformação das “[...] cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima.” (MUNANGA, 2005, p. 17). O autor ainda analisa o papel do educador no que se refere à construção da democracia ao agir contra a inferiorização de povos que fazem parte da matriz plural e da sociedade brasileira.

Dentre os participantes, apenas 3 afirmaram que a instituição em que trabalham ofereceram curso de formação continuada na área, o que corresponde a uma parcela de 25%. Este valor pode ser considerado baixo avaliando-se a importância do tema. Está de acordo com essa análise Gomes (2011) ao considerar que “As ações postas em execução em nível nacional, estadual e municipal podem ser consideradas ainda tímidas diante do caráter urgente do conteúdo da lei.” (GOMES, 2011, p. 118)

Encontramos em Oliveira e Sacramento (2010) uma discussão sobre a importância de um espaço permanente de formação continuada em serviço oferecido pelo poder público. Os mesmos autores afirmam que

Não raro, na formação docente, quer seja inicial ou continuada, nos deparamos com profissionais e licenciandos cujos conhecimentos sobre as

desigualdades étnico-raciais no Brasil foram negados ao longo de sua trajetória escolar, o que traz dificuldades para que percebam as evidências do racismo e seus efeitos em nossos dias. [...] a ausência de reflexão sobre tais questões no planejamento e na prática escolar tem contribuído sobremaneira para o estabelecimento de relações interpessoais assimétricas e pouco respeitadas entre os (as) que integram o cotidiano da escola, numa dinâmica de naturalização das desigualdades e invisibilidade dos indivíduos. Esse silêncio nos embrutece. (OLIVEIRA e SACRAMENTO, 2010, p. 209, 266).

Além disso, a necessidade de formação do professor sobre a temática tem relação com a função da educação no que se refere à sua importância na luta contra o racismo. Essa luta deve “[...] deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores [...]” (GOMES E SILVA, 2002, p. 29-30) e, assim,

É necessário a inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular tanto dos cursos da licenciatura para a educação infantil, aos anos iniciais e finais da educação fundamental, educação média, educação de jovens e adultos, como processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no ensino superior (BRASIL, 2004, p. 23).

A análise ainda indica, dos 9 professores que tiveram acesso à formação, apenas 4 desenvolveram a prática, representando cerca de 45% dos participantes. Sendo assim, embora deva existir uma mobilização da escola no sentido de abordar assuntos que tenham relação com problemas sociais e preconceitos, apontamos a importância do oferecimento de formação no sentido de alcançar discussões importantes sobre a temática, sendo, então, essencial à formação adequada dos professor para que este se sinta preparado para abordar o assunto nas práticas pedagógicas e saiba atuar de forma adequada nas diversas “[...] situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos [...]” (MUNANGA, 2005, p. 15).

6.3 A prática pedagógica

Na terceira e última categoria objetivamos analisar, por meio de depoimentos dos professores, as práticas pedagógicas relacionadas à temática étnico-racial e o impacto dessas nos processos de ensino e de aprendizagem. Essa

categoria conta com os resultados da análise da entrevista com os professores P2e, P4e e P9e, além do desenvolvimento da prática da própria pesquisadora.

P2e afirmou que desenvolveu atividade envolvendo o ensino das relações étnico-raciais nos *“Conteúdos (textos e atividades) conforme o Currículo Paulista, para as 2ª séries do Ensino Médio. Leitura e análise de texto e resolução dos exercícios [...]”* (P2e). O professor apontou ainda que o objetivo com a prática fora *“Identificar as relações étnico-raciais que está previamente prevista no currículo paulista, obter um senso crítico com relação a isso, envolver um pensamento, uma opinião sobre estas coisas.”* (P2e).

O desenvolvimento da prática ocorreu em duas etapas. *“Primeiramente, a gente teve um estudo em aula normal, né, regular, aula tradicional, vamos chamar assim.”* (P2e). O professor justifica a forma de abordagem afirmando que *“[...] no início, a gente vai para a parte mais teórica porque o próprio caderno do aluno traz alguns textos que são muito importantes [...]”* (P2e). Para tanto, escolheu dois textos do caderno do aluno que abordavam o assunto, sendo eles: Função do Racismo e Precariedade do Racismo no Brasil. Esses textos foram escolhidos porque consideram *“[...] a função do racismo, qual é o motivo do racismo, as peculiaridades do racismo, propriamente no Brasil [...]”* (P2e).

A prática pedagógica de P2e, baseada na leitura de textos oferecidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, cria possibilidades de reflexão por parte do aluno ao abordar o racismo no Brasil, em particular. Neste sentido, o material usado pelo professor está de acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004a) para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, quando o documento afirma que

Para tanto, há necessidade, como já vimos, de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas (BRASIL, 2004, p. 15).

A distinção das particularidades do racismo no Brasil quando comparado ao racismo em outros países está de acordo com Munanga (2010) ao considerar que *“No Brasil e em outros países da América do sul, existe uma segregação de fato que cruza o critério da raça com o de classe social, contrariamente à segregação institucionalizada pelas leis [...]”* (MUNANGA, 2010, p. 8).

No que se refere ao uso do Caderno do Aluno, citado pelo professor, vale destacar que em 2008 iniciou-se uma política desenvolvida pela SEDUC-SP denominada São Paulo Faz Escola (SPFE). O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo com vistas a tornar comuns os conteúdos e a proposta educacional em todas as unidades de ensino das escolas estaduais do Estado de São Paulo. Desta forma,

O programa é responsável pela implantação do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, formatado em documentos que constituem orientações para o trabalho do professor em sala de aula e visa garantir uma base comum de conhecimento e competências para todos os professores e alunos. (SEDUC-SP)

Como parte do projeto SPFE, temos a criação e distribuição do Caderno do Aluno, material impresso organizado por disciplina, ano e bimestre, entregue a cada um dos alunos matriculados regularmente na rede pública estadual de ensino do Estado de São Paulo. Além disso,

O conteúdo dos cadernos atende as especificações do Currículo Oficial do Estado de São Paulo dentro das áreas do conhecimento de Ciências Humanas, Linguagem e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, auxiliando os alunos no desenvolvimento de novas competências e habilidades. (SEDUC-SP)

Acompanhando o material do aluno, existe também o material denominado Caderno do Professor, “para auxiliar os docentes no preparo das aulas e direcioná-los quanto ao desenvolvimento de atividades.” (São Paulo, 2008a). Este constitui-se como um documento organizado em Situações de Aprendizagem, sendo

[...] acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (SÃO PAULO, 2008A, p. 9)

No ano de 2020, os professores da rede pública do Estado de São Paulo receberam orientações para desenvolver um material específico denominado Guia de Transição. O termo refere-se à transição entre o currículo utilizado pela SEDUC entre os anos de 2008 e 2019 e o Currículo Paulista que norteará os processos de ensino a partir de 2021. Vale destacar que o Currículo Paulista para o Ensino Médio atual foi homologado em agosto de 2020 e contempla as competências gerais

definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em agosto de 2017.

Entretanto, P2e não fez uso do Guia de Transição e continuou desenvolvendo as atividades baseadas no Caderno do Aluno, Caderno do Professor e Proposta Curricular.

A segunda etapa de desenvolvimento da prática ocorreu em outro momento, já que as duas aulas destinadas ao assunto não foram consecutivas. De acordo com P2e,

[...] tendo entendido todo o conceito, nós começamos na aula seguinte essa roda de conversa, essas aulas de debate, em formato de círculo e foram lançadas questões para saber o que os alunos entendem previamente sobre o assunto, se eles conhecem algum exemplo, se eles já presenciaram isso também, se já houve algum exemplo na família. Então, foi uma coisa muito mais aberta (P2e).

Outro aspecto considerado pelo professor tem relação com a proporção de negros na turma que *“[...] tem elevado número de negros, então, foi voltado para olhar o que eles veem sobre isso, sobre essa temática.”* (P2e). O professor apontou também, quanto aos rumos das discussões, que *“[...] se colocou todos os eventos que estavam acontecendo na época, o que os alunos pensavam, o que eles achavam de tudo isso.”* (P2e), afirmando que a discussão abordou

Por exemplo, Mandela, que era negro. Foi usado Pelé, como centro de referência no futebol. Alguns jogadores que sofreram este tipo de coisa, não alguém que é teórico e que escreveu alguma coisa sobre isso, mas referenciais de pessoas mesmo, que já passaram por esta situação e estão em destaque nas mídias. (P2e).

Analisando o comportamento dos alunos com relação à temática durante a roda de conversa, o professor observou que *“[...] alguns não se sentem tanto constrangidos por causa disso, já acostumaram, outros ainda acham que é ruim este tipo de situação.”* (P2e). Além disso, o professor considera que, para os alunos, *“[...] não é um tema assim, assustador, algo que antigamente, causaria um impacto.”* (P2e)

Ao relacionar a discussão ao cotidiano dos alunos, o professor faz uma reflexão, afirmando que

Estranho pensar que a maioria, [...] brinca entre eles, tal, e eles nem percebem que isto pode ser considerado uma prática racial por causa de

ser uma coisa tão frequente. Então, a opinião que eles têm sobre o tema é uma visão meio que até banal. Já é uma coisa que todo mundo acontece, não está sendo alguma coisa tão ofensiva, tão ilegal, criminosa, então é fácil passar, é fácil deixar para lá. (P2e).

Complementando a reflexão, P2e apresenta considerações sobre o que os alunos fazem no ambiente escolar e o que fariam fora dele, considerando quando terminarem o Ensino Médio, afirmando que *“depois que isso acaba, o convívio escolar, o terceiro ano, então eles vão para a vida e o que vai acontecer disso, né. É estranho a gente pensar que quando sai do muro para fora da escola, se a mesma relação vai se persistir.”* (P2e).

Ao dar continuidade em sua reflexão, considera as mudanças do presente para o futuro, na ótica do aluno, apontando que *“[...] agora eu consigo tolerar isso, na brincadeira, estamos todo mundo ali, um brinca com o outro. Mas e depois, com pessoas desconhecidas, em um ambiente familiar, um ambiente trabalhista?”* (P2e).

A ação do professor, discutindo as atitudes racistas disfarçadas de brincadeiras e que são recorrentes na escola, é de grande importância no desenvolvimento de uma prática que busque a superação do racismo e da discriminação racial já que essa é *“[...] tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.”* (BRASIL, 2008, p. 7). Além disso, é importante ressaltar a atuação do professor no sentido de esclarecer que ações muitas vezes disfarçadas de brincadeiras são ações racistas que, comumente, são legitimadas pela escola e se *“[...] cristalizam formas de desprezo social.”* (CUNHA JR, 2008, p. 233).

No que se refere à avaliação do professor sobre a prática, este aponta que o resultado foi *“[...] expressivo [...]”* (P2e), já que a prática foi útil ao possibilitar a formação de um pensamento crítico sobre comportamentos inadequados com relação às diferenciações étnicas tanto no presente como perspectivas futuras.

O estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico está previsto no Parecer CNE/CP 3/2004 quando avalia a importância do desenvolvimento da consciência política e histórica da diversidade ao salientar que estes princípios devem conduzir à

“[...] desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, idéias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos.” (BRASIL, 2004a, p. 9)

Outro professor convidado para a entrevista foi P4e. Este salienta que o desenvolvimento de práticas que abordam a educação voltada para a diversidade étnico-racial é importante, afirmando que

Sempre, como professor, esse tema é discutido para tentar diminuir a ideia que não temos preconceitos e lembrando que todos os dias somos testados a refletir sobre a diversidade e, assim, construir uma escola que realmente seja para todos. (P4e)

Sua prática foi desenvolvida ainda no início do ano letivo, antes do período de isolamento social, e o conteúdo proposto para abordar a temática foi *“Satélite naturais e poluição desses lixos que ficam no espaço.”* (P4e). A prática se pautou em três objetivos. O primeiro deles, tinha relação com o conhecimento prévio dos alunos, considerando *“[...] o que eles entendiam sobre satélites [...]”* (P4e). O segundo objetivo considerava a relação do conteúdo com o cotidiano, questionando *“[...] qual era a relação hoje dos satélites na nossa vida [...]”* (P4e). Já o terceiro objetivo, corresponde ao desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, buscando *“[...] abrir a mente para continuar estudando e enxergar a ciência como algo bom na sociedade.”* (P4e)

A prática iniciou com uma discussão em sala de aula sobre a cientista Katharine Johnson, já que:

[...] neste ano 2020, faleceu uma cientista da NASA, né, que ela foi a primeira cientista negra a trabalhar na NASA e como naquela semana, foi a semana que ela faleceu, ficou muito em evidência. Então, a gente fez um trabalho voltado, falando sobre a história dessa cientista, o que ela colaborou, quais são os efeitos que a humanidade ganhou com os trabalhos dessa cientista. (P4e).

Katharine Johnson contribuiu significativamente no cálculo das trajetórias dos primeiros lançamentos espaciais no Centro de Pesquisa Langley, vinculado à Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço (IMPA, 2020). Os resultados dos cálculos desenvolvidos pela cientista possibilitaram lançamentos de ônibus espaciais, em especial aquele utilizado na missão Apolo 11, que levou as primeiras pessoas à Lua. Hoje, cálculos semelhantes aos realizados pela cientista e seu grupo, na época, cabe à conjuntos de computadores (clusters)

Destaca-se aqui o fato de que a prática do professor foi desenvolvida abordando a educação étnico-racial em um tema voltado às ciências da natureza,

sendo que, de acordo com Verrângia (2017), não é comum, já que “o ensino de ciências praticamente não tem sido abordado com a finalidade de educar relações étnico-raciais.” (VERRÂNGIA e SILVA, 2010, p.711). Além disso, o professor, ao trazer para a sala de aula discussões sobre a importância da cientista Katharine Johnson para a ciência, encontra apoio no que afirma Verrângia e Silva (2010) ao considerar como importante a abordagem do professor e que raramente ocorre “[...] representação da população africana e afrodescendente, quase nunca positiva e menos ainda no campo das Ciências, no qual os cientistas negros raramente são reconhecidos e valorizados.” (VERRÂNGIA e SILVA, 2010, p.711). Os mesmos autores defendem que “podem ser elaboradas atividades a fim de esclarecer os estudantes sobre as inúmeras contribuições africanas para o conhecimento científico mundial.” (VERRÂNGIA e SILVA, 2010, p.711).

Dando prosseguimento à prática, o professor exibiu aos alunos o filme *Estrelas Além do Tempo*, que retrata a vida de Katharine Johnson junto de outras mulheres com as quais trabalhava. Segundo o P4e,

Tem um filme baseado na história real dessa personagem; a gente foi até a sala de informática e assistimos o filme. Tão valioso a parte audiovisual para poder oferecer para eles uma forma mais dinâmica e mais realista para poder fazer esse trabalho com eles. (P4e).

A escolha do recurso adequado e de diferentes alternativas didáticas usado em sala de aula é muito importante para que o professor consiga atingir o objetivo proposto. No caso, o professor optou primeiramente por uma discussão e, em seguida, pela exibição do filme, complementando as informações desenvolvidas na aula. Neste sentido, Gomes (2005) aponta que é importante “[...] vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que tenham a valorização da cultura negra e a eliminação de práticas racistas como foco principal uso e práticas adequadas está de acordo com função do professor.” (GOMES, 2005, p. 149).

Ao término da exibição do filme, P4e relatou que um aluno branco disse a uma aluna negra: *“agora, você tem chance na Vida!”* (P4e). Ao ser questionado pela pesquisadora sobre quais procedimentos tomou a partir do comentário do aluno, o professor relatou que *“Foi apenas uma brincadeira, mas fiquei bravo.”* (P4e), não apontando nenhum procedimento adicional.

Neste contexto, é necessário iniciamos por diferenciar o racismo da injúria racial, que possuem traços em comum, dificultando a sua identificação. Ao

analisarmos a distinção entre estes dois termos, encontramos em Guimarães (2002) que, enquanto a injúria consiste em ofender a honra de alguém utilizando-se de elementos referentes à raça à qual pertence o injuriado, o racismo configura-se como uma agressão à coletividade de indivíduos pertencentes àquela etnia. Desta forma, a ação do colega, retratada por P4e, poderia ser caracterizada como uma injúria racial.

Analisando as características relacionadas à injúria, encontramos em Guimarães (2002) que “a função ou a intenção do insulto podem variar, mas estão sempre ligadas a uma relação de poder.” (GUIMARÃES, 2002, p. 171). Ainda de acordo com o autor, os insultos são “instrumentos de humilhação e sua eficácia reside justamente em demarcar o afastamento do insultador em relação ao insultado, remetendo este último para o terreno da pobreza, da anomia social, da sujeira e da animalidade.” (p. 173).

A injúria cometida pelo colega buscava evocar um estigma, desvalorizando o papel social de quem sofreu a injúria. Analisando a proximidade existente entre o agressor e o agredido, encontramos em Guimarães (2002) uma análise de que a injúria racial ocorre em contextos que se pode classificar como brincadeiras, na qual quem realiza a injúria age com certa intimidade, proximidade de quem recebe. O autor analisa que os contextos que se realizam as injúrias são, frequentemente, amistosos e que raramente evoluem para a violência física e conflito, mas que acaba por institucionalizar a inferioridade.

Se o estigma é potencializado pelas relações sociais, acaba-se reforçando a relação entre a superioridade do branco e inferioridade do negro. Para Fanon (2008), o *complexo de inferioridade* imposto pelo eurocentrismo ao negro vem acompanhado de um *complexo de superioridade* do branco e perpetua-se o processo de opressão, gerando danos psicológicos aos que se diferenciam da identidade hegemônica. Cunha Junior (2008) avalia que essas brincadeiras possam deprimir os indivíduos e que os estereótipos criados sobre quem sofre a agressão, ocasionalmente implicam em um processo pelo qual estes introjetam estereótipos.

Muitas das ações ocorridas no ambiente escolar que reforçam o racismo acabam por ser ignoradas ou menosprezadas por parte dos docentes, ao se considerar que essas ações possam passar despercebidas pela aparente pequena amplitude do conflito. De acordo com Cunha Junior (2008), são comuns as queixas por parte dos alunos que sofrem as agressões de que os professores “[...] não veem

os xingamentos e desaforos por eles sofridos [...]” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 239). Além disso, o mesmo autor salienta que os professores “[...] quando percebem, não ligam, fazendo com que muitos adotem a atitude de não reclamar.” (CUNHA JÚNIOR, 2008, p. 239).

Ainda analisando o preconceito, muitos professores acabam por não identificar a importância de uma ação adequada por conta de não terem recebido formação adequada. Essa ideia é defendida por Munanga (2005) quando afirma que o preconceito permeia as relações sociais entre todos que vivenciam o ambiente escolar, seja entre os próprios alunos, seja entre alunos e professores, e que a ausência ou precariedade na formação corrobora com a ausência de ações por parte do professor ou ainda com ações que não sejam propriamente adequadas. O autor ainda considera que, em alguns casos, a ausência de ações por parte do professor está relacionada ao preconceito introjetado pela sociedade que se construiu historicamente e que estes momentos seriam de grande importância para “[...] discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional [...]” (MUNANGA, 2005, p. 15).

Neste sentido, encontramos em Munanga (2005) uma análise das consequências da ausência de ações por parte dos professores ou ainda de atitudes erradas, implicando em baixo rendimento, em repetências e abandonos dos estudos em maior proporção dentre os negros que dentre alunos brancos. De acordo com o autor, “[...] o maior problema da maioria entre nós parece estar em nosso presente, em nosso cotidiano de brasileiras e brasileiros, pois temos ainda bastante dificuldade para entender e decodificar as manifestações do nosso racismo à brasileira [...]” (MUNANGA, 2010, p. 1).

Ainda sobre o desenvolvimento da prática, P4e fez uma avaliação positiva

Eu não tive problema com a participação deles, né. Foi até legal porque eles ainda não têm maturidade para tentar escolher o que eles vão fazer para o futuro, qual a ideia que eles pensam em relação à ciência. Foi uma parte temática justamente para abrir a mente deles, para que eles continuem estudando, pensando na ciência como algo bom para nossa sociedade e para uma mudança até mesmo da vida pessoal de cada um. Então, foi um trabalho que eu acho que valeu a pena, foi um trabalho que fez com que eles pensassem e refletissem um pouco como a gente quer para o futuro. Eu penso assim, a escola tem como obrigação tentar mudar este futuro. Então, a gente está em um caminho lento, mas acho que a gente está seguindo os passos corretos em sala de aula. Eu, como professor e como

centralizador das ideias que me faz na sala de aula, poder abrir os olhos e tentar mudar alguma coisa. (P4e)

A entrevistada P9e desenvolveu uma atividade durante o período de ensino remoto com a intenção de conscientizar os alunos. Sobre isso, a entrevistada afirma que busca “[...] a conscientização deles, neste sentido.” (P9e). Sendo assim, a atividade tem como objetivo buscar “[...] uma reflexão, uma conscientização da sociedade em relação a um determinado assunto.” (P9e). Aponta ainda a preocupação em relação à forma com que os alunos compreenderão a atividade, afirmando que “Quando eu vou fazer as atividades eu penso como eles vão receber isso e se eles realmente vão ler e entender o que está ali ou somente vão responder. Então, este é o primeiro momento.” (P9e).

A professora optou pelo desenvolvimento de um questionário, por meio de um formulário eletrônico utilizando o aplicativo *Google Forms*. Este questionário, abordou questões incidentes nas diversas edições do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que tratassem a temática. P9e afirmou ter direcionado a atividade às

[...] questões do Enem que tinha falando sobre isso. Porque eu vejo assim, se está dentro das questões do Enem são fatos importantes dentro da cultura nossa, dentro da nossa sociedade e que sempre é colocado, sempre é falado, mas se perpetua ainda aquele não, né, a negação. (P9e)

Os assuntos desenvolvidos pela professora estavam inseridos em questões “[...] relacionadas à abolição da escravatura, questão da religiosidade ligados a crenças que eles têm.” (P9e).

A ferramenta utilizada pela professora, o *Google Forms*, tem sido muito utilizado no período de isolamento social pela rapidez de criação, edição e compartilhamento, já que é uma ferramenta on-line que pode ser acessada de qualquer dispositivo conectado à internet sem a necessidade de instalação de aplicativos específicos, além da liberdade de poder responder ao formulário a qualquer momento. De acordo com Google (2021), a ferramenta possibilita a criação de questionários, resultando em instrumentos avaliativos que facilitam o processo de sistematização das informações coletadas. Além disso, “as respostas às pesquisas são coletadas de forma organizada e automática no Formulários, com informações e gráficos em tempo real.” (GOOGLE, 2021)

Quanto ao ENEM, tivemos suas origens em 1998 e “[...] tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar

do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores.” (BRASIL, 2021). Além disso, vale ressaltar que alunos não concluintes do ensino médio ainda podem prestar, mas se enquadram em uma categoria conhecida como “treineiros” e adultos que não concluíram os estudos em anos anteriores podem utilizar a nota do exame como certificação, ou seja, para obter o certificado correspondente ao ensino médio.

Quanto aos objetivos do ENEM, temos que o mesmo

[...] avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinados ao longo do ensino fundamental e médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências, especialmente definida para o exame ((Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998)

A partir do ano de 2009, cerca de uma década depois do início do ENEM, o exame se modificou profundamente, passando a ser conhecido como “Novo Enem” (Brasil, 2013). Embora, desde sua criação, o exame tenha sido utilizado como método de seleção único ou associado aos processos seletivos particulares de cada instituição para o ingresso no ensino superior, a partir da edição de 2009, o exame ganhou maior relevância quando passou a ser adotado como método de ingresso da imensa maioria das instituições federais de ensino superior do Brasil e até mesmo como método de ingresso em algumas vagas para outras universidades públicas ou ainda para cursos de ensino superior em Portugal.

O Novo Enem tem por base uma extensa lista de competências e habilidades relacionadas às diversas disciplinas, sendo que os conteúdos associados a essas são denominados “Objetos de conhecimento” e são associados às Matrizes de Referência (Brasil, 2012, p. 41). Dentre estes objetos de conhecimento, encontramos conteúdos que se referem à prática da professora:

Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade – Cultura material e imaterial; patrimônio e diversidade cultural no Brasil. A conquista da América. Conflitos entre europeus e indígenas na América colonial. A escravidão e formas de resistência indígena e africana na América. História cultural dos povos africanos. A luta dos negros no Brasil e o negro na formação da sociedade brasileira. História dos povos indígenas e a formação sociocultural brasileira. Movimentos culturais no mundo ocidental e seus impactos na vida política e social. (BRASIL, 2009, p. 22)

A professora avalia que o retorno dos alunos sobre a atividade foi “*Foi favorável. Retornou a maioria.*” (P9e) e que a intenção da avaliação não era

somente de concluir a atividade, mas também que “[...] seja levado isso para a vida, que faça com que eles se questionem como que são.” (P9e).

Outro aspecto considerado pela professora é a necessidade de desenvolver uma postura crítica por parte dos alunos, questionando

[...] será que eu tenho uma postura de racismo? Será que eu faço isso? Que tenho este tipo de conduta? Porque o racismo, muitas vezes, é [...] uma simples atitude nossa, um simples gesto. Muitas vezes a gente pode verbalizar “eu não sou racista”. Dependendo da situação você acaba demonstrando este tipo de comportamento que você tem e que você não vê, que você não percebe. (P9e)

A preocupação está relacionada ao fato de que o brasileiro, frequentemente, nega a existência do racismo porque nossa realidade é distinta da realidade de outros países, nos quais processos de segregação existentes no passado deram visibilidade ao racismo. Encontramos em Munanga (2010) que o racismo brasileiro foi construído, em grande parte, de forma sutil sobre o mito da democracia racial e que, por isso, enquanto brasileiros, “[...] temos ainda bastante dificuldade para entender e decodificar as manifestações do nosso racismo à brasileira [...]” (MUNANGA, 2010, p. 1).

A prática desenvolvida pela pesquisadora, iniciou-se com a aplicação de uma avaliação diagnóstica a fim de conhecer as reais necessidades dos alunos e, conseqüentemente, criar um plano das etapas a serem seguidas. Essa avaliação se deu logo no início do período de isolamento social imposto como medida de combate ao surto de Covid-19, sendo aplicada por meio do aplicativo de formulário digital *Google Forms*. Neste momento, a escola estava no início de adequação às ferramentas utilizadas no desenvolvimento das aulas mediadas pela tecnologia, implicando em baixa participação dos alunos nesta avaliação, alcançando 15 participantes.

A primeira questão da avaliação diagnóstica tinha o objetivo de verificar se os alunos já haviam presenciado alguma situação de discriminação racial. Como devolutiva, 9 alunos responderam positivamente, o que representa quase dois terços do número total de alunos participantes.

Pelas respostas dos alunos, pode-se identificar que perceberam situações de racismo no cotidiano da escola. Neste sentido, é importante ressaltar que a prática docente voltada para a educação das relações étnico-raciais deva fazer

sentido ao aluno ao abranger ações que ocorrem próximas. Na BNCC, encontramos proposições no sentido de voltar a prática à realidade local, pois ao

[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas; (BRASIL, 2017, p. 16)

A segunda questão tinha como objetivo coletar do aluno informações sobre quais situações ele presenciou. Para tanto, o aluno deveria relatar como foi a situação na qual identificou a discriminação racial e, como resultado, duas respostas se destacaram, segundo a pesquisadora.

Uma das respostas relatava uma situação na qual a aluna, ao entrar em uma loja, ficou sendo perseguida, dando a impressão de que estivessem vigiando como forma de evitar a prática de algum furto por parte dela. A percepção social que as atendentes da loja apontada pela aluna apresentam está relacionada ao processo de inferioridade e superioridade criado historicamente. Para Gomes e Laborne (2018) existe um forte estereótipo criado sobre o negro, já que “[...] os jovens negros trazem na corporeidade as características de uma raça ainda vista como inferior, violenta, perigosa.” (GOMES; LABORNE, 2018, p. 21)

Outra resposta que chamou bastante a atenção da pesquisadora apareceu no relato de dois diferentes alunos ao descreverem cenas ocorridas no ambiente escolar que se passam por brincadeiras de colegas. No que se refere à percepção destes dois alunos, sobre os acontecimentos preconceituosos que ocorrem no ambiente escolar e acaba por ser tratado como brincadeiras, é discutido por Cunha Junior (2007) quando analisa o tratamento concedido à escravidão no Brasil, afirmando que “A história enaltece o bandido que foi o escravizador e ele continua sendo tratado de senhor dos escravos.” (CUNHA JUNIOR, 2007, p. 1). O mesmo autor ainda aponta que “As piadinhas com os negros não são simples brincadeiras. Elas são responsáveis pela desqualificação social da população negra. Com essas piadas se aprende a desfazer da imagem do negro.” (CUNHA JUNIOR, 2007, p. 1)

A terceira questão tinha como objetivo levantar informações a respeito do que os alunos conheciam sobre os movimentos de resistência negra. Como resultado, 5 alunos, correspondendo a um terço dos que responderam ao questionário, afirmaram que não conheciam os processos de lutas, enquanto os demais, correspondente a dois terços das respostas, afirmaram conhecer. No

entanto, os alunos que afirmaram conhecer, fizeram referências à posição dos negros enquanto escravizados.

A imagem criada pelos livros didáticos na qual o negro é tratado com inferioridade e totalmente submisso durante o processo de escravidão, omitindo as ações de lutas do negro frente a um completo sistema escravista, interfere na identidade e, conseqüentemente, na autoestima do aluno negro e o “[...] papel de problematização, reconstrução e discussão sobre a identidade negra também deveria ser feito pela escola.” (GOMES, 2003, p. 180)

Desta forma, é importante salientar que educação deve se voltar para o reconhecimento do processo de luta dos negros no Brasil que existiu tanto no período pré-abolição, quando a luta tinha relação com rebeliões, revoltas, fugas, formação de quilombos, dentre outros, quanto no período pós-abolição, quando a luta passou a se pautar nas reivindicações de direitos por parte dos movimentos negros que se perpetuam até os dias atuais. Encontramos na Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas que

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. (BRASIL, 2004, p.12)

A última questão abordada na avaliação diagnóstica tinha como objetivo avaliar se o aluno se identificava como afrodescendente. A escola apresenta elevado percentual de alunos com características fenotípicas que poderiam caracterizá-los como afrodescendentes. Dentre todos os que participaram do questionário, quatro apontaram que não, um que não sabe e os demais, dez alunos, apontaram que são afrodescendentes. A identificação dos alunos como sujeitos sociais permite que estes apresentem diversas identidades, sejam elas com relação à sexualidade, nacionalidade, de classe, dentre outras, sendo que a identidade, com relação aos aspectos étnico/cultural, é uma das identidades que podem constituir os indivíduos. Sobre isso, Gomes (2003) coloca:

Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa delas supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. (GOMES, 2003, p. 171)

Sobre a importância da formação da identidade do indivíduo, encontramos em Fanon (2006) que o processo de colonização, como processo de dominação, cria um complexo de inferioridade no colonizado ao passo que desconsidera e/ou inferioriza o passado do negro. Complementando, Gomes (2003) esclarece:

Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros. (GOMES, 2003, p. 171)

Além disso, Gomes (2002) menciona que

A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão. (GOMES, 2002, p. 46).

Considerando o exposto, entende-se que é importante o desenvolvimento de práticas que favoreçam a compreensão das diferenciações étnicas, de forma que não sejam pautadas por elementos que conferem superioridade a um povo e inferioridade a outro, propiciando identificação social e a formação de sua identidade.

Com o resultado da avaliação diagnóstica, a professora estabeleceu as etapas que sua prática deveria seguir. Para tanto, dividiu-a em quatro etapas.

A primeira das etapas visava criar um ambiente que possibilitasse discussões coletivas sobre o racismo, contemplando a contextualização deste desde as origens até os dias atuais. Já na segunda etapa, a pesquisadora selecionou o livro *O Negro No Brasil de Hoje*, escrito pelo Prof. Dr. Kabengele Munanga e pela Profa. Dr^a Nilma Lino Gomes, com o objetivo de oferecer fontes adequadas de acesso ao conhecimento sobre a resistência e a luta dos negros no período pré-abolição e sobre o movimento negro no período pós-abolição, envolvendo a luta do movimento negro, até os dias atuais. Quanto à terceira, a pesquisadora tinha como objetivo o compartilhamento do aprendizado do aluno com demais alunos e com a comunidade. Quanto à quarta, e última etapa, propôs um desafio aos alunos com o objetivo de extrapolar o aprendizado.

Detalhando a etapa 1, a pesquisadora afirmou ter escolhido o aplicativo *Google Meet* para desenvolver uma aula junto aos alunos. Nesta discussão, a

pesquisadora começou abordando os assuntos que estavam em destaque na mídia, em especial a morte do negro estadunidense George Floyd e dos eventos que se sucederam, tais como manifestações nos Estados Unidos e em muitos países do mundo, além do decorrente destaque obtido pelo movimento negro Black Lives Matter, que, em na Língua Portuguesa, poderia ser escrito como *Vidas Negra Importam*, se iniciou em 2013

O caso de George Floyd, negro que trabalhava como segurança em um restaurante em Minneapolis, no Estados Unidos, ganhou visibilidade na mídia quando um policial, branco, mantém o joelho sobre seu pescoço depois que este estava imobilizado e algemado. Segundo a polícia de Minneapolis, a vítima teria utilizado uma nota de 20 dólares falsificada para pagamento em um supermercado. O evento foi filmado por testemunhas, resultando em um vídeo que mostra George dizendo que não estava conseguindo respirar. Alguns minutos depois, o jovem para de se mover e, em seguida, é retirado por uma maca. O jovem foi dado logo mais tarde como morto e o policial está sendo processado por homicídio.

Ainda na primeira etapa, após a discussão sobre os eventos que estavam presentes nas mídias, a professora deu prosseguimento em sua aula dialogando com os alunos e conduzindo-os a uma reflexão e um questionamento sobre a temática. Com isso, foi possível analisar as causas do racismo presente no cotidiano, direcionando os alunos às origens deste e, em seguida, contextualizando-o até chegar aos dias atuais.

É comum encontrarmos em atividades desenvolvidas no ambiente escolar representações do negro como inferiorizado e passivo perante as ações dos europeus e não como um sujeito que apresenta intenso processo de luta que perdurou desde os primeiros escravizados trazidos ao Brasil até os dias atuais. Gomes (2012) percebe essas lutas como sendo ações que envolveram mobilizações abrangendo diversos aspectos, merecendo destaque os processos de revoltas, políticos, artísticos e religiosos “[...] de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento do racismo.” (GOMES, 2012, p. 733).

A segunda etapa tinha como objetivo fornecer aos alunos subsídios para aprofundamento dos estudos nos movimentos de resistência e na produção artística e cultural do negro no Brasil. Para isso, fez uso do livro *O Negro No Brasil de Hoje*

enviando a cada aluno fotos de um tópico do livro por meio do aplicativo de mensagens instantânea WhatsApp para que realizasse um resumo.

Nessa etapa a pesquisadora apontou que, a princípio, os alunos reclamaram da quantidade que tinham que ler. No entanto, após uma semana, os alunos começaram a enviar os resumos por meio de fotos através do WhatsApp. Na sequência, a professora fez a devolutiva de cada resumo, apontando os necessários acertos.

Considerando-se a importância do tratamento do processo histórico de luta do negro, encontramos que este

Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início de sua conformação social. Significa a intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionada dos negros e negras ao longo da história, na vida em sociedade, nos processos de produção e reprodução da existência. (GOMES, 2017, p. 67).

Essa importância é ainda ratificada pelo Parecer CNE/CP 003/2004, que destaca, dentro de sua política de reconhecimento do negro, as práticas pedagógicas desenvolvidas devem considerar, dentre outros elementos, a necessidade de que

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas. (BRASIL, 2004, p. 4).

Na terceira etapa, os alunos compartilharam o que aprenderam durante o processo de leitura e análise dos textos da etapa anterior com os demais alunos e com a comunidade por meio das redes sociais, em particular, pelo Facebook. Para isso, os alunos poderiam escolher a forma que lhes fosse mais conveniente. As atividades desenvolvidas pelos alunos se apresentaram de diferentes formas, sendo desenhos, podcast, textos e vídeos, contando, durante todo o processo de construção das atividades com o auxílio da pesquisadora.

Além disso, encontramos na BNCC orientações a respeito do desenvolvimento do currículo afirmando que

Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque

para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes. (BRASIL, 2018, p. 61)

Aprofundando-se no desenvolvimento de atividade voltadas à temática abordada pelo trecho do livro, um dos alunos, que fez a leitura e análise sobre o Teatro Experimental do Negro (TEN), criou um personagem, fictício, que teria participado do TEN, e iniciou a produção de um livro contando a história deste. Vale ressaltar que a pesquisadora ofereceu todo o suporte para a produção da obra que se iniciou em 2020 e terminou em abril de 2021. Atualmente, o livro encontra-se em formato digital, na expectativa de que o sonho do aluno com a publicação do mesmo seja alcançado.¹⁰

O trabalho desenvolvido pelo aluno está em consonância com o Eixo da Produção de Textos trazidos pela BNCC (Brasil, 2018), onde verificamos a discussão sobre a importância da prática da linguagem, relacionadas à interação e à autoria do texto escrito, oral e multissemiótico em diferentes linguagens e finalidades. Além disso, a ação do aluno, ao tomar iniciativa de construir o livro, vem em direção ao que defende a BNCC quando essa defende o “protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola.” (BRASIL, 2018, p. 136).

A etapa 4 consiste na participação no Festival Afro Minuto 2020. Para isso, a pesquisadora realizou uma aula pelo *Google Meet* contextualizando a vida e a obra do geógrafo Milton Santos. Em seguida, desafiou os alunos a participarem do festival, deixando aberto para que eles formassem as equipes, respeitando o edital onde contava um número máximo de três alunos cada, podendo se constituir por alunos de qualquer turma do Ensino Médio.

O Festival Afro Minuto é promovido pela Faculdade Zumbi dos Palmares e pela ONG Afrobrás em parceria com a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, sendo que no ano de 2020, teria “[...] como referências as trajetórias, experiências literárias e acadêmicas do professor e geógrafo Milton Santos.” (SÃO PAULO, 2020) e tem por objetivo “o estímulo da cultura negra por meio da produção audiovisual realizada por alunos/as da rede de ensino pública e privada de São Paulo.” (FLINKSAMPA, 2021).

¹⁰ O endereço onde encontra-se disponível a obra criada pelo aluno: <https://tinyurl.com/ahistoriadetone1>

O festival tem como alvo alunos de Ensino Fundamental, Médio e EJA, possui alinhamento com a Lei 10639/03 e era composto por três fases, sendo a primeira a Fase Escola, a segunda Fase Diretoria de Ensino e a terceira Fase SEDUC-SP.

A pesquisadora deu suporte para todos os alunos que a procurou, fornecendo os subsídios para que cada equipe produzisse um vídeo. Os vencedores da Fase Escola foi uma equipe constituída por dois alunos do segundo ano A e um aluno do 1ano A, sendo dois deles negros.

A produção vencedora iniciou-se pela confecção de uma poesia levando em consideração a vida e a produção de Milton Santos. Neste momento, a pesquisadora apontou os ajustes, inclusive uma adequação da poesia ao tempo máximo de 1 minuto, requisito do regulamento do festival. Em seguida, a equipe produziu diversos desenhos que representassem essa poesia e os organizaram no formato de um livro. Para a produção do vídeo, foi filmado um aluno folheando o livro enquanto o poema era recitado. Essa produção também foi vencedora na Fase Diretoria de Ensino na categoria Ensino Médio, sendo a representante da Diretoria de Ensino de Jahu na Fase SEDUC-SP¹¹.

Encontramos na BNCC considerações a respeito do desenvolvimento de prática onde o aprendizado seja significativo ao aluno, salientando que é importante

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas. (BRASIL, 2018, p. 16)

A pesquisadora inscreveu sua prática para participar da I Mostra Virtual e Seminário de Boas Práticas do Método de Melhoria de Resultados (MMR) da Diretoria de Ensino Região Jahu, interior de São Paulo. Essa mostra tem como objetivo

Divulgar e demonstrar experiências exitosas no cenário de aprendizagem durante a pandemia como forma de reconhecimento de engajamento de toda a equipe escolar com foco no Método de Melhoria de Resultados e conhecer as estratégias inovadoras utilizadas nas unidades escolares proporcionou o fortalecimento e o reconhecimento de cada escola na aplicação daquilo que pode funcionar e ser adaptado a cada realidade escolar. (DEJAU, 2021)

¹¹ O vídeo apresentado para o festival encontra-se disponível no link https://youtu.be/VwGu__x_2f0.

Essa mostra contou com a participação de mais de 200 práticas, sendo escolhido uma para representar cada disciplina. Na disciplina de História, a prática da pesquisadora, *Nossa Luta: Espelhos e Conquistas*, foi a escolhida. Sendo essa apresentada virtualmente no final do ano de 2020, pelo aplicativo de reuniões *Microsoft Teams* e transmitido ao vivo pelo aplicativo de vídeos Youtube¹², para todos os professores e demais integrantes da Diretoria de Ensino de Jahu.

¹² A reunião gravada encontra-se disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=Ck7DvwbosOY>.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contextualização inicial da pesquisa começa trazendo o conceito do racismo para, em seguida, analisar as circunstâncias nas quais ocorreu, desde a origem até os dias atuais com a intenção de mostrar a importância de combater o racismo e intolerância racial, em especial no meio escolar. Para isso, seguimos apontando as conquistas dos movimentos de resistências e o papel da escola para colocar em prática a teoria, conquistas e legislação sobre a temática.

A escola compreende-se como um local privilegiado em função de se constituir como um espaço comunitário e coletivo de construção de saberes. Neste espaço ganha destaque a intencionalidade pedagógica do professor e os demais processos de mediação ocorridas dentro do ambiente escolar que se configuram como elementos essenciais na busca pela superação dos processos de hierarquia de culturas. O uso adequado de um currículo que tenha um olhar diferente do eurocêntrico, associado a práticas adequadas, colaboram para a construção de identidades ao passo que evidencia ao aluno o seu pertencimento étnico. Além disso, quando a prática faz sentido ao aluno no que se refere ao reconhecimento do meio que o cerca, cria possibilidades para que ele possa agir sobre a sociedade lutando pelos seus próprios direitos, assim como pelos direitos de outros. Este fato evidencia a importância de levar a reeducação étnico racial tanto para os alunos negros quanto aos alunos brancos.

Ao retomarmos à pergunta que norteia a pesquisa – “As práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio são direcionadas para reeducação das relações étnico-raciais e, neste sentido, para transformação das práticas sociais cidadãs?” se faz conveniente considerar, primeiramente, a necessidade de formação do professor na temática. A falta de formação ou a formação inadequada pode ser um dos elementos relacionados à baixa quantidade de práticas que abordem o assunto. Assim, essa formação deve ser oferecida pelos sistemas de ensino e/ou fomentadas pelos gestores das unidades escolares por terem papel decisivo nas escolhas de temas destinados ao processo de formação, criando condições para que o professor interaja dos assuntos enquanto presente em um ambiente aberto ao processo de reflexão sobre a temática. Essa necessidade se evidencia pela grande proporção de professores, equivalente a 2/3 dos participantes da pesquisa, que não

desenvolveram nenhuma prática pedagógica abordando a educação das relações étnico-raciais.

A necessidade de formação tem relação com duas vertentes. A primeira delas é formação que possibilite identificar situações que envolvam ações racistas que, devido à sutileza decorrente do mito da democracia racial, acabam por passar despercebidas ou sendo tratadas como “brincadeiras” sem importância.

A outra vertente, que também tem relação com a necessidade de formação, refere-se ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que se pautem pelo rompimento com o eurocentrismo e sejam direcionadas à valorização das diferenças como pluralidade em oposição à superioridade nas relações sociais.

Embora os professores que tenham desenvolvido a temática sejam minoria, o equivalente a 1/3 dos participantes da pesquisa, observamos que suas práticas se pautaram no compromisso e no esforço em minimizar a problemática do racismo. Considerando-se a realidade de cada professor, as práticas são múltiplas, não existindo um caminho a ser seguido, mas auxiliam nessa abertura com maior mudança nas práticas dos professores abordando o assunto. Sendo assim, esses criando metodologias, organizando práticas com base nos conteúdos fornecidos pela SEDUC e fazendo adequações à realidade local foram capazes de expandir suas ações além dos manuais. Sendo assim, concluímos que essas são direcionadas para reeducação das relações étnico-raciais e, neste sentido, para transformação das práticas sociais cidadãs.

Os depoimentos dos professores sinalizam acontecimentos importantes que ocorrem no interior da escola, como fatos, decisões pedagógicas e são informações que podem impactar as práticas escolares futuramente. As práticas pedagógicas abordadas na presente pesquisa podem ainda servir de base para a discussão e reflexão sobre outras possibilidades de práticas que sejam adequadas à realidade de cada professor, de cada aluno e de outras realidades presentes no cotidiano escolar.

Considerando-se ainda a baixa incidência de práticas pedagógicas que abordem a presente temática, apontamos a necessidade das instituições em oferecer suporte adequado aos professores e, em seguida, planejar e monitorar ações que impliquem na reeducação das relações étnico-raciais.

A pesquisa indica possibilidades de desenvolvimento de outras pesquisas que aprofundem o tema, abrangendo diferentes realidades escolares também que possam abranger a ótica dos alunos sobre a temática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREWS, George Reid. **América afro-latina. 1808-2000.** Tradução: Magda Lopes. São Carlos: EDUFSCar, 2014.
- ANDREWS, George Reid. **Democracia racial brasileira 1900-1990: um contraponto americano.** São Paulo, v. 11, n. 30, pág. 95-115, agosto de 1997. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 jan. 2020.
- ARAÚJO, Ubiratan Castro de. **A política dos homens de cor no tempo da Independência.** Estudos Avançados, v. 18, n. 50, p. 253-269, 2004.
- AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva,** Lisboa: Editora Plátano, 2003.
- BESSA, Bráulio. **DIVERSIDADE.** Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/julho_2018/anexo1_poema_diversidade_v2.pdf>. Acesso em 25 jul. 2021
- BRANDÃO, C. R.; Borges, S. M. C. A Pesquisa Participante. **Rev. Ed. Popular.** Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007
- BRASIL. **Base nacional comum curricular. Ensino médio.** Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_Ensino_Medio_emaiba_site.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/BB 14/1999.** Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, 1999. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em 07 mar. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004a. Disponível em: <www.mec.gov.br/cne>. Acesso em 07 mar. 2020
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 05 mar. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998.** Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais.** Brasília, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. SEPIR. INEP. **Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, DF, 2004b.

CASTRO, A. B. de. “A economia política, o capitalismo e a escravidão.” In: LAPA, J. R. do A. (org.), **Modos de produção e realidade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 1980.

CUNHA JUNIOR, Henrique. (2007, fevereiro). **Os negros não se deixaram escravizar - Temas para as aulas de história dos afrodescendentes**. Revista Espaço Acadêmico, Nº 69. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/2semestre_2015/os_negros_nao_se_deixam_escravizar.pdf> Acessado em 05 de mar de 2020.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Me chamaram de macaco e eu nunca mais fui à escola. In: GOMES, Ana Beatriz Souza; CUNHA JUNIOR, Henrique (Org.). In: **Educação e afrodescendência no Brasil**. Fortaleza: EdUFC, 2008, p. 229 – 240

DIRETORIA DE ENSINO REGIÃO DE JAHU (DEJAU). **I mostra virtual e seminário de boas práticas do MMR**. Disponível em <https://diretoriadeensinojau.com/index.php?pagina=lerpublicacao&id=20201211_103636_386>. Acesso em 25 de nov. de 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 517-534, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 jun. 2020.

DOMINGUES, Petrônio. “Em Defesa da Humanidade”: A Associação Cultural do Negro. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 61, n. 1, pág. 171-211, março de 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582018000100171&lng=en&nrm=iso. Acesso em 14 de ago de 2020.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, p. 100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista brasileira de educação**, n. 29, p. 164-176, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. Niterói. **Tempo**, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

FLINKSAMPA. **O Festival AfroMinuto – FLINKSAMPA**. Disponível em <<http://flinksampa.com.br/sobre>>. Acesso em 09 de nov. 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**, 3ª reimpressão (Minas Gerais, Editora UFJF, 2015), p. 56-7.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Bahia: Editora Edufba, 2008

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GEORGE Reid Andrews, “**O protesto político negro em São Paulo (1888-1988)**”, Estudos Afro-Asiáticos, n. 21, Rio de Janeiro, 1991, p. 32.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo. Editora Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. (Org.) **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**— Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 17-47.

GOMES, Nilma Lino. (org.) As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 928-945, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais**: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Munanga, Kabenguele. Superando o racismo na escola. UNESCO, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. **Implantação da lei 10.639 esbarra na gestão do sistema e das escolas**. In: Revista Nação Escola, n.2 – NEN (Núcleo de Estudos Negros), Florianópolis-SC: ATILÊNDE, 2010.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Paula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro e educação**: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 727-744, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro no Brasil**: ausências, emergências e a produção dos saberes. Dossiê Política e Sociedade, Santa Catarina, v. 10, n. 18, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: **Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O movimento negro no Brasil**. Universitaires du Septentrion. 1997

GONCALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**., Rio de Janeiro, n. 15, p. 134-158, 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 mai. 2020.

GOOGLE APPS SCRIPT. **Overview of Google Apps Script**. 2021. Disponível em: <<https://developers.google.com/apps-script/overview>>. Acesso em: 20 mar. 2021.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **O insulto racial**: as ofensas verbais registradas em queixas de discriminação. **Estudos afro-asiáticos**, p. 31-48, 2002.

JESUS, Rodrigo Ednilson de, MIRANDA, Shirley Aparecida de. O processo de institucionalização da lei n.º 10.639/03. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC; Unesco, 2012. p. 49-72.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Joseli Nunes. **Entre a mão e os anéis: a Lei dos Sexagenários e os caminhos da abolição no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Centro de Pesquisa em História Social da Cultura, 1999. Coleção Várias Histórias.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec., 2014

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (Orgs.). Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular. In: **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007.

MOURA, Clovis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. Editora Ática, 1987

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala. Quilombos, insurreições, guerrilhas**. 2 ed. Editora Conquista: 1972.

MOURA, Clovis. **Rebeliões da senzala**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MUNANGA, Kabengele, GOMES Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Coleção para entender, São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. 2004 Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: Brandão, A. A. P. (org.) **Cadernos Penesb**. Niterói: Ed. UFF. n. 5, p. 15-34.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude – Usos e Sentidos**. São Paulo: Editora Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. UNESCO, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**, Niterói. Ed. UFF. n. 12, p. 169-203, 2010.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Cadernos Penesb**. Niterói: Ed. UFF. 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias. **Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões**. Estudos Avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 25 fev. 2020.

NETTO, Carolina Angélica Ferreira. Letramento para as relações étnico-raciais e formação de professores. **Revista África e Africanidade**. Ano XII, n. 32, nov. 2019.

Disponível em < <https://africaeaficanidades.online/documentos/0090112019.pdf>>. Acesso em 17 fev. 2021.

OLIVEIRA, Iolanda de., SACRAMENTO, Monica pereira do. Raça, Currículo e Práxis Pedagógica: relações raciais e educação: O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. **Cadernos Penesb** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF (n. 12) (2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA, EdUFF, 2010.

PINA, Ruth. Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora. Entrevista com SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Brasil de Fato**. São Paulo (SP). 08 de janeiro de 2017. Disponível em < <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/?fbclid=IwAR2zOfFDpbpygo3lTYhja8bUUSKK3NYE7npRbwEcxEkG4QQcZfKP8ictjM>>. Acesso em 07 jan 2021.

REIS, João José. Nós achamos em campo a tratar da liberdade: a resistência negra no Brasil oitocentista. In: MOTA, Carlos Guilherme (Org.). **Viagem incompleta: A experiência brasileira (1500-2000)**. 2. ed. São Paulo: Ed. SENAC, 2000

REIS, João José; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SÃO PAULO (Estado). **Documento Orientador Atividades escolares não presenciais**. São Paulo. SEDUC-SP. 2020. Disponível em: < <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/documento-orientador-atividades-escolares-nao-presenciais.pdf> >. Acesso em: 02 de mar. De 2021

SÃO PAULO (Estado). **Festival Afro Minuto - Flink Sampa 2020**. Disponível em < <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=9180>>. Acesso em 09 de nov. de 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 25 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

SILVA, Joana Maria Ferreira da. 1994. **Centro de cultura e arte negra: trajetória e consciência étnica**. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

THIOLLENT, Michel. Metodologia de pesquisa-ação na área de gestão de problemas ambientais. **Revista eletrônica de comunicação, Informação e Inovação em Saúde**, v. 1, n. 1, 2007.

VERRANGIA, Douglas; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 705-718, 2010.

8 Apêndice A - Questionário

1ª Seção

- a) Selecione qual(is) turma(s) leciona na SEGUNDA Série do Ensino Médio da Escola Cleomar de Barros Castilho Marques.

A
B

- b) Selecione qual (is) disciplina (s) leciona nessas turmas?

artes
biologia
educação física
filosofia
física
geografia
história
inglês
matemática
química
português
sociologia
eletiva
projeto de vida
tecnologia

- c) Você cursou qual(is) licenciatura(s)?

- d) Durante a sua licenciatura, teve alguma disciplina que abordasse a temática africanidades e/ou questões étnico-raciais?

Sim.
Não.

- e) Já foi oferecido pela(s) escola(s) em que você trabalha e/ou trabalhou algum curso que abordasse africanidades e/ou relações étnico-raciais? *

Sim e eu cursei.
Sim, mas não cursei.
Nunca foi oferecido.

- f) Você já realizou algum curso que abordasse africanidades e/ou relações étnico-raciais que não tenha sido oferecida pela escola, mas que tenha procurado para aperfeiçoamento profissional?

Sim
Não

2ª Seção

- a) Durante as aulas do Centro de Mídias do Estado de São Paulo (CMSP), em algum momento abordaram os assuntos relacionados à africanidades e/ou educação étnico-racial na disciplina que leciona nas turmas citadas acima (apenas 2ªA e 2ªB)?

sim
não

- b) Dentro de qual assunto/tema foi abordado? Se possível, em qual data?
- c) Você considera que a abordagem realizada pelo Centro de Mídias foi adequada?

Sim
Não

- d) Com relação à questão anterior, explique os motivos que te levaram a escolher a opção assinalada.

3ª seção

- a) Dentre as aulas/atividades/projetos que você desenvolveu neste ano com os alunos das turmas citadas (2ªA e 2ªB), você abordou em algum momento essa temática?

sim
não

- b) Relate brevemente a prática na qual abordou essa temática.

Apêndice B - Roteiro da Entrevista

Prezado (a) professor (a)

Ao participar desta entrevista, estará contribuindo com uma pesquisa que busca por práticas pedagógicas com ênfase na educação étnico-racial para a reeducação destas relações, superação do racismo, afirmação e valorização das diferenças étnico-raciais por educadores que atuam no Ensino Médio.

Conte um pouco sobre sua trajetória profissional:

- 1- Qual sua primeira formação?
- 2- O que te levou a escolher licenciatura?
- 3- Como foi o início do trabalho como professor?
- 4- Quais experiências boas ou ruins marcaram sua carreira como professor?
- 5- Quais eventos envolvendo as relações étnico-raciais no ambiente escolar já presenciou?
- 6- Conte um pouco da sua formação continuada?

De acordo com o questionário, houve resposta positiva sobre ter abordado a temática relacionada a educação étnico-racial com seus alunos. Sobre esta prática:

- 1) Qual turma/série foi realizada?
- 2) Cerca de quantos alunos participaram da sua prática?
- 3) Usou algum referencial teórico específico? Qual?
- 4) Qual foi o objetivo e habilidade desenvolvida nesta prática?
- 5) Relate sua prática:
 - a) O que te motivou?
 - b) Quais foram as etapas desde o planejamento até a aplicação?
- 6) Como avaliou o resultado da sua prática?
- 7) Qual é a importância de o professor trabalhar práticas relacionadas à educação étnico-racial?

Apêndice C – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BUSCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO:
Racismo e Intolerância na Escola

Pesquisador: DEBORA ANDRADE CHAGAS MARTINS

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 31253220.0.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.314.351

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem escrito e expõe bibliografia atual sobre o problema de pesquisa a ser investigado. Contudo, a metodologia apresenta problemas em sua estruturação, organização e delimitação, impactando negativamente na apreciação dos aspectos éticos da pesquisa. O resumo está redigido da seguinte maneira:

"O presente projeto de pesquisa tem como objetivo analisar, discutir, investigar e compartilhar possíveis práticas pedagógicas que propiciem a superação do racismo e da intolerância no contexto de formação de alunos do Ensino Médio no âmbito das escolas públicas do município de Jahu/SP. O projeto visa, por meio de abordagem metodológica qualitativa, considerar categorias oriundas de três campos conceituais: educação étnico-racial, formação do professor na questão étnico-racial e práticas pedagógicas. Por meio de questionários, entrevistas e filmagem coletaremos dados que nos permitam essa compreensão. A pesquisa busca ainda compreender as convergências e divergências das práticas adotadas com vistas a analisar experiências, resultados e aplicabilidades nos processos de ensino e aprendizagem e reeducação das relações étnico-raciais. Esperamos ao final trazer contribuições como estudos específicos e material de orientação para cursos de formação continuada além de orientações para a condução das práticas pedagógicas pelos professores".

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

CEP: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9685

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.314.351

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos são apresentados no projeto da seguinte forma:

- Objetivo primário: "Analisar práticas pedagógicas com ênfase na educação étnico-racial, para a reeducação das relações étnico-racial, superação do racismo, afirmação e valorização das diferenças étnico-raciais, de educadores que atuam no Ensino Médio".
- Objetivos secundários: "Analisar o preparo dos professores, ao longo de sua formação continuada para reeducação das relações étnico-racial. Identificar as potencialidades das práticas com bons resultados para reeducação das relações étnico-raciais".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

1) Avaliação dos riscos:

De acordo com o projeto, informa-se que "a presente pesquisa envolve riscos mínimos". No termo de consentimento livre e esclarecido destinado aos pais e/ou responsáveis pelos alunos, essa informação é detalhada da seguinte maneira: "A pesquisa apresenta riscos mínimos para o participante, visto que não será exposto a nenhum tipo de modificação intencional que venha a interferir na sua integridade fisiológica, psicológica ou social. A probabilidade de risco prevista refere-se a eventuais constrangimentos devido à presença do pesquisador no questionário e nas práticas pedagógicas. Tais riscos poderão ser controlados pelos procedimentos metodológicos da pesquisa, e se necessário for, poderá ocorrer sua suspensão, uma vez que utilizaremos todos os procedimentos éticos para preservar o bem estar do participante. Tanto a entrevista como as filmagens seguirão o mesmo padrão ético com o cuidado de não identificar os participantes".

2) Avaliação dos benefícios:

a) Diretos: não especificado.

b) Indiretos: "Acreditamos que analisar as práticas pedagógicas com ênfase na educação étnico-racial e compartilhar aquelas que apresentarem resultados satisfatórios trará significativa contribuição para área de estudos específico e material de orientação para cursos de formação continuada além de orientações para a condução das práticas pedagógicas dos professores".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante, na medida em que visa investigar como instituições públicas de ensino têm lidado com o racismo e a intolerância, especialmente no ensino das relações étnico-raciais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresentou: i) carta de autorização da instituição onde será executada a coleta de

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	
Bairro: JARDIM GUANABARA	CEP: 13.565-905
UF: SP	Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.314.351

dados; ii) termo de consentimento livre e esclarecido aos professores; iii) termo de consentimento livre e esclarecido aos responsáveis; iv) termo de assentimento livre e esclarecido aos alunos. Todos os termos foram integralmente readequados de acordo com as pendências indicadas no parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando o exposto, e entendendo que o protocolo de pesquisa está em consonância com as normas que disciplinam a ética em pesquisa com seres humanos, recomendo sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1541090.pdf	29/09/2020 23:41:26		Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_4291394.pdf	29/09/2020 23:40:09	DEBORA ANDRADE CHAGAS MARTINS	Aceito
Outros	Imagem_professor_versao_3.docx	29/09/2020 23:39:50	DEBORA ANDRADE CHAGAS MARTINS	Aceito
Outros	Imagem_responsavel_versao_3.docx	29/09/2020 23:39:40	DEBORA ANDRADE CHAGAS MARTINS	Aceito
Outros	Imagem_aluno_versao_3.docx	29/09/2020 23:39:19	DEBORA ANDRADE CHAGAS MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Responsavel_versao_3.pdf	29/09/2020 23:37:54	DEBORA ANDRADE CHAGAS MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professor_versao_3.pdf	29/09/2020 23:37:30	DEBORA ANDRADE CHAGAS MARTINS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_versao_3.pdf	29/09/2020 23:37:18	DEBORA ANDRADE CHAGAS MARTINS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo.pdf	10/09/2020 23:30:32	DEBORA ANDRADE CHAGAS MARTINS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	22/04/2020 18:20:37	DEBORA ANDRADE CHAGAS MARTINS	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 4.314.351

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 01 de Outubro de 2020

Assinado por:
ADRIANA SANCHES GARCIA DE ARAUJO
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Autorização para uso de imagem.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS / PROGRAMA DE
PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - PROFESSOR
(Resolução 466/2012 do CNS)

BUSCA DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO: RACISMO E INTOLERÂNCIA NA ESCOLA

Eu, Debora Andrade Chagas Martins, estudante do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar o (a) convido o (a) senhor (a) para participar da pesquisa “Busca de práticas pedagógicas de professores do ensino médio: racismo e intolerância na escola” orientada pelo Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos.

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa por ser professor vinculado à Escola Estadual Professora Cleomar de Barros Castilho Marques, vinculada à Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, no município de Jahu/SP, instituição onde o estudo será desenvolvido. Para isso, está sendo convidado (a) a:

1 - Responder questionário semiestruturado abordando tópicos sobre educação étnico-racial a ser disponibilizado por meio de formulário eletrônico.

2 – Participar de entrevista gravada a ser realizada pelo pesquisador por meio de aplicativos de reuniões a escolha do entrevistado, sendo sugerido os aplicativos Zoom, Google Meet, Microsoft Teams ou Messenger.

A sua participação será voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora ou pela instituição. Além disso, a pesquisadora garante que irá tratar a identidade com padrões profissionais de sigilo. Desta forma, o nome do (a) professor (a) não será revelado e, caso se faça necessário identificar tais participante, usar-se-á letras conseqüentes: Professor (a) A, Professor (a) B, Professor (a) C, Professor (a) D, etc. Este estudo apresenta riscos mínimos e tais riscos poderão ser controlados pelos procedimentos metodológicos da

pesquisa, e se necessário for, poderá ocorrer sua suspensão, uma vez que utilizaremos todos os procedimentos éticos para preservar o bem estar do participante.

A participação é voluntaria e não haverá compensação em dinheiro pela sua participação. A qualquer momento, participante pode desistir de participar. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo, seja em relação ao pesquisador, à instituição escolar ou à Universidade Federal de São Carlos.

Esclareço que as perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. Entretanto, a participação na pesquisa pode gerar desconforto como resultado do tipo de pergunta ou pela emissão de opiniões por parte do entrevistado. A qualquer momento, poderá ocorrer sua suspensão, uma vez que utilizaremos todos os procedimentos éticos para preservar o bem estar do participante. As filmagens seguirão o mesmo padrão ético com o cuidado de não identificar os participantes. As entrevistas serão transcritas da forma mais fidedigna possível por parte do pesquisador e será apresentada ao entrevistado para confirmação. Ao final da pesquisa, as imagens serão apagadas.

Diante dessas situações, os participantes terão garantidas liberdade de não responder às perguntas por quaisquer motivos, sem necessidade de esclarecimento deste. Fica também garantida a indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa de acordo com os termos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Além disso, é garantido a todo participante acesso aos resultados da pesquisa, assim que forem finalizados.

A participação do professor nessa pesquisa será de enorme utilidade na obtenção e análise de dados a serem utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para o ensino de relações étnico-raciais, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Você receberá uma via deste termo, via e-mail ou de qualquer outra forma que preferir, rubricada em todas as páginas pelo pesquisador, onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento. Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se pelo telefone (14)99728-7173. Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço do



pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

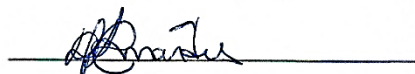
Este termo foi anteriormente submetido e recebeu parecer favorável à sua utilização pelo Comitê de Ética em Pesquisas (CEP) em Seres Humanos da UFSCar. O conselho cumpre e faz cumprir as Resoluções CNS nº 466/12, nº 510/16, nº 370/07, nº 240/97, nº 563/17, nº 580/18 e nas Normas Operacionais nº 006/09 e nº 001/13, que são documentos gerados pelo Conselho Nacional de Saúde. O CEP avalia aspectos éticos envolvidos em pesquisas com seres humanos na individualidade e na coletividade.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Observação: como vivemos uma situação de pandemia de Corona Virus, tanto os questionários como as entrevistas serão realizadas por meio eletrônico. Assim, é necessário acesso à internet pelo professor para que possamos garantir todas as recomendações sanitárias para execução da coleta de dados, conforme protocolos exarados pelas autoridades sanitárias mundiais e regionais. No entanto, a impossibilidade de acesso, e a conseqüente não participação na pesquisa, não trará nenhum prejuízo, seja em relação ao pesquisador, à instituição escolar ou à Universidade Federal de São Carlos.



Prof. Dr. Douglas Aparecido Campos
(pesquisador principal)
Rod. Washington Luiz, Km. 235
São Carlos - SP - Fone: (16) 3306-6559
e-mail: profdouglas.eg@gmail.com



Debora Andrade Chagas Martins
(aluna de pós-graduação)
Rua: Otávio Rizatto, 107 - Campos Prado
Jau/SP - Tel.: (14) 9 9728-7173
e-mail: debby.geo@gmail.com



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM
(Resolução 466/2012 do CNS)

Eu, _____,
portador da Cédula de Identidade nº _____, inscrito no CPF sob nº _____,
residente à Rua _____, nº _____,
na cidade de _____, AUTORIZO o uso de minha imagem em
gravações, sem finalidade comercial, para ser utilizada na pesquisa: “Busca de práticas
pedagógicas de professores do ensino médio: racismo e intolerância na escola”. A presente
autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada
apenas para análise dos dados coletados. As imagens serão gravadas por meio de
aplicativo de videoconferência a escolha do entrevistado, sendo recomendados Google
Meet, Microsoft Teams ou Zoom. As imagens serão descartadas imediatamente após seu
uso na pesquisa.

Assinatura do professor