



UNILAB

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Instituto de Humanidades – IH
Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH

Francisco Deoclécio Carvalho Galvão

Ações governamentais e práticas pedagógicas escolares no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em Cascavel – CE (2013 – 2019)

Redenção – CE
2020

Francisco Deoclécio Carvalho Galvão

Ações governamentais e práticas pedagógicas escolares no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em Cascavel – CE (2013 – 2019)

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Humanidades.

Mestrando: Francisco Deoclécio Carvalho Galvão

Orientador: Prof. Dr. Edson Holanda Lima Barboza

Área: Estudos Interdisciplinares em Humanidades.

Linha de Pesquisa: Educação, Política e Linguagens.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Galvão, Francisco Deoclécio Carvalho.

G171a

Ações governamentais e práticas pedagógicas escolares no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em Cascavel - CE 2013 - 2019 / Francisco Deoclécio Carvalho Galvão. - Redenção, 2020.

127f: il.

Dissertação - Curso de Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Edson Holanda Lima Barboza.

1. História - Ensino e aprendizagem. 2. Cultura - Ensino e aprendizagem. 3. Interdisciplinaridade. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370

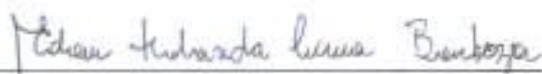
FRANCISCO DEOCLÉCIO CARVALHO GALVÃO

Ações governamentais e práticas pedagógicas escolares no ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em Cascavel - CE (2013 - 2019)

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Humanidades.

Aprovada em: 16 / 04 / 2020

BANCA EXAMINADORA



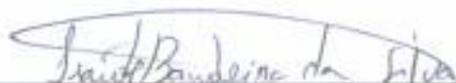
Edson Holanda Lima Barboza

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Presidente



Arilson dos Santos Gomes

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)
Examinador Interno ao Programa



Isaide Bandeira da Silva

Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Examinadora Externa à Instituição

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa às professoras e professores que, diariamente, atuam no sentido de fazer deste país um lugar melhor para todas e todos.

Dedico especialmente às professoras da minha família: Nilda, Eridan, Vanadia e Aldenira, para que continuem trilhando o caminho da educação.

Dedico à minha filha, Verônica, que me inspira a viver.

Dedico, finalmente, à minha mãe, Dona Socorro, minha eterna professora.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que, na caminhada, em momento algum estivemos só.

Gratidão,

À minha mãe, pelos incentivos, pelos auxílios, pelas preocupações.

À minha esposa, Nilda, pela compreensão nas ausências e nos silêncios.

À Verônica por entender os meus “agora não, papai tá estudando”.

À Eridan, minha irmã, por compartilharmos ideias e sonhos.

À Fábria Napoleão, diretora escolar da EEEP Edson Queiroz, pelo apoio dado nos momentos mais importantes.

Aos coordenadores escolares Thiago Germano e Edson Santana, por apoiarem-me nas minhas ausências.

Ao professor Edson Holanda Lima Barboza, por ser um gigante na orientação acadêmica. Sem as suas observações a caminhada seria mais longa e tortuosa.

À professora Isaíde Silva e ao professor Arilson Gomes pelos qualificados ajustes que fizeram na nossa pesquisa.

Aos colegas das turmas 2018.1 e 2019.1 por me inspirarem a continuar.

À Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) por nos proporcionar um espaço tão fecundo ao conhecimento.

À Coordenação do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, pela constante disponibilidade.

Aos professores entrevistados, que me confiaram suas histórias.

Aos núcleos gestores da EEF Moita Redonda e EEB Dep. Raimundo Queiroz, que permitiram que a pesquisa fosse realizada nestas instituições.

A todos os professores e professoras que já me ensinaram, desde a educação infantil até agora. Eu sou fruto do trabalho de vocês.

“Gente simples, fazendo coisas pequenas, em lugares pouco importantes, consegue mudanças extraordinárias.”
(sabedoria popular)

RESUMO

Ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas instituições educacionais de ensino básico, públicas e particulares do país, a partir da sanção da Lei 10.639/2003 e, posteriormente, 11.645/2008, o governo brasileiro gerou dúvidas e inquietações diversas quanto à formação de professores, metodologias de ensino e o próprio conteúdo a ser ministrado no intento de atender à legislação. É importante frisar que não foi a primeira vez que surgiu, em textos oficiais, a necessidade de abordar as matrizes étnicas do país, posto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) já previa a inclusão, nas aulas de História, de discussões relativas a participação de africanos, europeus e indígenas na construção da “formação do povo brasileiro”; todavia, foi a primeira vez que o tema apareceu de maneira compulsória, fazendo com que alguns educadores questionassem a necessidade da abordagem nestes moldes. Isto posto, buscamos compreender como se dava o tratamento de tais temáticas na rede pública municipal de Cascavel (CE) através da realidade de duas escolas, uma da zona urbana e outra, da zona rural. Fazendo uso de entrevistas semiestruturadas com professores das disciplinas de História, Língua Portuguesa e Arte, buscamos compreender como se dava a transformação do currículo prescritivo em currículo interativo e, ainda, como era implementada a legislação nestas duas instituições educacionais. Nos encontros com os educadores o diálogo levou em consideração as suas formações acadêmicas, pertencimentos identitários e os subsídios que lhes foram oferecidos para uso em sala de aula. A democracia racial propalada desde a Era Vargas cai por terra quando compreendemos que a questão afrodescendente e indígena é marcada pela invisibilidade e silenciamento destes dois grupos, seja pelo elogio à miscigenação, quando buscou-se clarear a pele da população, seja pela negação da existência contemporânea destes povos, como foi o caso no Estado do Ceará, que construiu para si uma identidade miscigenada excluindo o negro e assimilando o indígena. A pretensa harmonia racial descrita por Freyre (1933) não é possível de encontrar na práxis cotidiana. Em se tratando da abordagem sobre a história e cultura afrodescendente e indígena em sala de aula, percebemos que a abordagem do professor ainda é tímida, carregada de estereotípias, o que corrobora para a manutenção de um imaginário que perpetua estes sujeitos como figuras do passado.

Palavras-Chave: Ensino; Africanidade; Questão Indígena; Interdisciplinaridade; Reeducação das relações étnico-raciais

RESUMEN

Al establecer la enseñanza obligatoria de Historia y Cultura Afrobrasileña y Indígenas en las instituciones educativas públicas y privadas del país, a partir de la promulgación de la Ley 10.639/2003 y posterior, 11.645/2008, el gobierno brasileño generó dudas y varias inquietudes sobre la formación docente, las metodologías de enseñanza y el contenido que debe enseñarse para intentar cumplir con la legislación. Es importante enfatizar que no fue la primera vez que los textos oficiales publicaron la necesidad de abordar la matriz étnica del país, ya que la Ley de Educación Básica (Ley 9.394/1996) ya traído la inclusión, en clases de Historia, de discusiones sobre la participación de africanos, europeos y indígenas en la construcción de la “formación del pueblo brasileño”. Sin embargo, fue la primera vez que el tema se volvió obligatorio, lo que ha llevado a algunos educadores a cuestionar la necesidad de tal enfoque. Dicho esto, tratamos de entender cómo se da el tratamiento de tales temas en la red pública de Cascavel (CE) a través de la realidad de dos escuelas, una de la zona urbana, y otra, de la zona rural. Utilizando entrevistas semiestructuradas con profesores de las asignaturas de Historia, Lengua portuguesa y Arte, buscamos comprender cómo se realiza la transformación del currículo prescriptivo en currículo interactivo y también cómo se implementa la legislación en estas instituciones. En reuniones con estos educadores la entrevista tuvo en cuenta los antecedentes académicos, la identidad perteneciente y los subsidios ofrecidos para su uso en aula. La democracia racial promovida desde la Era Vargas cae a tierra cuando se entiende que la historia de los pueblos indígenas y afrodescendientes de Brasil está marcada por la invisibilidad y el silenciamiento de estos dos grupos, ya sea por el discurso del mestizaje, que buscaba construir una identidad blanca para el país, o por la negación de la existencia de estos pueblos, como fue el caso del Estado de Ceará, que forjó una identidad mixta excluyendo a los negros y absorbiendo a los indígenas. La supuesta armonía racial descrita por Freyre (1933) no se puede encontrar en la práctica diaria. Cuando se trata de la historia y la cultura afrodescendientes e indígenas en las aulas, observamos que el enfoque del maestro sigue siendo tímido, estereotipado, corroborando el mantenimiento de un imaginario que perpetúa a tales personas como figuras del pasado.

Palabras clave: Enseñanza; Afrodescendientes; pueblos indígenas; Interdisciplinarietà; Reeducción de las relaciones étnico-raciales.

LISTA FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

FIGURAS

Figura 1 – Mapa da demarcação quilombola no Ceará	40
Figura 2 – Povos indígenas nos municípios cearenses	43
Figura 3 – Município de Cascavel em destaque no mapa político do Ceará.....	70
Figura 4 – EEF Moita Redonda às margens da estrada principal da comunidade	73
Figura 5 – Área de convivência da EEF Moita Redonda. Salas de aulas dos dois lados	74
Figura 6 – Visão aérea da comunidade Moita Redonda com destaque no prédio escolar...	77
Figura 7 – EEB Dep. Raimundo Queiroz às margens da rodovia CE-253.....	79
Figura 8 – Visão aérea de partes dos bairros Jardim Primavera, Mutirão e Rio Novo, com destaque para o prédio da EEB Dep. Raimundo Queiroz.....	80
Figura 9 – Área interna da EEB Dep. Raimundo Queiroz – alunos durante intervalo no turno vespertino	81
Figura 10 – Desfile “Beleza Negra” na culminância do projeto “Africanidades” na EEB Dep. Raimundo Queiroz.....	98
Figura 11 – Apresentação do projeto de pesquisa “Minha cor não define quem sou”, da Feira de Ciências da EEF Moita Redonda	101

GRÁFICOS

Gráfico 1 – População brasileira no início do século XIX	21
Gráfico 2 – Total da população do Brasil em 1872	23
Gráfico 3 – População escravizada x população livre.....	23
Gráfico 4 – Distribuição da população segundo raça e cor	36

TABELAS

Tabela 1 – Competências Gerais da Educação Básica	56
Tabela 2 – Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental.....	57
Tabela 3 – Habilidades de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano.....	59
Tabela 4 – Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental	60
Tabela 5 – Habilidades de Arte relacionadas à reeducação das relações étnico-raciais	61
Tabela 6 – Competências de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental	63
Tabela 7 – Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental	64
Tabela 8 – Habilidades específicas de História – Ensino Fundamental – Anos Finais	64
Tabela 9 – Reprodução do “Quadro Síntese do Marco Teórico Referencial” do PPP da EEF Moita Redonda	75
Tabela 10 – Pesquisa Mensal de Emprego, Jul/ 1998.....	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADELCO – Associação para o Desenvolvimento Local Co-produzido
ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEB – Câmara da Educação Básica
CEFEB – Coordenadoria de Formação de Executivos Escolares
CEM – Centro Educacional Municipal
CIMI – Conselho Indígena Missionário
CNE – Conselho Nacional de Educação
CP – Conselho Pleno
CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
DEM – Democratas
EEB – Escola de Educação Básica
EEF – Escola de Ensino Fundamental
FNB – Frente Negra Brasileira
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
ICAR – Igreja Católica Apostólica Romana
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDJ – Instituto Dom José de Educação e Cultura.
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MNU – Movimento Negro Unificado
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Plano Político Pedagógico
PPP – Plano Político Pedagógico
PSL – Partido Social Liberal
PT – Partido dos Trabalhadores
RMF – Região Metropolitana de Fortaleza
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SPAECE – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
STF – Supremo Tribunal Federal
TEN – Teatro Experimental do Negro
UNB – Universidade de Brasília
UNI – União das Nações Indígenas
UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UVA – Universidade Estadual Vale do Acaraú.
ComVida – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida
Dep. – Deputado

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1. AÇÕES GOVERNAMENTAIS NO PANORAMA DAS QUESTÕES INDÍGENAS E AFRO-BRASILEIRAS	20
1.1 Educação, democracia racial e o não-branco brasileiro	29
1.2 O não-branco no Ceará	38
2. CURRÍCULO, PRÁXIS E INTERDISCIPLINARIDADE	46
2.1 Uma reflexão sobre currículo e prática.....	46
2.2 A questão da interdisciplinaridade	49
2.3 Os desafios da práxis pedagógica diante das leis 10.639/03 e 11.645/2008	52
2.4 A Base Nacional Comum Curricular e as competências e habilidades para a reeducação das relações étnico-raciais	55
2.4.1 Linguagens	57
2.4.2 Ciências Humanas	62
2.4.3 Para além das Ciências Humanas e Linguagens.....	68
3. ESPAÇOS DE INTERATIVIDADE: OS LOCAIS E OS MÉTODOS DA PESQUISA ..	70
3.1 Escola de Ensino Fundamental Moita Redonda	72
3.2 Escola de Ensino Básico Deputado Raimundo Queiroz.....	79
4. PRÁTICAS ESCOLARES DE REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	83
4.1 Pertencimento étnico dos professores.....	86
4.2 Ingresso, satisfação e valorização no magistério.....	89
4.3 Abordagem do projeto “Afroindígena” e racismo nas escolas	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
TIPOLOGIA DAS FONTES	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXOS	120

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No interior nordestino, quando se está doente e não há como ir ao hospital ou posto de saúde, ou a gravidade da doença não é para tanto, o socorro imediato é a benzedeira, também conhecida como rezadeira. Das poucas lembranças que guardo da infância, algumas se dão nos quintais de senhoras donas de casa que, nas tardes depois das 15h, sob alpendres ou em calçadas, se colocavam a curar as enfermidades do corpo e da alma dos que as buscavam: “quebrante”, dor de dente, “espinhela caída” e tantas outras doenças que a sabedoria popular conta. Lembrome de duas rezadeiras; Maria Sombra e uma outra que não conheci pelo nome, mas pelo carinhoso apelido de Vozinha, devido aos seus cabelos totalmente brancos. As duas eram negras. Ainda hoje, quando minha filha, 04 anos, se encontra “amolecida”, a rezadeira é a primeira opção de minha esposa, o que acato com respeito. Começo este texto com tal testemunho para demonstrar que a cultura popular se faz presente na minha caminhada, e hoje possivelmente devido a graduação em História e as experiências de ensino e pesquisa pelas quais passei, tenho a sensibilidade de observar estas efemérides de maneira mais atenta e notar nelas os traços étnicos das raízes indígenas e negras do nosso povo.

Cursei a Licenciatura em História no Instituto Dom José (IDJ), em Cascavel (CE), tendo sido diplomado pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em 2012. Naquele momento, minha pesquisa para conclusão do curso buscou compreender o papel da educação patrimonial para valorização e preservação dos bens culturais de minha cidade (GALVÃO, 2012). Escrevi sobre este assunto pelo fato de que os poucos prédios, públicos ou particulares, que ainda resguardavam na arquitetura a memória das eras primevas, estavam sendo alterados pela “modernidade” ou abandonados, como já era o caso da Casa de Câmara e Cadeia que, devido a uma obra de reforma não concluída, acabou tornando-se ruínas em 2017¹.

Comecei a atuar como professor no ano seguinte à graduação, na Escola Estadual de Educação Profissional Pedro de Queiroz Lima, no município de Beberibe (CE). Minha função na escola era ministrar a disciplina de História Geral para as turmas de primeira série e, nessas, na turma do curso técnico em Hospedagem, a disciplina de História do Ceará². Foi um desafio em dobro: era neófito na profissão e a História do Ceará era uma incógnita para mim,

¹ <<https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/cascavel/2017/04/parte-de-predio-historico-de-cascavel-desaba-com-as-chuvas.html>> Acesso em 24 set. 19

² Além do curso de Técnico em Hospedagem, a referida escola oferecia em 2012 os cursos de Agronegócio, Edificações e Eletrotécnica.

posto que não tive aulas deste assunto durante minha educação básica e, no ensino superior, apenas uma disciplina abordou este assunto, e de maneira bastante suscinta.

Nas aulas de História Geral utilizávamos o material didático adotado pela escola, mas nas aulas de História do Ceará, um encontro de cinquenta minutos uma vez por semana, era eu mesmo quem devia produzir este material. Busquei levar o componente curricular para uma abordagem mais voltada à história do próprio município de Beberibe, crendo que assim haveria uma identificação por parte dos estudantes, o que não ocorreu. Dialogar sobre a história local, política e cultural foi desafiante, e os estudantes demonstraram um distanciamento e um não-reconhecimento daquela história. Aproveitando a minha pesquisa sobre educação patrimonial, desenvolvi um projeto abordando os patrimônios históricos de Beberibe, da “dimensão pedra e cal”, culminando em visitas à prédios icônicos da cidade³. Em uma das aulas em sala, conversando sobre usos e costumes, abordando o conceito de patrimônio imaterial, acabei introduzindo no assunto a religiosidade afro-brasileira como uma manifestação cultural que precisava ser reconhecida e valorizada, uma vez que havia um Terreiro de Umbanda na zona rural do município. Não posso dizer que fiquei surpreso com as manifestações contrárias de alguns estudantes, que chegaram a afirmar se tratar de práticas demoníacas; no entanto causou-me espanto uma aluna, visivelmente nervosa, pedindo que eu não falasse mais naquele assunto porque lhe causava medo, em tal medida que precisava sair da sala. Neste dia despertei para a necessidade de trabalhar este assunto com mais frequência, de maneira a descobrir novas abordagens para além do negativismo que lhe ronda e, como consequência, a necessidade de abordar tantos outros assuntos pertinentes às histórias e culturas do povo negro brasileiro.

Na busca por elaborar um projeto pedagógico que levasse este assunto a ser dialogado em todas as turmas que lecionava, visitei a biblioteca da escola em busca de material temático e encontrei o livro *História e Cultura Africana e Afro-Brasileira*, de Nei Lopes (2008); a partir daí tive contato com a Lei 10.639/2003 que incluiu o Art. 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) trazendo a obrigatoriedade de abordar estes assuntos em sala de aula.

A Lei 10.639/2003, fruto da mobilização do movimento negro em prol de uma maior presença da história desta população no currículo escolar, foi promulgada no início do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, e buscou dar maior visibilidade as histórias e culturas africanas e afrodescendentes nas escolas brasileiras.

³ Um dos frutos do projeto foi a publicação do artigo “Memória, Patrimônio e Identidade: A formação de Beberibe – uma experiência de educação patrimonial”, na Revista de História Bilros, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), em 2015.

O projeto ganhou forma através de seminários em sala de aula sobre temas selecionados no livro de Nei Lopes e, como culminância, realizamos duas ações: uma visita a um Terreiro de Umbanda em Cascavel (CE), posto que não tínhamos contatos com o Terreiro de Beberibe, e uma “Feira” onde abordamos cada um dos capítulos da obra de Lopes, apresentando também como o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira podia ser abordado em cada um dos componentes curriculares que formavam o currículo escolar. Durante o desenvolvimento do projeto era claro o desconhecimento sobre elementos básicos do assunto, como geografia, língua e cultura dos países do continente africano; inclusive havia alunos que o entendia como um único país, apesar de tratar-se de um conjunto com cinquenta e quatro nações independentes, culturalmente diversas.

Uma situação que nos incomodou durante a preparação para a visita ao Terreiro foi o fato de um professor ter ido nas salas em que ele lecionava, pedir aos alunos que não fossem a esta visita, pois seriam “amaldiçoados”. Este professor se identificava como católico, frequentador de movimentos da chamada renovação carismática.

Quando tive a oportunidade de ingressar num curso de pós-graduação *latu sensu* em História do Brasil e Ceará, escrevi o Trabalho de Conclusão do Curso sobre o patrimônio imaterial presente no Terreiro de Umbanda (GALVÃO, 2015a) e, ao concluir outra especialização, em Gestão Pedagógica da Escola Básica, escrevi a monografia estudando como a lei 10.639/2003 era praticada na escola em que eu atuava (GALVÃO, 2015b).

Trabalhando em Cascavel, na Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz, tive a oportunidade de participar de uma formação, oferecida pela Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação da nona região (CREDE 9), que buscava indicar possibilidades de atuação na perspectiva da educação para as relações étnico-raciais. Fomos levados em visita ao Quilombo Alto Alegre (Horizonte – CE) e lá, adquiri para minha filha uma boneca de pano, a Valentina, feita em tecido marrom. Minha filha, que na época tinha menos de um ano, demonstrou ter gostado do presente; quem não gostou foram suas tias. Uma, que eu identifico como negra, igual a boneca, disse que ela era uma “bruxa” e que iria acabar assustando a criança. Outra, que reconheço como branca, ao se deparar com a boneca, adjetivou-a como “feia”, sentido a necessidade de informar que não era devido a cor do brinquedo. A reação dos parentes, no meu entender, demonstraram um racismo velado, involuntário e não reconhecido, que expôs questões inerentes a própria identidade nacional, que por razões que abordaremos mais adiante, valoriza a estereotipia branca e traços culturais europeus em detrimento da presença africana e indígena em nosso país.

A respeito de “Identidade”, a compreendemos como uma construção influenciada a partir das representações de determinado grupo dominante que, pelos sentidos que oferece ao mundo que circunda, fortalece pertencimentos, desejos, afirmações e negações (HALL, 2006), de tal forma que um grupo identitário só o é numa relação de alteridade com o outro. A identidade brasileira consolidada no período da Era Vargas (1930 – 1945) valorizava a mistura racial numa perspectiva de miscigenação, almejando a invisibilidade do negro e a absorção do indígena.

Diante de todo o exposto, e da oportunidade de participar da seleção para ingresso no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), elaborei um projeto de pesquisa visando compreender como se davam as abordagens das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no ensino fundamental, anos finais, das escolas de Cascavel. Passada a seleção e alcançada a vaga no programa, o projeto amadureceu e avançou para abarcar as discussões relacionadas aos povos indígenas do país, levando em consideração que o artigo 26-A da LDB teve sua redação alterada pela Lei 11.645/2008, passando a incluir, também em caráter compulsório, o ensino das histórias e culturas dos povos indígenas do país.

Foi nosso objetivo, então, com a pesquisa ora apresentada, perceber como ocorriam as abordagens das histórias e culturas dos povos indígenas e afrodescendentes brasileiros, na sala de aula do ensino fundamental, anos finais, em Cascavel (CE), analisando a implementação da educação das relações étnico-raciais. Selecionamos duas escolas municipais, uma da zona urbana e outra da zona rural. A seleção das escolas foi feita a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica⁴ (IDEB), edição 2015, quando buscamos as primeiras colocações entre as escolas das duas zonas. Com 5,4 pontos, a Escola de Educação Básica Municipal Benigna Pacheco seria a instituição urbana pesquisada e, com 5.3, a Escola de Ensino Fundamental Moita Redonda, a instituição da zona rural. No entanto, devido a indisponibilidade de horários do núcleo gestor da EEBM Benigna Pacheco, não conseguimos dialogar sobre a pesquisa; visitamos a referida escola por duas ocasiões e em nenhuma destas nos foi oportunizado conversar com o Núcleo Gestor. Devido a esta situação, buscamos a escola da

⁴ “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, é uma iniciativa do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Prova Brasil e SAEB) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos.” (BRASIL, 2015)

zona urbana que esteve em segundo lugar no IDEB 2015⁵, a Escola de Educação Básica Deputado Raimundo Queiroz; nesta, conseguimos falar com os coordenadores e diretor e a nossa pesquisa foi permitida. O índice desta escola foi, em 2015, de 4,9.

Através de entrevistas semiestruturadas com professores de Língua Portuguesa, História e Arte, conseguimos coletar informações sobre como o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas se fazia presente na interação escolar. Conversamos com todos os professores que lecionavam as disciplinas citadas nos anos finais das referidas escolas; foram oito profissionais no total, seis deles lotados na EEB Dep. Raimundo Queiroz e os outros dois na EEF Moita Redonda. Nas conversas com os docentes buscamos levar em consideração a sua formação acadêmica, autodeclaração étnico-racial e os subsídios que lhes foram oferecidos para abordar os assuntos em questão. As entrevistas foram divididas em três momentos, a saber: o primeiro, sobre a relação do profissional com o magistério; o segundo, sobre a sua formação acadêmica e como ele atua na abordagem das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas e, por fim, o terceiro que dialoga sobre as percepções do professor a respeito de discriminação racial dentro do ambiente escolar.

Conseguir um dia e horário para as entrevistas foi o nosso principal desafio; no município de Cascavel os professores têm quase a totalidade da carga horária preenchida em sala de aula, tendo pouco tempo para planejamento na escola, denominado de “horário de estudo”. No tempo destinado às atividades extraclasse, os professores realizam preenchimento de documentos escolares, correção de testes, planejamento de aulas e, dentre estes afazeres, abriram espaço para nos conceder as entrevistas que, por sua vez, foram realizadas em diversos ambientes: sala dos professores, bibliotecas e mesmo no pátio da escola.

Como recorte temporal demarcamos o período que se inicia em 2013, ano em que a Lei 10.639/2003, que inseriu o artigo 26-A na LDB, completou dez anos e ano em que a Secretaria Municipal de Educação de Cascavel passou a adotar um mesmo plano anual de ensino para todas as escolas da rede, incluindo neste plano o projeto pedagógico “africanidades⁶”. O nosso marco se encerra em 2019, ano em que desenvolvemos a pesquisa em campo. Buscamos analisar a transformação do currículo prescritivo – presente na LDB,

⁵ A edição 2015 do IDEB foi utilizada por ocasião da apresentação do projeto de pesquisa para ingresso no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades. A edição atual do índice é de 2017, apontando os seguintes resultados: 4,9 para a Escola de Ensino Fundamental da Moita Redonda e 4,5 para a Escola de Educação Básica Deputado Raimundo Queiroz. Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em 19 de nov 2018.

⁶ O termo *Africanidades* denomina as reelaborações das culturas de matrizes africanas no Brasil, levando em consideração a base material e cultural existente aqui. Africanidade engloba, grosso modo, todas as manifestações culturais afrodescendentes originárias do Brasil. (CUNHA JR., 2001).

planos de educação, de ensino e na BNCC – em currículo interativo, permeado de nuances a partir das relações de ensino-aprendizagem construídas pelo professor e pelo estudante no contexto da instituição educacional.

O ambiente escolar, neste cenário, surge como espaço majoritário e necessário para a consolidação de uma nova perspectiva positivada no que tange às relações étnico-raciais do país. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Parecer CNE/CP 3/2004 – apontam que é necessário um processo de “reeducação das relações entre negros e brancos” (p. 13), entendendo que a escola, mesmo não tendo exclusividade, tem uma papel preponderante neste processo porque “o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali” (p.14). A importância da escola na reeducação das relações étnico-raciais reside no fato de que ela, sendo um dos mais importantes espaços de interação, corrobora para a construção das identidades, podendo valorizá-las como também negá-las (GOMES, 2002). A reeducação das relações entre os diferentes grupos étnico-raciais do país possibilita a desconstrução de noções dicotômicas hierárquicas e maniqueístas de superioridade/inferioridade racial.

No decorrer do nosso texto optamos por utilizar a expressão “reeducação das relações étnico-raciais” ao invés de “educação...” e o fazemos para reforçar a compreensão de que há na sociedade brasileira um *modus operandi* racista e discriminatório e que, portanto, se faz necessária a reformulação deste modo de agir, sendo a escola um dos espaços a rever a sua prática, se reeducando e reeducando as relações étnico-raciais para uma nova realidade de respeito e valorização da diversidade.

As legislações que incluíram a compulsoriedade do ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas em escolas do país foram desenvolvidas no âmbito das políticas públicas de ações afirmativas⁷, de reparação, reconhecimento e valorização das histórias e culturas destes povos, fomentando espaços de igualdade para expressão, individual e coletiva, destes povos e, ainda, fortalecendo os estabelecimentos de ensino no intuito de conduzir a reeducação das relações.

⁷ Há, no senso comum, uma predisposição de relacionar o termo “ações afirmativas” às políticas públicas anti-discriminatórias e reparatórias à população afrodescendente do Brasil, muito devido à forte atuação do Movimento Negro no país. No entanto, uma ação afirmativa busca oferecer igualdade de oportunidades a todos os segmentos da sociedade que são discriminados por motivo inerente à sua condição. Ação afirmativa, para oferecer uma definição, é “a ideia da necessidade de promover a representação de grupos inferiorizados na sociedade e conferir-lhes uma preferência a fim de assegurar seu acesso a determinados bens, econômicos ou não.” (MOEHLECKE, 2002, p. 200). A Lei 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”, reserva 50% das vagas para ingresso no ensino superior público a estudantes de escolas públicas; estas vagas devem ser distribuídas proporcionalmente aos candidatos autodeclarados pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência, levando em consideração a situação socioeconômica do candidato, sempre respeitando os dados do último censo demográfico.

As ações governamentais implementadas pelo Estado brasileiro no combate ao racismo e no fomento à educação multicultural foram apresentadas no decorrer do nosso trabalho. São legislações, pareceres, publicações oficiais que subsidiam decisões políticas de caráter antirracista e antidiscriminatórias. As práticas pedagógicas, que não deixam de ser ações governamentais posto que realizadas em instituições oficiais, foram apresentadas através de relatos dos professores entrevistados e na apresentação de documentos pedagógicos escolares como os planos político pedagógicos (PPP) e o Plano Municipal de Educação (PME) de Cascavel.

As nossas vivências no ensino e na pesquisa deram testemunho de quão tímida ainda são as discussões relacionadas à temática afro-brasileira e, ainda mais, quão ignorada é a questão indígena. Os eventos relacionados a estes assuntos resumem-se a ações de cunho artístico-cultural, quase sempre instaladas no Dia da Consciência Negra (20 de novembro), apesar de esta data tratar-se de um marco do movimento negro e não se relacionar com a história dos povos indígenas. Há ainda uma concentração no componente curricular História, destoando do marco legal, quando este informa que as discussões sobre histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas devem ser interdisciplinares, com destaque nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens, explicitamente nos componentes curriculares de História, Artes e Literatura. A abordagem destas temáticas com foco na cultura, sem uma análise mais aprofundada sobre a situação sociopolítica destes povos, acaba prestando um desserviço, posto que fortalece estereótipos e alimenta a ideia da democracia racial⁸, impedindo o avanço de discussões mais profundas sobre a nossa sociedade (ORIA, 2005).

O Brasil é um país formado a partir dos processos históricos iniciados com a colonização europeia na América portuguesa, tendo sido lugar de uma prática escravagista moderna implementada em larga escala e mantida até o crepúsculo do século XIX. Atendendo aos anseios do comércio português, sujeitou os escravizados ao trabalho forçado e degradante, alienando não apenas sua força de trabalho, mas sua própria identidade. Compreendemos que uma legislação, por mais que represente uma ação estatal, não tem força – por si – para transformar uma realidade posta, haja vista todo o processo histórico anterior. No entanto, também entendemos que esta transformação é possível, via sensibilização de educadores e

⁸ A ideologia da democracia racial brasileira produziu tecnologias políticas assimilacionistas baseadas na cordialidade racial e na estigmatização das pessoas negras; este assimilacionismo consiste no papel ético-moral estatal de “realizar ‘assimilações’ em todos os grupos sociais, por meio de uma atividade formativa e cultural”. Impede, por fim, que “as relações raciais se apresentem como relações políticas nos espaços de debate público, nos discursos formais e institucionais de forma explícita.” (SALES JR., 2006)

estudantes quanto à importância do processo de reeducação das relações entre brancos e não-brancos em nosso país. É esta a missão do Art. 26-A da LDB.

Nos auxiliam nesta caminhada diversos autores. Nilma Lino Gomes (2013) nos apresentou um caminho possível para a realização desta trajetória. Em Hebe Mattos (2001; 2003; 2005) e Luiz Felipe de Alencastro (2010) encontramos a denúncia da incoerência da escravidão moderna e da sua ilegalidade no Brasil. Lourenço Cardoso (2014) nos guia pela reflexão sobre a figura do branco brasileiro, “branco-aqui”, mas “não-branco-lá”. Edgar Morin (2001) e Carlos Pimenta (2013) nos acompanham nas discussões sobre Interdisciplinaridade. Gimeno Sacristán (2000) e José Augusto Pacheco (1996; 2003) nos ajudam na compreensão dos processos de transição do currículo prescrito para o currículo interativo e, fundamental em nossa pesquisa, Alessandro Portelli (1996) nos indica os caminhos da história oral através da entrevista. E não estamos só. Tantos outros se somam para nos ajudar no diálogo sobre este tema, de tão complexa e necessária discussão.

A História Oral se apresentou como o instrumento eficaz no desenvolvimento do nosso trabalho. Buscamos perceber como os professores lidam, na sua prática cotidiana, com o processo de reeducação das relações étnico-raciais do país. As entrevistas, fontes primárias de nossa pesquisa, fizeram com que entrássemos em contato com as perspectivas do vivido no ambiente escolar. Temas como indisciplina, falta de recursos financeiros e insumos pedagógicos, anseios e angústias dos professores surgiram no decorrer das falas e enriqueceram sobremaneira a nossa escrita. A estrutura prévia da entrevista funcionou como norteadora do diálogo, mas não inibiu os entrevistados a abordarem assuntos que não estavam contemplados nos questionamentos elaborados previamente.

As informações obtidas são recheadas de vieses provenientes tanto de fatores externos – como a interação entre o entrevistador e o entrevistado – quanto de fatores internos, como a subjetividade da fala enquanto interpretação do fato, ligada a memórias, sentimentos e angústias (MEIHY, 1996). Alessandro Portelli (1996) nos informa que a subjetividade na entrevista é exatamente o que realmente importa, posto que a narração será sempre uma aproximação do real, não sendo possível confirmar, objetivamente, o que o narrador fala, e nem seria preciso, já que “o que nossas fontes dizem pode não haver sucedido verdadeiramente, mas foi contado de modo verdadeiro” (PORTELLI, 1996, p. 62), e é representativo do fato narrado. A oralidade, desta forma, humaniza os fatos e lhes oferece significados, ultrapassando o concreto e ligando-se diretamente ao vivido e a memória, ao abstrato. Inconsistências ou incoerências entre duas falas sobre um mesmo assunto não significam necessariamente que

alguém esteja inventando ou omitindo algo; significa que o entrevistado sentiu e viveu aquele fato de maneira única e que, portanto, tem uma memória singular sobre ele. Desta forma, as contribuições dos professores, mesmo que sobre um mesmo assunto, são únicas e de importância ímpar.

No primeiro capítulo, com a intenção de descortinar o contexto histórico do nosso estudo, buscamos apresentar um “panorama” das questões afro-brasileiras e indígenas do país. Realizamos um traçado que se iniciou com a invasão europeia, perpassando o período colonial e imperial até a república, buscando demonstrar como se deu a construção do racismo brasileiro através das ideologias de inferioridade racial, branqueamento populacional e, por fim, a miscigenação e a democracia racial.

No capítulo dois buscamos apresentar uma reflexão teórica a respeito do currículo prescrito na LDB e na BNCC, além de legislações acessórias, e a transição deste para o currículo interativo, constituído a partir das relações estabelecidas na comunidade escolar; ainda nos propomos a dialogar sobre a interdisciplinaridade e como ela se apresentou nas práticas pedagógicas.

No capítulo três, apresentamos os ambientes da pesquisa e os planos político-pedagógicos das escolas analisadas; descrevemos as instituições educacionais, suas estruturas física e de recursos humanos, além de caracterizar as localidades em que as unidades de ensino estavam inseridas.

No capítulo quatro fazemos a análise das entrevistas, interpretando as falas dos professores a respeito dos desafios impostos à implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, assim como as dificuldades inerentes à profissão, e a existência do racismo na escola.

Em nossas considerações finais apontamos como a interdisciplinaridade pode ser um instrumental útil na construção da Educação das relações étnicas na escola, apresentando possibilidades de atuação nas áreas de conhecimento de ciências da natureza e matemática e, ainda, como os professores e as escolas podem contribuir para o desenvolvimento de um novo pensar sobre as relações étnicas do país.

CAPÍTULO 01 – AÇÕES GOVERNAMENTAIS NO PANORAMA DAS QUESTÕES INDÍGENAS E AFRO-BRASILEIRAS

Quando os ibéricos aportaram no Novo Mundo, no final do século XV, para além da constituição de novas identidades, geradas a partir do contato entre neófitos e nativos, as hierarquias de poder e saber até então justificadas por motivações religiosas passaram também a apontar motivos biológicos para uma suposta inferioridade ou superioridade racial. Ademais, com o estabelecimento dos colonialismos na América, se escreve mais um capítulo rumo à hegemonia do capital e da mundialização do mercado (QUIJANO, 2005).

O modo de produção escravagista foi a principal força de trabalho nos territórios da América portuguesa que viriam a formar o atual Estado brasileiro. Os povos indígenas foram escravizados desde os primeiros momentos da ocupação europeia; em nome da expansão comercial e da fé cristã os poderes seculares e religiosos justificavam os conflitos contra os povos nativos que não se submetessem aos desígnios do europeu. Os indígenas sobreviventes das “guerras justas” eram aprisionados e escravizados (MATTOS, 2001).

A escravização indígena foi o principal meio de adquirir mão-de-obra até a segunda metade do século XVI, quando escravizados do continente africano começaram a ser trazidos em maior escala. Apenas em meados do século XVIII submeter indígenas à escravidão foi formalmente proibido, por uma diversidade de fatores dentre os quais destacamos o fomento à empresa do tráfico transatlântico, que se mostrava bastante lucrativa para os envolvidos. Os cativos trazidos do continente africano atuavam nas fazendas de açúcar no Nordeste, na mineração e nas fazendas de café no Sudeste, além de realizarem trabalhos domésticos e urbanos.

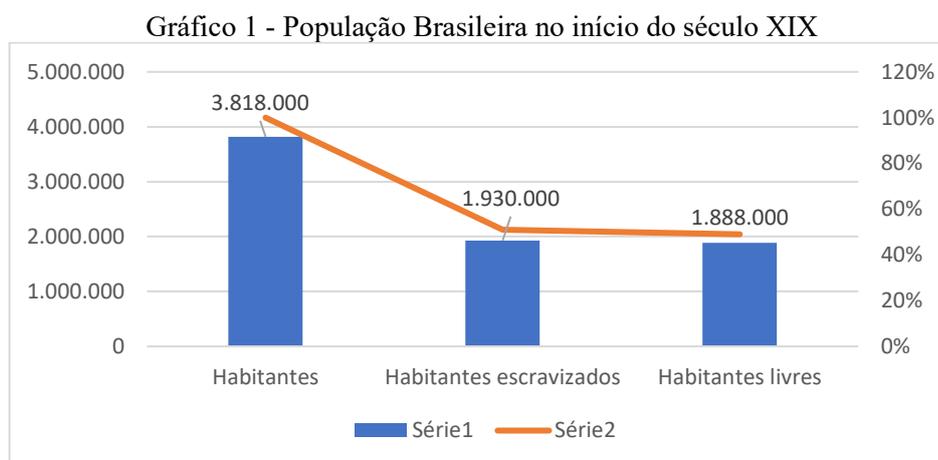
No Ceará, região em que o *plantation*⁹ não logrou o êxito esperado, a economia foi baseada na criação e comercialização do gado *vacum* e seus subprodutos – empresa acessória do ciclo do açúcar – e, posteriormente, na cotonicultura. Tratava-se de atividades que não exigiam muitos braços cativos. A efetiva proibição do tráfico transatlântico na década de 1850 fomentou o comércio interno de cativos para regiões econômicas mais abastadas economicamente, o que diminuiu fortemente o número de escravizados na província cearense,

⁹ Em Caio Prado Jr. (1942) encontramos o “sentido” da colonização ibérica na América, a saber, “explorar os recursos naturais de um território virgem em proveito do comércio europeu” (p.25). Onde a prospecção de minério não logrou êxito logo de início, se implementou uma “exploração agrária” de monocultura dada em grandes propriedades trabalhadas por um elevado número de cativos. Eis o sistema *plantation*, que no nordeste brasileiro se caracterizou pela produção da cana-de-açúcar.

dando novo ânimo ao abolicionismo local, que culminou com a extinção formal do trabalho escravizado no Ceará em 1884¹⁰, quatro anos antes do fim da escravatura em âmbito nacional.

A abolição antecipada em conjunto com o tráfico interprovincial cultivou no Ceará a ideia errônea de que não havia mais negros aqui, numa sinonímia entre os termos “negro” e “escravo” (RIBARD, 2009). Posteriormente, os indígenas sofreram com o “desaparecimento por decreto”¹¹. Comunicações entre o presidente da província, José Figueiredo Jr. (1862-1864) e a Assembleia Legislativa cearense deram conta da inexistência de povos nativos.

Em âmbito nacional, o fim da escravatura foi, de certa forma, imposto ao governo brasileiro pelos interesses econômicos internacionais, explicitamente os do império britânico. A Coroa inglesa, que almejava intensificar os lucros provenientes da exportação de produtos ansiava aumentar o mercado consumidor no Brasil, parceiro comercial de longa data. A questão brasileira consistia no fato de que a economia nacional estava visceralmente vinculada ao trabalho do escravizado, prova disso é que no início do século XIX mais da metade da população do território brasileiro era composta de trabalhadores cativos.



Fonte: ALBUQUERQUE, 2006, p. 66 (apresentação gráfica elaborada pelo autor).

O gráfico mostra que 50,55% dos habitantes do território brasileiro na primeira metade do século XIX eram de escravizados, majoritariamente negros. A abolição, portanto, deveria ocorrer gradualmente. A Lei Eusébio de Queiroz (1850), que proibiu o tráfico

¹⁰ A abolição oficial da escravatura no Ceará deu-se em 25 de março de 1884, todavia, foi precedida por abolições em diversas vilas da província, sendo a Vila de Acarape, por isso rebatizada em 1889 como Redenção, a primeira a alforriar todos os escravizados; tal fato teve lugar em 1883 (ALVES, 2016)

¹¹ Diversas comunicações entre o governo provincial e o central deram conta da diminuição gradual dos povos indígenas originários no Ceará e, mesmo, da sua extinção. Em 1863, em relatório enviado à Assembleia Provincial o presidente da província, José Bento da Cunha Figueiredo Júnior fez escrever a frase que se tornaria célebre na historiografia tradicional: “já não existem aqui índios aldeados ou bravios” (Relatório do Presidente da Província do Ceará, Dr. José Bento da Cunha Figueiredo Junior. Ceará: Typographia Cearense, p. 19)

transatlântico para o Brasil, foi precedida pelo tratado anglo-brasileiro que tinha o mesmo objetivo. Em 1826 um tratado entre Grã-Bretanha e Brasil buscou pôr fim ao comércio internacional de escravizados em águas atlânticas; este acordo culminou com a aprovação de uma lei brasileira, em 07 de novembro de 1831, que declarava livre todos os escravizados chegados pelos portos brasileiros após o arranjo anglo-brasileiro. No entanto, conforme nos alerta Alencastro (2010), mais de 700.000 indivíduos escravizados foram clandestinamente aportados no Brasil de 1831 até 1856. Um escravismo criminoso com a anuência velada do Estado.

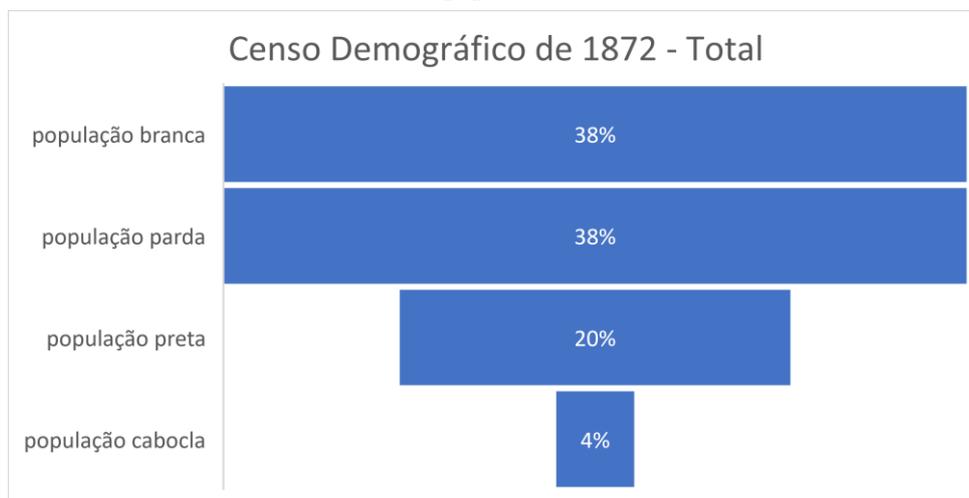
Posterior à Lei Eusébio de Queiroz outras legislações foram sendo editadas com o intento de diminuir e, posteriormente, extinguir a situação de escravizados no país. A Lei do Ventre Livre (1871) libertava os nascidos de mães escravizadas, apesar de a criança ficar sob a tutela do escravizador até completar oito anos de idade, quando poderia ser entregue ao Estado – recebendo o escravizador uma indenização pecuniária – ou continuar próximo a mãe. De qualquer forma, sob a tutela do Estado ou do escravizador, o ingênuo¹² deveria prestar serviços indenizatórios até os 21 anos de idade. Nesta mesma lei, o governo central libertou os escravizados que lhes pertencia.

A Lei do Sexagenário (1885) alforriava os cativos de 60 anos ou mais de idade e, por fim, a Lei Áurea (1888) extingue formalmente o escravismo no país. No ano da abolição o número de escravizados era bem menor, proporcionalmente comparado a períodos anteriores. “No dia 13 de maio mais de 90 por cento dos escravos brasileiros já haviam conseguido a liberdade por meio das alforrias e das fugas.” (ALBUQUERQUE, 2006, p.196). O censo demográfico de 1872 apontou que 58% da população brasileira era de pretos e pardos; registrou ainda que 15% dos habitantes eram cativos. Ressalte-se, no entanto, que este número ainda representava cerca de dois milhões de pessoas (NABUCO *apud* GOMES, 2017).

Nenhuma destas leis, no entanto, ofereceram equidade entre escravizadores e libertos; seriam os negros cidadãos de segunda classe (ALENCASTRO, 2010). Alcançada a abolição, iniciavam-se novas frentes de batalha contra as desigualdades provenientes dos séculos de subalternização. Desde logo os libertos perceberam que a liberdade não trazia igualdade, e que era necessário conquistá-la diariamente. A abolição formal do escravismo em 1888 não pôs fim ao modelo de sociedade vigente; na verdade, é possível que tenha inflamado ainda mais as tensões raciais, que ganharam corpo nas revoltas ocorridas na consolidação da república.

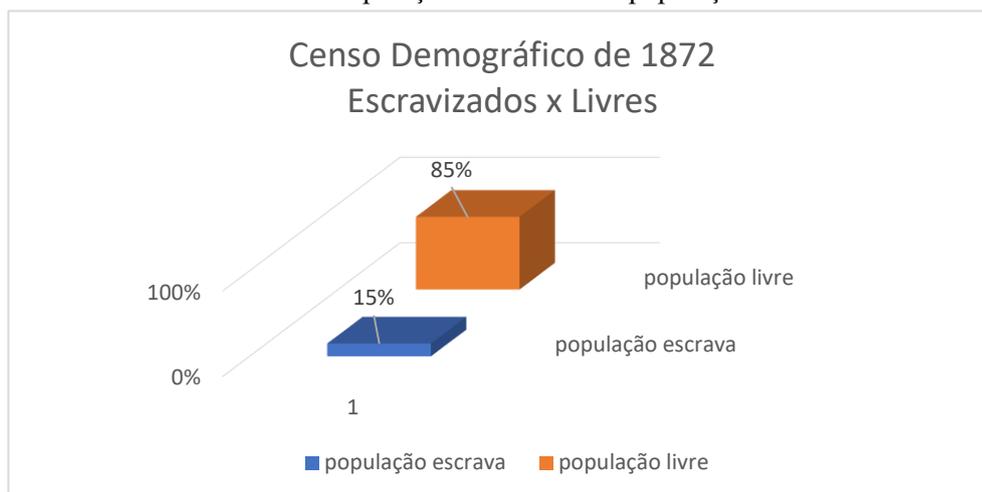
¹² O termo “ingênuo” passou a indicar os filhos nascidos livres de mães escravizadas (TEIXEIRA, 2010)

Gráfico 2 - Total da população do Brasil em 1872



Fonte: Censo 1872. Gráfico elaborado pelo autor.

Gráfico 3 - População escravizada x população livre



Fonte: Censo 1872. Apresentação gráfica elaborada pelo autor.

Os gráficos nos mostram que a república, substituta da monarquia a partir 15 de novembro de 1889, “herdou” uma população formada 62% por “não-brancos”. Apesar disto, os ideais supostamente liberais da elite republicana não levaram em consideração esta população, formada pelos povos indígenas e por pretos e pardos afrodescendentes, nascidos livres ou libertados. Eram uma população excluída, sendo apontada como causadora das mazelas que impediam o país de alcançar a marca de civilizado. Nas revoltas populares que tiveram lugar durante o início do novo regime foi possível perceber as lutas destas populações por cidadania.

O Arraial de Belo Monte, sito às margens do rio Vaza-Barris, no estado da Bahia, liderado por Antônio Conselheiro, foi cenário de uma das primeiras campanhas militares do

exército republicano. As pessoas que buscavam Belo Monte eram, em sua maioria, agricultores, escravizados recém libertados e indígenas, peregrinos sertanejos em busca de melhores condições de vida. Constituíram, com o tempo, uma comunidade com mais de cinco mil casas, que não seguiam outra regra senão a do líder Conselheiro. A ausência do Estado fez espalhar rumores que aquele grupo estaria preparando-se para atacar cidades vizinhas, ou mesmo, que não se submetia à república e buscavam restaurar a monarquia. A Guerra de Canudos (1896 – 1897) foi responsável pela morte de aproximadamente 25.000 pessoas. Os acontecimentos do sertão baiano, noticiados por repórteres enviados especialmente para cobrir o evento, repercutiram na capital brasileira e alimentaram novos medos e tensões raciais. (ALBUQUERQUE, 2006).

No Rio de Janeiro, assim como em outras cidades do país, estava em marcha a busca pela construção de um cenário que apresentasse uma nação civilizada e atrativa à Europa, posto que estava em marcha o processo de “branqueamento” da população, onde o governo federal incentivava a vinda de imigrantes do “Velho Mundo” para “depurar” o sangue brasileiro. No bojo, as políticas sanitaristas foram postas em prática e os principais alvos eram as regiões onde moravam pobres, na sua imensa maioria negros. Havia uma lógica racial no combate às doenças, já que

os médicos higienistas estavam crenes de que eram nas habitações coletivas de gente negra e pobre, mais precisamente nos cortiços do centro da cidade, que as epidemias surgiam e se disseminavam. A estrutura das casas e as supostas propensões dos moradores a uma vida viciosa e anti-higiênica lhes pareciam sérias ameaças à saúde pública” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 212)

A disseminação de doenças também ameaçava os planos do embranquecimento, pois muitos imigrantes europeus não estavam imunizados para as doenças tropicais, destaque para a Febre Amarela, e acabavam sucumbindo. Para o governo, que entendia a política de branqueamento para além da cor da pele, mas também na busca por um ideal de civilização, higienizar os cortiços não era suficiente, era necessário retirá-los para dar espaço ao “progresso”. Desta feita, diversos prédios foram demolidos dando lugar às ruas largas e limpando os centros urbanos das “classes perigosas”. A vacinação obrigatória foi o estopim para a revolta de pessoas que, desde há muito, viam suas casas invadidas pelos “mata-mosquitos”, inspetores sanitaristas do governo que podiam revirar as residências em busca de focos de doenças e, mesmo, indicar demolições. Os atos da Revolta da Vacina iniciaram-se em 10 de novembro de 1904, encerrando-se apenas no dia 17 do mesmo mês. No fim das contas, dezenas de mortos, inúmeros

feridos e quase mil presos. Destaque-se as formas de punição contra os revoltosos: “O uso da chibata, das correntes de ferro e da palmatória provava que as antigas práticas punitivas impostas aos escravos continuavam a fazer parte dos recursos da polícia para castigar homens livres, na sua maioria os negros.” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 215). A Revolta da Vacina não deve ser entendida apenas como uma resistência à imunização, mas sim como o resultado de uma série de políticas segregacionistas postas em marcha pelos governos, que buscavam transformar o Rio de Janeiro num “cartão-postal” para a imigração branca e um modelo a ser replicado em todas as unidades da federação.

Ainda no Rio de Janeiro, sob a liderança de João Cândido Felisberto, o Almirante Negro, e outros, eclodiu mais uma revolta que tinham negros como atores principais. A Marinha do Brasil, que era chamada de Armada Nacional no período monárquico, possuía duas formas de ingresso, o alistamento voluntário e o compulsório. Havia indivíduos que buscavam atuar como marinheiros almejando melhorar de vida, ascender socialmente e, no caso da população negra, desvincular-se do passado escravagista; no entanto, o alistamento voluntário era ínfimo; a maior parte dos marujos eram recrutados forçadamente: as leis contra “vadiagem” levavam à inscrição compulsória pobres, na imensa maioria negros, ou criminosos de pequenos delitos. (NASCIMENTO, 2010). A imagem que se tinha dos tripulantes era a de indivíduos violentos e foras da lei, de tal forma que o açoite e o trabalho forçado faziam parte das punições.

Em 1886 o Brasil havia proibido castigos corporais aos escravizados, mas esta proibição não chegou aos navios da marinha, que tinha como prática açoitar marinheiros que cometessem insubordinações. Com o advento da República, os flagelos físicos foram proibidos, mas logo retomados¹³. A Revolta da Chibata, que tem lugar em 1910, buscava para os marinheiros os “direitos sagrados que as leis da República nos facultam”, segundo o próprio João Cândido. Os marujos reivindicavam o fim dos castigos físicos e melhores condições de trabalho. Caso não alcançassem o que pediam, bombardeariam o Rio de Janeiro, posto que tinham sob seu comando três navios de guerra. As ações da revolta foram noticiadas na imprensa internacional. (GOMES, 2017). Foram atendidos, inclusive anistiados pelo Congresso Nacional, pois o “motim” era considerado crime nos regimentos das forças armadas. No entanto, logo que encerraram a revolta foram presos, sendo quase todos torturados e mortos. (ALBUQUERQUE, 2006).

As revoltas citadas demonstram o quanto os ideais de liberdade eram subjetivos e

¹³ O Decreto nº 3, de 16 de novembro de 1889 extingue o castigo corporal na Armada (Marinha), reconhecendo o papel que os marinheiros exerceram na proclamação da república. Por pressão dos comandantes, quatro meses depois é publicado o Decreto nº 328, de 12 de abril de 1890, restaurando as punições.

exclusivos de determinada classe e, ainda, o quanto a república foi segregacionista nos seus primeiros anos.

Na Primeira República (1889 – 1930) e no início da Era Vargas (1930 – 1945) diversas organizações foram formadas por intelectuais negros buscando representação e organização para este segmento da sociedade. Durante a Era Vargas (1930 – 1945) damos destaque para o movimento fretenegrino, que teve sua gênese na Frente Negra Brasileira (FNB) fundada em São Paulo (GOMES, 2009).

A FNB buscou lutar contra o “preconceito de cor” para que os negros pudessem galgar uma ascensão socioeconômica. Atuando em diversos segmentos, seja no trabalho, na cultura, na política, e em diversas regiões do país, o movimento buscava criar espaço para que o negro se integrasse à sociedade brasileira através da educação (GOMES, 2009). A FNB paulista transformou-se em partido político, mas teve pouco tempo de atuação devido o Estado Novo varguista, que pôs fim às agremiações político-partidárias até então existentes.

O Teatro Experimental do Negro (TEN), de Abdias do Nascimento, um ex-fretenegrino, surgiu em 1945 buscando, segundo o fundador, impor-se contra a discriminação racial e promover a cultura negra. O TEN buscou ser um espaço de produção e propagação artística, mas sem distanciar-se das discussões políticas a respeito da população afrodescendente. Paradoxalmente, tanto a FNB quanto o TEN faziam coro à defesa da miscigenação, buscando assim “igualar” brancos e negros. A FNB, no seu turno, buscou fazer com que seus sócios se comportassem nos moldes da “cultura branca”, posto que assim conseguiriam o respeito de todos. Corrobora com a afirmativa o fato de que, em abordagens policiais contra cidadãos negros, portar uma carteira de sócio da FNB poderia funcionar como um “salvo-conduto” (ALBUQUERQUE, 2006).

É importante frisar que o movimento negro da primeira metade do século XX era fruto de seu próprio tempo e, portanto, influenciado pelas ideologias vigentes. Mas nem por isso, era menos atuante. Em 1950 foi realizado o I Congresso do Negro, na então capital federal Rio de Janeiro; em 1951, como fruto do evento, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei Afonso Arinos que criminalizava a discriminação racial no país. Em 1968, foi proposta uma legislação trabalhista que, nos moldes da Lei de Nacionalização do Trabalho, implementada por Vargas em 1931, buscava reservar dois terços das vagas em empresas privadas para negros. A reação contrária às iniciativas expostas foi baseada justamente no ideário da miscigenação: se todos tem sangue europeu, indígena e negro, não haveria por que haver distinção, dizia a imprensa no período. Infelizmente, após o endurecimento do regime militar ditatorial nos anos

70¹⁴, não houve mais espaço para discussões sobre racismo e discriminação, e falar sobre isso era ato de rebeldia. Apenas no ano de 1979 outra organização representativa do movimento negro foi instituída em âmbito nacional. Era o Movimento Negro Unificado (MNU), que contestava a doutrina da democracia racial, denunciava a ideologia do branqueamento e lutava para convencer atores da política partidária a abraçar as questões relativas ao povo negro.

O movimento indígena também se mobilizou. A partir da década de 1970, com o auxílio da Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), através de seu Conselho Indígena Missionário (CIMI), ocorreram diversas assembleias indígenas com líderes de diversas etnias que buscavam forças para reivindicar direitos. Tantas outras organizações foram instituídas, como a União das Nações Indígenas (UNI), na década de 1980 e, na década seguinte, o Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. Foram instituições que buscaram moldar a política indigenista do Estado (BORGES, 2005).

No período pós-ditadura militar, já no processo de redemocratização que tem lugar na década de 80 do século XX, o fortalecimento dos movimentos sociais ecoaram nos projetos apresentados para a formatação da nova constituição, promulgada em 1988, e conseguiram cravar na carta magna um dos objetivos fundamentais do Estado brasileiro, a saber, a “promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Art. 3º, IV). Outras legislações foram sendo criadas no sentido de garantir o cumprimento do disposto na Constituição. A Lei Caó, nº 7.716/89, a título de exemplo, reconheceu como crime quaisquer atos de preconceito motivados por raça ou cor.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96) também apontou para a necessidade de se levar “em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matrizes indígena, africana e europeia.”. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) dos temas transversais traziam a diversidade cultural como uma temática a ser abordada em todas as disciplinas escolares.

Em 2001 o Brasil participa da Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), realizada na cidade de Durban, na África do Sul. Com

¹⁴ O Golpe Militar iniciado em 31 de março de 1964 depôs o presidente João Goulart e instalou um regime ditatorial que duraria até a década de 1980. As movimentações das Forças Armadas buscavam “salvar” o Brasil do “perigo comunista”. (GASPARI, 2002). Narrativa semelhante levou ao *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em meados de 2016, e a eleição de Jair Bolsonaro, capitão do exército, para comandar o executivo nacional. (<<https://painel.blogfolha.uol.com.br/2018/10/11/bolsonaro-leva-medo-do-comunismo-foro-de-sp-e-venezuela-das-redes-para-o-horario-eleitoral-veja/>> Acesso em 20 de janeiro de 2019.

esta participação, o país comprometeu-se a implementar políticas para o combate ao racismo, à discriminação e preconceitos. Na esteira da Conferência de Durban, o país promulgou novas leis de combate ao racismo: a Lei 10.639/03, que incluiu o Art. 26-A na LDB, estabelecendo o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país; a Lei 11.645/08, que reformulou o Art. 26-A, incluindo o ensino de história e cultura indígena ; a Lei 12.288/10, que estabeleceu o Estatuto da Igualdade Racial, que cria e fortalece os mecanismos legais para o fortalecimento de políticas de equidade social.

Instituições também foram criadas no mesmo sentido. Em 2003 é criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com *status* de ministério; em 2010, através da Lei 12.289, criou-se a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com o intento de desenvolver recursos humanos capazes de integrar os países falantes de língua portuguesa, especialmente os situados no continente africano. A UNILAB ficou sediada na cidade de Redenção (CE), motivado pelo fato de aquele município ter sido palco, em 1883 – quando ainda era denominado Vila do Acarape, da abolição pioneira do Brasil, quando foram libertados todos os escravizados sob sua jurisdição, o que culminaria em 1884 com a abolição formal em toda a província do Ceará.

Por ocasião da chegada da universidade, o Estado do Ceará criou, ainda em 2010, a Coordenadoria Especial de Políticas Públicas para Promoção da Igualdade Racial (CEPPIR), objetivando promover políticas de equidade para os diversos grupos cearenses: afrodescendentes, quilombolas, indígenas, povos de terreiro (frequentadores de cultos de matriz africana e afro-brasileira) e ciganos. No que tange a SEPPIR do governo federal, “o ano de 2019 inicia com essa instituição de grande relevância nacional rebaixada em seu *status* de ministério e fragilizada em seu quadro profissional” (MADEIRA, 2020, p. 156), situação ocasionada devido as reformas ministeriais desenvolvidas no início do governo do presidente Bolsonaro.

Diante de todo o exposto, podemos apontar que os movimentos sociais elegeram a educação como instrumento a ser utilizado no combate à discriminação racial no Estado brasileiro, desde o movimento fretenegrino que buscou subsidiar a alfabetização de negros até a criação da UNILAB, que desenvolve uma política reparatória de inserção do estudante negro no ensino superior. Nós entendemos que a partir das discussões realizadas no âmbito da educação formal é oportunizada reflexões sobre a multiplicidade étnica existente em nosso país. A escola se tornou um espaço imprescindível para discutir as questões étnicas que envolvem nossa população, não podendo se eximir de discutir a prática social buscando a reeducação das

relações étnicas, posto que “é no espaço escolar que os conflitos estão presentes, que estereótipos se constroem e se desconstroem constantemente.” (DUPLA, 2014, p. 51).

1.1 EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA RACIAL E O NÃO-BRANCO BRASILEIRO

Toda e qualquer narrativa histórica perpassa, necessariamente, ideologias, anseios e objetivos, legitimando determinados poderes e questionando ou negando outros. A escrita da História é, por excelência, espaço de disputa pelo poder, disputa esta que se faz presente também na educação básica e nos diferentes materiais pedagógicos.

Os movimentos sociais negros e indígenas – com fôlego extra devido a abertura do regime ditatorial na década de 1980 – atuaram no sentido de desenvolver estratégias de intervenção para dar voz às questões étnico-raciais. A política indigenista implementada após a Constituição de 1988 buscou abordar a questão indígena a partir da sua pluralidade étnica, com direitos garantidos na carta magna. O movimento negro destacou-se pelas campanhas de valorização da identidade que, principalmente em períodos de censo demográfico, solicitava aos afrodescendentes que se autodeclarassem pretos ou pardos, numa perspectiva de elevação oficial dos números de negros no país. A estratégia deu certo. Em 2010, o censo registrou mais de 50% da população como afrodescendente, tornando o Brasil o país com mais negros fora do continente africano.

No âmbito da educação formal, as duas LDB's trouxeram alguma notação quanto a diversidade étnica e o combate ao racismo no país. Em 1961 foi sancionada a primeira LDB que já trazia no início do texto “a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.” (BRASIL, 1961). Dez anos depois, sob a ditadura militar, realiza-se uma reforma educacional no âmbito do primeiro e segundo grau, através da Lei 5.692/71, que passa ao largo de questões étnico-raciais e diversidade cultural. Será na Nova LDB de 1996, em vigor, no parágrafo quarto do art. 26, que teremos novamente inscrita discussões voltadas para a necessidade de levar em conta as diferentes matrizes culturais do país. O referido artigo aponta que “o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (BRASIL, 1996). Com a lei 10.639/2003, que criou o Art. 26-A, se explicitou a

intenção de tornar a educação brasileira intercultural. O novo artigo, que em 2008 sofreu alteração através da lei 11.645, traz a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

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

§2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

A legislação reconhece que a formação do povo brasileiro tem sua raiz nos povos indígenas e afrodescendentes, além dos europeus, citados na mesma LDB em outros artigos. Com a alteração nas diretrizes e bases da educação nacional, o questionamento “que história ensinar?” foi uníssono entre os diversos atores desta empreitada. Tanto o indígena quanto o negro já estavam inclusos na tradição escolar (ARAÚJO, 2013) e presentes no livro didático. A questão era, mais que inclusão, qual perspectiva deveria ser lançada na abordagem sobre as histórias e culturas destes povos?

Buscando responder a esta indagação, algumas práticas escolares enveredaram-se pela dicotomia história – cultura, sendo cada segmento trabalhado separadamente. Trabalhar apenas o que é compreendido como cultura – danças, máscaras, mitos, vestimentas, a estética de modo geral – pode contribuir para o fortalecimento das estereotípias, “aprisionando” negros e indígenas no passado, folclorizando a discussão e perpetuando a ideologia da harmonia racial, colocando-os no campo do exótico e do fantástico. Por outro lado, separar a problematização histórica das manifestações artísticas pode fazer o estudante se desinteressar pelo assunto.

Hebe Mattos (2003, p. 129) corroborando com o debate, informa que “a construção de uma identidade negra positivada nas Américas não se fez como contrapartida direta da existência ou da ‘sobrevivência’ de práticas culturais africanas no continente, mas como resposta ao racismo e à sua difusão nas sociedades americanas”. Desconstruir a história única da colonização é a primeira condição para inserir indígenas e negros, enquanto sujeitos ativos da história, no cenário positivado da historiografia nacional, e principalmente no currículo escolar da educação básica.

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos convidam à releitura da história nacional e, por consequência, à reconstrução da identidade brasileira; será necessário revisitar os marcos históricos nacionais, fortemente eurocentrados, para buscar uma narrativa que reconheça os processos de resistência e conquistas alcançadas. Da forma que hoje, majoritariamente, negros e indígenas são representados não há esta valoração positiva, estando os mesmos inseridos na história nacional como apêndices que só fazem sentido no contexto do colonizador.

No que respeita a história da presença negra no país, positivá-la perpassa pela desconstrução da narrativa que a permeia. Em entrevista ao programa “Roda Viva”¹⁵, da TV Cultura, no dia 30 de julho de 2018, o então candidato à presidência da República brasileira, Jair Messias Bolsonaro¹⁶, questionado sobre o sistema de “cotas raciais” implementado pelo estado brasileiro para ingresso nas universidades federais, colocou-se contrário, afirmando que tal política não prestigiava o mérito do esforço individual do estudante que, mesmo alcançando boas notas, teria “sua” vaga direcionada à estudantes cotistas; adiante, questionado sobre a dívida histórica do estado brasileiro para com a população negra, o mesmo afirmou: “eu nunca escravizei ninguém”, e ainda, “se for ver a história realmente, os portugueses nem pisavam na África, eram os próprios negros que entregavam os escravos”, como que colocando o escravismo implementado pelos europeus na África como sendo “culpa” dos próprios negros africanos. O entrevistado ignora, no entanto, o fomento pelos europeus da chamada escravidão moderna¹⁷ que, entre outras características, buscou transmutar o escravizado em item comercial, alimentando uma cadeia produtiva que nutria um sistema capitalista nascente e fazia lucrar os países colonizadores e os envolvidos na captura, transporte e comercialização do “produto”. Segundo Alandrén (2012) o tráfico transatlântico de escravizados negros era uma prática

muito vantajosa e adequada aos interesses de vários grupos que participaram da expansão do Império português no Atlântico. Além dos senhores de engenho brasileiros, dos traficantes e dos colonos em Angola, destacam-se os jesuítas, cujos interesses econômicos e políticos no Brasil e na África impeliram a justificar a escravização dos africanos para assegurar a liberdade dos indígenas (ALANDRÉN, 2012. p. 19).

¹⁵ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=IDL59dkeTi0>> Acesso em 01 de agosto de 2018.

¹⁶ Jair Bolsonaro foi eleito presidente do Brasil em 2018. Então filiado ao Partido Social Liberal (PSL), o candidato obteve, em segundo turno contra o candidato Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT), 57.797.847 votos, 55,13% da totalidade de votos válidos. (Disponível em <<http://divulga.tse.jus.br/oficial/index.html>> Acesso em 21 de dezembro de 2019.

¹⁷ Em 1455 a Igreja Católica, através da bula *Romanus Pontifex*, justifica a introdução do comércio de escravos na Europa e colônias “em nome da possível conversão e evangelização de gentios africanos, escravizados por povos rivais ou capturados nas chamadas “guerras justas””. Enquanto a escravização via seu declínio na Europa, novas sociedades escravagistas se consolidavam nas Américas. (MATTOS, 2001)

A empresa do tráfico negreiro envolvia o fomento a guerras interétnicas no continente africano, a manutenção de entrepostos comerciais nos países “exportadores de escravos”, a existência de toda uma logística de navegação transoceânica, além da comercialização dos cativos. Portanto, gerava renda para muitas pessoas. A cadeia da escravização indígena era mais “simples”, o que acarretava restrição dos lucros.

O escravismo em nosso país, recebedor de 44% dos escravizados traficados da costa africana para a América, sendo também a última nação independente no século XIX a manter o sistema escravocrata, engendrou diversas “deformidades” sociais que apenas com atuação sistemática e institucional de combate ao racismo poderão ser reparadas.

Infelizmente Bolsonaro não foi o primeiro a se posicionar contra as cotas. A discussão sobre elas gerou controvérsias quando da sua aplicação inicial na Universidade de Brasília (UnB), em 2009. No transcorrer de uma ação judicial impetrada pelo partido político Democratas (DEM) junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), em que se questionava a validade das cotas naquela universidade, o historiador Luiz Felipe de Alencastro, participando numa Audiência Pública no mesmo STF sobre o assunto, informou que a maior parte dos escravizados do país o eram de forma ilegal desde 1826, ano do tratado anglo-português que “vetava o tráfico no norte do equador.”. Informou também que a lei de 07 de novembro de 1831 proibia, na totalidade, o “comércio atlântico de africanos no Brasil”. No entanto, à revelia da lei e com a anuência velada do governo central, um número excessivo de cativos traficados ilegalmente continuou a alimentar as lavouras e os centros urbanos do país. Como o próprio Alencastro aponta, para além da imoralidade, a escravidão no império do Brasil era ilegal (ALENCASTRO, 2010), fato que justificaria, não apenas moralmente, mas juridicamente, a política de reparação e promoção da igualdade racial.

A abolição formal da escravatura no país não igualou brancos e não-brancos. Com o fim do sistema escravocrata em todo o país no limiar do século XX, e com o advento da república, iniciou-se um movimento sistemático de “branqueamento” da população brasileira, consistindo em “civilizar” o país nos moldes franceses e ingleses, considerados no contexto como referências de cultura erudita. A política de “embranquecimento” traz um conceito de integração no qual “os não-brancos [...] são mobilizados a aproximar-se de padrões eurocentrados para conquistar aceitação e acesso a oportunidades de ascensão social” (LOPES, 2015, p. 2). Os negros tinham costumes “bárbaros”, “pagãos”, que precisariam ser reprimidos. Como afirma Strieder (2001), no Brasil do século XIX acreditava-se que o atraso econômico do país se dava devido, entre outras questões, a miscigenação do povo e, por isso, o

branqueamento progressivo era necessário. E não apenas a cor da pele precisava clarear; tudo o que fazia referência à cultura negra foi posto de lado, negativizado, visto como exótico na melhor das hipóteses. Desta forma, de maneira paulatina, ex-escravizados e seus descendentes foram retirados dos centros urbanos, dos meios sociais “brancos” e relegados às periferias, marginalizados.

A política de branqueamento estava explícita. Em decreto datado de 28 de junho de 1890, o presidente Manoel Deodoro da Fonseca proibiu a imigração advinda da Ásia e da África, e não apenas isso, os comandantes de navios que os desembarcassem ficariam sujeitos a multas vultosas. O art. 3º do referido decreto apontava que “A policia dos portos da Republica impedirá o desembarque de taes individuos, bem como dos mendigos e indigentes.” (BRASIL, 1890). Os postos de trabalho na nascente indústria eram destinados quase que exclusivamente para a população reconhecida como branca, nativa ou imigrada.

Ser branco no Brasil tem mais a ver com privilégios e hierarquia social do que com a cor da pele propriamente dita. O país americano nascido a partir do processo colonizador lusitano traz uma marca de negação do negro, ação que foi alimentada pelo escravismo aqui implementado e fortalecida com o processo de “branqueamento” instituído a partir da República. O objetivo era “civilizar” o novo país, habitando-o com o “branco-branco¹⁸”. O elogio à mestiçagem, fortalecido a partir da década de 1930, fez o país se reconhecer como uma mistura de cores e raças, mas não eliminou o ideal de “embranquecer” o país.

A busca pelo “branco-branco” no Brasil é descabida, partindo-se do princípio de que não há esta “espécie” no país. O brasileiro está mais para um degradê de cores que para uma paleta totalmente definida. Lourenço Cardoso (2014) apresenta uma discussão sobre a construção da identidade do branco brasileiro através da gradação do branqueamento. De início somos tentados a reconhecer como brancos todos aqueles que trazem a tez clara, no entanto, a compreensão de quão claro se deve ser para ser considerado branco é uma incógnita, influenciando aqui fortemente os aspectos econômicos do “candidato à branco”. Cardoso nos apresenta a branquitude¹⁹ europeia ibérica, afirmando que esta era, no Velho Mundo, menos

¹⁸ Lourenço Cardoso (2014) constrói o termo “branco-branco” para apresentar a diversidade que existe na identidade branca. A “branquitude”, de acordo com o autor, é tão diversa quanto a negritude. A questão é que o “branco-branco” é o branco original, enquanto os outros de tez clara (europeus ibéricos) se constituem como branco a partir do contato com não-brancos. “O branco-branco, isto é, branco mesmo, diz respeito ao branco da Grécia antiga (berço da cultura ocidental), o branco eurocêntrico e o branco norte-americano” (CARDOSO, 2014, p.42)

¹⁹ Cardoso (2014) nos apresenta a branquitude como “pertença étnico-racial atribuída ao branco. [...] o lugar mais elevado da hierarquia racial”, indo além do fenótipo. Ser branco, segundo o autor “consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais”. (CARDOSO, 2014, p.17)

branca que as outras ali existentes. A referência de branco, de acordo com Cardoso, é o anglo-saxão que, por sua vez, é o “branco-branco”. A identidade étnica branca ultrapassa as questões fenotípicas, haja vista que ser branco é compartilhar traços culturais e valores morais, além de possuir uma genealogia não miscigenada. E aqui chegamos ao ponto: os portugueses, mesmo tendo a pele clara, são uma população mista, dominada por mouros e tendo suas terras habitadas por outros povos durante séculos. Em comparação com o branco-branco anglo-saxão, o português é fruto de uma mistura cultural mais expressiva, o que faz dele um “branco-não-branco” europeu.

Apesar do exposto, continua Cardoso, saindo da Europa e em contraste com os não-brancos da América e África, o português torna-se “mais branco”, “branco-aqui”. E esta será a identidade a se constituir como superiora, influenciando as demais que se constituirão a partir desta referência. Mignolo (2008) traz uma afirmativa incisiva a respeito da constituição de identidades na América e mesmo na África: “não havia índios nos continentes americanos até a chegada dos espanhóis; e não havia negros até o começo do comércio massivo de escravos no Atlântico” (p.289), posto que estas identidades, assim como a própria identidade europeia, se constituíram a partir da alteridade destas relações. O não-branco da América lusitana só o é em comparação ao branco português que, por sua vez, também é um não-branco na Europa, mas “branco-aqui”.

Em colaboração, Hebe Mattos (2005) apresenta outra nuance sobre a questão de cor no Brasil, quando informa que o termo “negro” era usado principalmente – e depreciativamente – para referir-se aos cativos, mas que o ex-escravizado, apesar da pele escura, não era mais “negro”, sendo agora “pardo” ou “homem de cor”. Segundo a autora “era regra de etiqueta silenciar sobre a cor dessas pessoas quando em situação formal de igualdade”. A autora aponta que “esse racismo à brasileira” tornou pouco nítido, para a posteridade, a importância da população afro-brasileira livre antes mesmo da Abolição, além de não realçar os esforços dos últimos cativos na conquista de sua liberdade” (MATTOS, 2005, p. 16). A ação expressa por Mattos já oferece os traços do branqueamento, fortalecidos pela república, assim como a sinonímia entre ser negro e “ser escravo”.

Nas primeiras décadas do século XX alguns autores buscaram apresentar a cultura negra e a que aqui existia antes da invasão europeia como necessárias à identidade nacional. O Brasil deixaria de ser um país exclusivamente branco “manchado” por negros, para se reconhecer como um país miscigenado, culturalmente diverso e, principalmente, harmônico. Foi neste contexto, e com o auxílio da obra de Gilberto Freyre, que se desenvolveu a ideia de

democracia racial, marcadamente uma ideologia que nega o racismo no Brasil. Alencastro (2010) nos informa que de 1950 até 1970 não houve dados oficiais consistentes sobre a população negra brasileira; este “eclipse”, segundo o autor, ajudou a fortalecer a crença na “inexistência de discriminação racial no país”.

A obra *Casa Grande & Senzala*, livro de Gilberto Freyre publicado em 1933, prestigia a miscigenação fruto da colonização portuguesa no Brasil. Freyre enxergava uma relação “fraternal” na multiplicidade étnica existente no país. A convivência “harmônica” entre as diversas “raças” seria “modelo para a humanidade futura” (STRIEDER, 2001, p. 14). A realidade apregoada por Freyre, no entanto, não tinha eco na prática cotidiana. Havia, mesmo na década de 1930, uma clara divisão de espaços destinados a população negra e outros voltados a um público de pele branca e modos europeizados. Assinale-se que esta divisão não era oficial, haja vista que no país nunca houve uma política institucionalizada de segregação entre livres.

De qualquer forma, o ideal de cor no Brasil, mesmo depois do elogio à miscigenação, continuou a ser o branco. A afirmação comum de que somos uma mistura de raças e que “não existe nem branco nem negro, somos todos iguais”, nivela todos na perspectiva do “branco-aqui”, a partir de seu lugar de fala e ignora a situação social do não-branco; valoriza o discurso da meritocracia e silencia sobre as questões sociais motivadas pela cor/etnia, negando a existência do negro e do indígena, tornando-os invisíveis na mistura racial. A construção social alcançada a partir deste discurso faz com que todos almejem os privilégios de ser reconhecido como branco. Conforme Cardoso (2014) “podemos reconhecer o branco pelos privilégios que obtém por ser branco”, e continua: “quanto ao mestiço [...] procuram tornar-se branco, quando sua corporeidade permite” (p. 39).

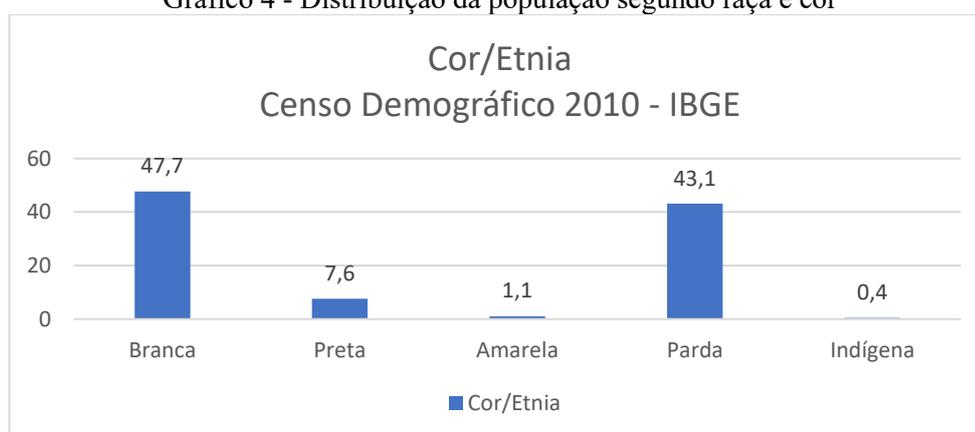
A política de imigração de europeus foi contínua até a década de 1930, quando assumiu o governo o sr. Getúlio Vargas. Em dezembro de 1939, via Decreto-Lei nº 1.843, Vargas limitou o ingresso de imigrantes aos postos de serviço, impondo que “Todos os indivíduos, empresas, associações, companhias e firmas comerciais” apresentem ao Ministério do Trabalho, em até noventa dias, que entre os seus empregados, pelo menos dois terços são de brasileiros natos. Esta lei, de certa forma, desmotivou a imigração.

Ao chegar nos bancos escolares no final do século XX, via LDB, a questão étnica foi abordada de forma a continuar o silenciamento do indígena e do negro, fortalecendo a ideologia da harmonia entre as raças. Foi apenas com a aprovação e promulgação em 2003 da Lei 10.639 que se fortaleceu as discussões em torno de qual abordagem se oferecer às temáticas da história e cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas.

No âmbito escolar, e para além deste, há diversos embates sobre a inserção obrigatória destas temáticas. Como exemplo para além dos muros escolares, citamos a dificuldade de cristãos protestantes neo-pentecostais em lidar com a questão religiosa em diálogo com a matriz afro, haja vista a demonização dos cultos afro-brasileiros e ameríndios por estas denominações religiosas, fortalecendo embates e proselitismos (ARAÚJO; SANTOS, 2017). Fato do exposto, apresentamos o caso da professora Maria Firmino, que foi afastada de sala de aula na Escola de Educação Infantil e Fundamental Tarcila Cruz de Alencar, em Juazeiro do Norte – CE, após ter ministrado uma aula sobre “patrimônio material, imaterial e natural de matriz africana”, em 20 de abril de 2018²⁰. Na ocasião da aula, a professora informou que alunos alegaram estar sentindo-se mal; ainda de acordo com ela, a situação não passou de uma “trama” feita por outros servidores da escola que não admitiam uma professora de religião africana na instituição. As frases direcionadas a professora, ao sair da aula, como “sai satanás”, “vou pegar essa feiticeira”, “ninguém pode mais do que Deus”, denunciam a discriminação sofrida pela professora e a demonização das religiões de matriz africana e, por consequência, da cultura advinda das regiões “exportadoras” de escravos daquele continente.

A maioria da população brasileira é negra, 50,7% de acordo com o IBGE. Esta maioria é formada por indivíduos autodeclarados pardos e pretos, congregados na categoria “negro”, isto porque “pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana” (BRASIL, 2004, p. 15).

Gráfico 4 - Distribuição da população segundo raça e cor



Fonte: IBGE, 2010 (representação gráfica elaborada pelo autor)

²⁰ “Professora é substituída após dar aula sobre religião africana em escola no Ceará”. Disponível em <<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/professora-e-substituida-apos-dar-aula-sobre-religiao-africana-em-escola-no-ceara.ghtml>> Acesso em 24 de Maio de 2018.

O gráfico nos apresenta a população brasileira distribuída pela autodeclaração de cor. Apesar do elevado percentual de autodeclarados brancos, nota-se uma movimentação de crescimento entre a população não branca do país. Damos destaque para a população “preta” que, em 1991 registrou 5% ante a totalidade dos habitantes do país, percentual que ascendeu para 6,1% em 2000, alcançando os 7,6% no último censo. Este crescimento é, sem dúvida, fruto da mobilização do movimento negro e da construção positivada da identidade negra em nosso país. O crescimento também foi notado entre a população indígena que registrou um percentual de 0,2% em 1991, se elevando a 4% em 2000 e mantendo o índice dez anos depois²¹.

O censo demográfico de 2010 desnudou características sociais que apontam para a existência de uma desigualdade racial em nosso país, permanência histórica das relações étnico-raciais implementadas aqui. Em se tratando de pessoas com nível superior completo, apenas 24,6% eram negras; entre os que recebiam mais de dez salários mínimos por mês, 15,3% eram afro-brasileiros; em contrapartida, entre os brasileiros que recebiam apenas 1/8 de salário mínimo quase 74% eram negros. Destes dados concluímos que, apesar de se tratar da maioria da população, ainda não há acesso equitativo a bens e serviços, e a sonhada ascensão econômico-social em larga escala para todos permanece no âmbito da utopia.

Apesar de não ter havido políticas oficiais segregacionistas, os dados não cessam de apresentar desigualdades pautadas na diferenciação por cor de pele, resquícios da escravização criminosa. Não foram garantidas à população afrodescendente brasileira, no pós-abolição, direitos equivalentes aos dos brancos. Uma “infracidadania reservada aos libertos” limitou acesso a direitos civis, políticos e sociais, e consolidou a desigualdade social entre brancos e não-brancos, ratificando a necessidade de implementação de políticas afirmativas da identidade negra e superação desta desigualdade nos diferentes segmentos sociais²². As desigualdades e as lutas reivindicatórias não cessaram com a abolição da escravatura, pelo contrário, ganharam novas nuances. A questão, que era jurídica – ser livre ou cativo – passou a ser étnica quando o indivíduo deixou de ser “escravo” e tornou-se “negro”, e esta marca étnica

²¹ Dados relacionados aos censos de 1991 e 2000 podem ser analisados a partir do texto “A declaração de cor/raça no Censo 2000: um estudo comparativo”, de Petrucelli (2002).

²² O termo *infracidadania* foi utilizado por Luiz Felipe de Alencastro para referir-se à situação da população negra alforriada que, impedida no acesso pleno aos direitos civis e políticos, acabava tornando-se cidadã de segundo plano. Em 1882 foi vetado o voto aos analfabetos; esta ação objetivava impedir a massa de alforriados ao direito do voto. “O conjunto de analfabetos brasileiros, brancos e negros, foi atingido. Mas a exclusão política foi mais impactante na população negra, onde o analfabetismo registrava, e continua registrando, taxas proporcionalmente bem mais altas...” (ALENCASTRO, 2010, p. 08)

reinventada abrange a todos os afrodescendentes, tenham nascido livres ou tenham sido libertados. (PINSKY, 2013).

1.2 O NÃO-BRANCO NO CEARÁ.

No Brasil Imperial (1822 – 1889), fruto do processo colonizador português, a História enquanto narrativa oficial foi fundamental para moldar a identidade nacional. O marco desta empreitada é a fundação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) que, de tradição iluminista e adepto de uma historiografia romântica, buscou apresentar a gênese da nacionalidade e civilidade brasileira no processo colonizador, de modo a elogiar a presença lusitana no país. Desta forma, a historiografia acabou por forjar uma identidade pautada na segregação social e na valorização das culturas europeias (GUIMARÃES, 1988). O Instituto “elegeu” o que deveria ser lembrado e reconhecido como História. A abordagem elaborada pelo IHGB serviu como modelo para a construção das narrativas locais, com significativo impacto no Ceará.

O processo colonizador no Ceará enfrentou obstáculos iniciais que fizeram tardar a ocupação deste território. A historiografia apontou que a geografia do local não facilitou a chegada e permanência dos invasores. E a forte resistência indígena teria retardado a colonização (FARIAS, 2012). Ademais, a falta de atrativos econômicos e a impossibilidade de cultivar a cana-de-açúcar em larga escala fez com que a colonização não encontrasse “sentido” no Ceará.

A participação dos indígenas no processo de conquista do território foi fundamental, principalmente no combate a etnias mais resistentes à presença do invasor. Em 1603 teve início oficialmente a ocupação portuguesa do território cearense, quando “partindo da Paraíba, à frente de 200 índios (...) e de 65 soldados (...) Pero Coelho atingiu o litoral do rio da Cruz (Coreaú) e seguiu para a Serra da Ibiapaba, onde travou combate contra índios tabajaras e seus aliados franceses” (FARIAS, 2012, p. 21). Sem as alianças com os povos indígenas o europeu não haveria de se consolidar “senhor” das terras cearenses. De acordo com Maia,

o avanço colonialista com a participação dos índios era uma necessidade imperativa, pois inexistiam núcleos populacionais densos. Em 1699 avisava o capitão-mor do Ceará, Pedro Lelou, que havia apenas duzentos moradores, alguns soldados na guarnição de Fortaleza e os mais eram “gentios domésticos”. (MAIA, 2009, p. 68)

Apesar do exposto, alcançado o objetivo inicial de “desbravar” e ocupar a terra, a invasão europeia não se furtou de travar grandes massacres contra os povos indígenas em nome da expansão econômica no interior do território (FARIAS, 2012).

No que diz respeito à presença do negro no processo de ocupação do Ceará pelo português, a historiografia tradicional tendeu a minimizar a presença dele, justamente pelo fato de a economia da província não reproduzir os padrões do ciclo do açúcar. A pecuária bovina tem sido apresentada como a responsável pelo processo de interiorização da ocupação e pela geração de riquezas. A função de vaqueiro, que precisava constantemente distanciar-se da fazenda para tanger ou recuperar o gado, não seria compatível com a situação de escravizado, posto que a vigilância sobre o mesmo não seria contínua. No entanto, novos olhares têm sido lançados sobre essa afirmativa, como podemos ver a seguir:

Não se pode caracterizar a escravidão como uma permanente relação de vigilâncias, atritos e choques. Nenhum sujeito histórico passa a vida inteira lutando, oprimindo ou sendo oprimido. Há negociações no cotidiano, ou seja, concessões, recuos de ambas as partes. [...] A resistência à escravidão não se deu apenas por meio de lutas abertas [...] mas assumiu igualmente outros mecanismos mais sutis do cotidiano, em que os cativos buscaram dentro do sistema escravista espaços que atenuassem sua difícil existência. [...] Sabe-se de escravos que chegaram a ter suas próprias cabeças de gado. [...] Com aquele raciocínio, fica fácil entender que escravos negros foram usados na pecuária (eles foram empregados mais do que imaginávamos!), mesmo com as áreas amplas e dificuldades de vigilância. (FARIAS, 2012, p. 32-33)

Além da incorporação como escravizado, a prática da quarteação, quando o vaqueiro ficava com um a cada quatro cabeças de gado nascidas sob sua gerência, também atraía para a pecuária negros livres ou libertos em busca de mobilidade social, possibilitando a presença de negros na composição da população cearense, não exclusivamente na condição de cativos, configuração que não esteve presente nas narrativas oficiais nascentes da província.

O papel exercido pelo IHGB em âmbito nacional, na construção da identidade brasileira, foi ocupado pelos institutos regionais em cada província. O Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará, fundado em 1887, atuou de maneira sistemática na construção de uma identidade cearense que, nos moldes propostos pelos paradigmas civilizatórios de então, apresentasse uma figura capaz de desenvolver o território e o país. A miscigenação foi a pedra fundamental desta construção, apontada como a formadora da identidade local (OLIVEIRA, 2001). A obra *Iracema* (1865), de José de Alencar, foi adotada como a representante do mito fundador da identidade cearense. Moacir, personagem filho de

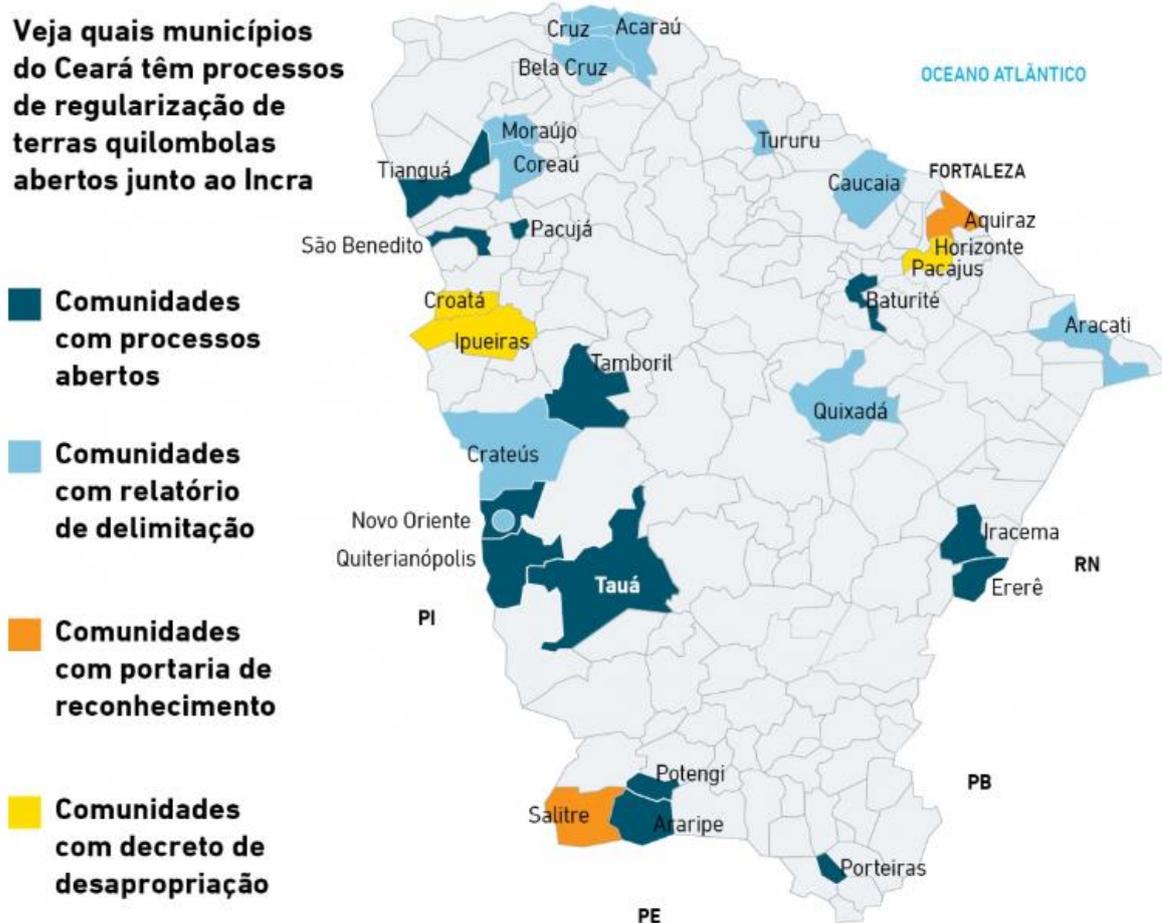
Iracema e Martim – o “guerreiro branco” – é o fruto do relacionamento entre a indígena e o europeu, fazendo surgir o “primeiro” cearense, um “caboclo” transculturado, aliado do europeu e fiel ao processo “civilizatório”; o miscigenado, fruto da relação entre a indígena com o branco legitima a posse da terra, posto que tem sangue nativo, e é capaz de desenvolver a gleba, posto que possui o sangue europeu.

O Instituto, criado após a abolição da escravatura no Ceará, ignorou propositalmente a presença do negro na construção desta identidade. Identidade esta que, a partir do ressurgimento político de diversas terras quilombolas, necessita ter sua construção revisitada.

Figura 1 - Mapa da demarcação quilombola no Ceará

MAPA DA DEMARCAÇÃO QUILOMBOLA NO CEARÁ

Veja quais municípios do Ceará têm processos de regularização de terras quilombolas abertos junto ao Incria



Fonte: < <https://mais.opovo.com.br/reportagens/exclusivas/2019/11/19/32-comunidades-quilombolas-aguardam-demarcacao-no-ceara--alguns-processos-ja-duram-14-anos.html> > Acesso em 24 de dezembro de 2019.

O discurso oficial que negou a existência do negro cearense, assim como do indígena, não se sustenta diante da crescente busca por reconhecimento formal destes povos, como apresentado na figura da página anterior. A negação da presença negra foi fomentada pela historiografia a partir da sinonímia entre os termos negro e escravo. Com a abolição em 1884 a população negra teria diminuído de número e sido diluída na sociedade através do processo de miscigenação.

No próprio processo de abolição antecipada da escravatura no Ceará nós podemos perceber um certo anseio pela abolição também da figura do negro. Note-se que, enquanto escravizados, estes indivíduos e suas “mazelas” eram tolerados. Com a abolição, quando se tornavam “um cidadão a mais para a nação”, misturavam-se no grosso da sociedade e, daqui em diante, qualquer problema de cunho social será considerado uma questão de comportamento e mérito, nada tendo com o passado escravagista. Pedro Mendes aponta que

os abolicionistas, durante sua campanha, constantemente diziam que um escravo, ao ser libertado, tornava-se um cidadão a mais para a Nação. No entanto, os negros libertos não tinham qualquer tipo de suporte ou garantia, sendo lançados à própria sorte numa estrutura que os excluía, perseguia e ignorava, o que dificultava a sua incorporação como “cidadãos” naquela sociedade. Isso denota a instrumentalização da abolição perseguida por aquele grupo de intelectuais. O negro escravizado não era o fim daquela mobilização, mas nada mais que o meio pelo qual se glorificaria a luta pela liberdade e por onde os “libertadores” conquistariam a certificação do progresso desejado para a Pátria Ceará. (MENDES, 2010, p. 55)

Mais que “altruísmo” abolicionista, a ideologia da maioria dos brancos engajados na luta a favor da extinção da escravatura buscava, principalmente, a construção de uma identidade “civilizada” para o Ceará. Destoando do discurso oficial, dados demográficos coletados em 1808 apresentam uma população bastante heterogênea no território cearense. De 125.878 habitantes, 56% eram negros e, cinco anos depois, um novo levantamento apontou que apenas 11,5% desta população era escravizada, o que ajuda a desvincular a figura do escravizado do indivíduo negro. (MENDES, 2010).

No que tange ao município de Cascavel, os registros que temos dos processos de abolição da escravatura quase sempre estão envoltos da “benevolência” do “senhor” e da “gratidão” do escravizado. Na obra *Cascavel 300 anos* (BESSA, 2001) há registros de alforria de escravizados que anteriormente estavam sob o julgo das famílias tradicionais. O livro faz registro de abolicionistas ilustres da cidade, no entanto, silencia quanto a possível participação de escravizados nestes processos. A obra aponta que a Família Facó, da localidade Sítio Lucas,

então pertencente à Cascavel (atualmente Beberibe-CE) havia concedido “de beijado” a alforria aos escravos que haviam herdado. Registra ainda o fato de que outras famílias tradicionais, como os Queiroz e Ferreira haviam libertados em 1870 outros tantos escravizados, anotando por fim que “estas famílias do município de *Cascavel* eram abolicionistas e de tendências liberais republicanas desde as revoluções de 1817 e 1824. Hasteavam, com muito orgulho, a bandeira da liberdade dos cativos, redimindo-se de três séculos de escravatura.” (BESSA, 2001, p. 63, grifo original).

Mas é nos meandros da história que encontramos as vozes dos silenciados. No mesmo livro, que transcreveu algumas cartas de alforria registradas em cartórios do município, conseguimos perceber a participação ativa de alguns escravizados nos processos de libertação. É o caso de Raimunda, que comprou sua carta de alforria: “Maria Francisca Batista, de *Cascavel*, em 2/MAI/1876, concedendo liberdade à escrava RAIMUNDA, preta, de 52 anos, pela quantia de 50\$000 recebidos das mãos da escrava, que os conseguira através de esmolas.” (BESSA, 2001, p. 70, grifos originais). Demonstra-se, portanto, que os escravizados não ficavam inertes à espera da desejosa liberdade, mas buscavam através dos instrumentos que possuíam, construir a abolição.

No que respeita aos indígenas cearenses, a mesma historiografia que os chancelou como partícipes do processo de miscigenação, e até os valorizou na identidade local, é a que também negou a existência destes povos, posto que devido ao processo de aculturação, eles teriam “deixado de ser índio”. Apesar disso, a presença destas populações no Ceará sempre foi uma realidade, mesmo que silenciados ou sob outras identidades: caboclos, remanescentes, descendentes: “Minha mãe criou nós dizendo que nós era índio, mas que não era pra nós dizer isso aí nunca, porque os índios antigamente foram espancados... mataram muita gente – Dona Raimunda Kalabaça – Poranga – CE” (GOMES *et al*, 2007, p. 15). A oralidade de Dona Raimunda nos oferece possibilidades de interpretação sobre como se deu a vida dos povos indígenas no Ceará e o processo de silenciamento marcado pela violência. Foi apenas a partir da década de 1980, com a reabertura política alcançada no fim da ditadura militar em 1985 e pelos movimentos em prol de uma nova Constituição, que ressurgiram, politicamente, diversas etnias indígenas.

No Ceará, desde a década de 1980 ressurgiram diversas novas etnias: Anacé, Gavião, Jenipapo-Kanindé, Kalabaça, Kanindé, Kariri, Pitaguary, Potyguara, Tabajara, Tapeba, Tremembé, Tubiba-Tapuia (GOMES *et al*, 2007). A ADELCO (Associação para o Desenvolvimento Local Co-produzido) registra, além das etnias já citadas, outras duas, a

Tapuia-Kariri e a Tupinambá. Interessante notar que as denominações das etnias cearenses também passaram por um processo de reconstrução e ressignificação. As ondas de migração forçada, os silenciamentos, o agrupamento de diversas etnias sob um mesmo aldeamento, fez com que muitos grupos étnicos compartilhassem das mesmas características. Desta forma, com o ressurgimento político das etnias, os termos utilizados para sua identificação registram características dos líderes, do território e da ascendência.

Figura 2 - Povos indígenas nos municípios cearenses



Fonte: disponível em <<https://adelco.org.br/centro-documentacao/>> Acesso em 26 de dezembro de 2019.

O mapa da Adelco não registra a presença indígena em Cascavel, isto porque no município, assim como em muitos outros, não há a presença de uma comunidade indígena autodeclarada, o que não significa dizer que não há indígenas na cidade.

Ainda não é possível apontar ao certo qual nação, ou nações, habitavam Cascavel, mas é indiscutível a presença indígena neste litoral. A região praiana cearense era ocupada pelas nações da família tupi, tabajaras na região mais a oeste e potiguaras na região mais ao leste, explicitamente na região do Baixo Jaguaribe ocupando também outros pontos do litoral. No livro *Cascavel 300 anos* (BESSA, 2001) aponta-se para a presença das nações da família linguística tarairiú em terras cascavelenses, possivelmente nas regiões mais sertanejas. Na obra “História do Ceará” (FARIAS, 2012) é possível encontrar a afirmativa de que estes povos habitavam a região compreendida entre o litoral do Rio Grande do Norte e os sertões do Ceará e Piauí.

Resquícios da presença indígena ainda hoje é possível de serem percebidos em comunidades tradicionais como a Moita Redonda, conhecida pelo artesanato de cerâmica e, também, pela comunidade da Bica, onde moram os artesãos que manuseiam o cipó. Estes artesanatos também são encontrados na etnia Jenipapo-Kanindé (GOMES *et al*, 2007, p. 14) e entre os Tremembé. A cerâmica da Moita Redonda, assim como a desenvolvida na Área Indígena de Almofala, traz “um repertório comum de pontos, linhas e curvas”, feitas utilizando o “toá”, uma argila colorida. (RATTS, 2009, p. 42). Outro traço étnico marcante da presença indígena em território cascavelense é o topônimo do distrito de Guanacés, visível corruptela do termo Anacés, denominação da etnia indígena.

O Censo Demográfico de 2010, do IBGE, analisou os números relacionados a negros e indígenas cascavelenses. O Instituto assinalou para Cascavel uma população de 66.142 habitantes²³, formada por 72,3% de negros. Num recorte populacional de pessoas com 10 anos ou mais de idade teremos 72,79%, entre pardos e pretos; destes, 64,32% não possuem instrução formal ou possuem o ensino fundamental incompleto. Entre autodeclarados brancos, 26,69% do universo analisado, 57,01% encontram-se na mesma situação. Observando dados relacionados ao ensino superior completo, temos, entre autodeclarados brancos, 3,69% de graduados contra 1,71% entre os autodeclarados negros. Se tratando de rendimento *per capita*, também entre a população de 10 anos ou mais de idade, entre os que vivem com até ¼ de salário-mínimo mensal, 22,66% se declaram como brancos ante 76,79% entre os negros; entre

²³ A população estimada em 2019, de acordo com o IBGE, é de 71.743 pessoas. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/cascavel/panorama>> Acesso em 03 de fevereiro de 2020.

os que vivem com até mais de cinco salários-mínimos 54,92% são brancos ante 43,52% de população negra. Já entre os que declararam não possuir renda mensal 73,35% são negros. Nota-se que, semelhante ao âmbito nacional, o acesso à educação e a salários altos concentra-se na população branca, mesmo ela representando menos de 30% dos habitantes locais.

Os números relacionados à população indígena em âmbito nacional, observando ainda os dados do Censo Demográfico de 2010 apresentam uma população de 896.900 habitantes, um crescimento de 205% desde 1991, quando o modelo atual do censo foi implementado. Esta população vive, majoritariamente, na zona rural. Em Cascavel, o número registrado pelo IBGE é pequeno, correspondendo a 0,04% da população, o que em números reais equivaleria a 30 habitantes. Frise-se que não há no município uma comunidade indígena unificada, reconhecida e autodeclarada.

CAPÍTULO 02 – CURRÍCULO, PRÁXIS E INTERDISCIPLINARIDADE.

Não foi a partir das leis 10.639/2003 ou 11.645/2008 que se iniciou o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena nos bancos escolares do país. Em verdade, os textos legais, frutos da pressão dos movimentos sociais, oportunizados pela promulgação de uma Constituição Federal mais ampla, e ainda pela ascensão de um governo autointitulado de esquerda no início dos anos 2000, vieram legitimar a ação de professores e pesquisadores já engajados na desconstrução da história positivista oficial e o fortalecimento de um novo paradigma para pensar o país. No entanto, não se pode negar o fomento que tais textos ofereceram às discussões, principalmente no ensino fundamental, mobilizando outros atores para a abordagem destes assuntos. Nos propomos, neste capítulo, a refletir sobre a construção do currículo no âmbito das esferas governamentais e como este instrumento se molda às realidades de cada comunidade escolar.

2.1 UMA REFLEXÃO SOBRE CURRÍCULO E PRÁTICA

Professores e autores comprometidos com uma história crítica ao eurocentrismo e à perspectiva folclórica que se dava – e ainda é presente – na abordagem das histórias dos povos autóctones e afrodescendentes do Brasil, já atuavam problematizando a ideologia da democracia racial, a miscigenação e o pouco espaço destinado às histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas; com a legitimação advinda a partir da promulgação da legislação em debate, ampliou-se os espaços e a visibilidade daquilo que os movimentos sociais indígenas e negros já pautavam.

O currículo escolar será o cenário em que se desenvolverá os debates acerca da abordagem a ser implementada no que respeita ao ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Pacheco (2003) entende o currículo como uma construção política, um projeto educativo estatal que prever para o processo de ensino-aprendizagem conteúdos e atividades que levem em consideração o contexto escolar, com a finalidade de alcançar os objetivos almejados.

Da forma posta, Pacheco aponta a escola como o espaço em que o currículo ganha vida e corpo; para além da prescrição, passa a ser prática cotidiana. Mais que um documento, o

currículo é uma construção coletiva, influenciado por diversas forças, em constante movimento e que se adequa às realidades políticas e sociais (SACRISTÁN, 2000). É, portanto, “projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (p.34).

O currículo é a expressão da política governamental de educação reverberada na unidade escolar, onde se transforma, recebendo características singulares e referentes apenas àquele contexto educacional, tendo no projeto político-pedagógico da escola a sua representação. Entendendo-o desta forma, compreendemos o currículo também como um instrumento em disputa pelas diversas forças – por vezes antagônicas – que constituem a sociedade e a comunidade escolar. Desta forma, até podemos falar num currículo que busca a imparcialidade, todavia, não será possível afirmar que o currículo é neutro política e ideologicamente.

Paulo Freire, apesar de não haver teorizado sobre o currículo de maneira direta, é referência importante na discussão sobre a construção de uma escola que visa colaborar para uma prática pedagógica emancipatória. Sobre o tema currículo, o autor informa na obra *A Educação na Cidade* (1991) que ele não deve ser abordado simplesmente como um conjunto programático, mas como uma prática viva da comunidade escolar. “Na verdade, a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta” (FREIRE, 1991, p. 123). A chamada “educação libertadora”, que busca entender o indivíduo aprendente como um ser complexo, cuja identidade e projeto de vida devem ser respeitados, tem em Paulo Freire seu principal propagador. A escola, nesta perspectiva, não deve restringir-se apenas à questão cognitiva, mas com igual importância às questões socioemocionais.

Como já informamos, a pauta dos movimentos sociais e de educadores engajados possibilitaram a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, corroborando para um novo momento nas relações étnico-raciais no Brasil. Gimeno Sacristán (2000) nos lembra que “empreendem-se as reformas curriculares, na maioria dos casos, para melhor ajustar o sistema escolar às necessidades sociais.” (p.18), reconhecendo a influência da sociedade na sua elaboração. Em 2004, na esteira da promulgação da lei 10.639/2003, houve a publicação das diretrizes curriculares (Parecer CNE/CP 003/2004 de 10/03/2004, Resolução CNE nº 01/2004 de 17/06/2004) que norteariam a aplicação do texto legal, se encarregando de subsidiar a

discussão sobre o que deveria constar nos programas de ensino referentes às histórias e culturas africanas e afrodescendentes no Brasil²⁴. Em 2015, novas normas (Parecer CNE/CEB 014/2015) foram publicadas, agora para atender as demandas referentes às histórias e culturas indígenas. Com estes instrumentos, normatizadores e referenciais, os governos das diversas esferas buscam se fazer presentes na prática pedagógica escolar. A macropolítica do currículo (PACHECO, 2003) é reguladora de conteúdos e formas, influenciada pelos diversos grupos sociais. No “chão da escola”, lugar da prática, é onde ocorre a micropolítica curricular, onde se percebe “o lugar das escolas, dos professores e dos alunos na configuração prática do currículo, lugares que nem sempre são controlados totalmente pela administração.” (PACHECO, 2003, p.16). O documento mais recente da macropolítica educacional brasileira é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), iniciativa governamental que buscou estabelecer um currículo de conteúdos mínimos a serem abordados na educação básica do país.

Cumprindo o papel prescritivo e normativo, a Base deverá orientar a elaboração de diversos outros documentos oficiais reguladores, inclusive os livros didáticos. A discussão sobre a importância de se constituir um currículo mínimo para que todos tenham acesso equivalente, vai em busca de uma construção mais homogênea da sociedade. A cultura comum, científica²⁵, a que os governos buscam tornar acessível a todos, moldará também a identidade coletiva. De acordo com a BNCC,

a prescrição de mínimos e de diretrizes curriculares para um sistema educativo ou para um nível do mesmo supõe um projeto de cultura comum para os membros de uma determinada comunidade, à medida que afeta a escolaridade obrigatória pela qual passam todos os cidadãos. A ideia do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional. [...] Numa sociedade democrática tem que aglutinar os elementos de cultura comum que formam o consenso democrático sobre as necessidades culturais comuns e essenciais dessa comunidade. Determinar esse núcleo em culturas e sociedades mais homogêneas é uma tarefa menos conflitiva do que no caso de sistemas que acolhem culturas heterogêneas ou com minorias culturais de diversos tipos. (BRASIL, 2018, p. 111)

²⁴ Em 2012, o Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica, homologou as resoluções que estabeleceram diretrizes curriculares nacionais para educação escolar indígena e quilombola. As resoluções nº 5 e nº8 foram diretamente influenciadas pela promulgação das legislações 10.639/2003 e 11.645/2008. No texto homologatório das DCN's da educação escolar quilombola destaca-se a Conferência de Durban.

²⁵ Morin (2009) faz uma distinção entre cultura humanística e cultura científica, aponta a primeira como “uma cultura genérica”, integrativa dos conhecimentos e estimulante à reflexão “das grandes interrogações humanas” (p.17). A segunda, por sua vez, “separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais”. (idem). A primeira é *inter-trans-polidisciplinar*, a segunda padece de uma hiperespecialização que fragmenta o global em parcelas, impedindo sua visualização.

No caso brasileiro, as “necessidades culturais comuns e essenciais” do país são diversas e variam bastante por cada região, de tal forma que o currículo nacional, mesmo buscando um “projeto de cultura comum”, precisa levar em consideração as peculiaridades de cada Estado e região. A BNCC já reconheceu que o Brasil é um país de “acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais” (p. 15) e, por isso, informa a necessidade de que cada ente da federação, redes de ensino e escolas atuem de forma a levar em consideração na construção curricular “os interesses dos alunos, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais”. (p. 15).

A educação formal, portanto, busca corresponder aos anseios culturais da sociedade em que está inscrita, fomentando e reconhecendo as identidades que, segundo Hall (2006), constituem-se a partir de posicionamentos e da relação do indivíduo com o diferente. O professor, neste cenário, é um “decisor político” (PACHECO, 2003, p.10) e, junto à sua prática pedagógica, entra em cena também o seu conjunto de crenças e valores individuais, que influenciam tanto a seleção de conteúdo a serem ministrados quanto à abordagem que será dispensada a eles. O professor é, portanto, um “construtor do currículo”. Desta forma “o currículo, enquanto prática, é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da retórica” (FELÍCIO, POSSANI, 2013, p.131). Mais do que um documento oficial, o currículo é uma construção coletiva que não se finda, mas está em constante transformação.

2.2 A QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

O ato de educar busca apresentar às novas gerações tudo aquilo que se julga necessário para garantir a reprodução de um estado social e a convivência nele (BOSI, 1992). Este “tudo” é apreendido, por vezes de modo não intencional, através das instituições educacionais próprias da sociedade: templos, clubes, família, escolas, e em diversos outros espaços de socialização; a *práxis* deste modo educativo se dá através da interação entre as gerações mais novas com as mais experientes. À exceção das escolas, essa transmissão de conhecimento não obedece a um currículo fragmentado por componentes curriculares; em verdade, os saberes e fazeres são expostos de forma complexa e concomitante; conhecimento empírico e pragmático, muito presente na dita educação informal.

Instituições responsáveis pela preservação e transmissão do conhecimento sempre existiram. Os mais velhos e mais experientes repassavam técnicas de sobrevivência, de cultivo de alimentos, de cuidados com a saúde física para os mais novos. A escola, no modelo semelhante ao que temos hoje, só surgiu no final da Idade Média (Séc. V ao XV). Com o Renascimento Cultural, entre os séculos XV e XVI, surgiram os cientistas, “sacerdotes” do conhecimento, que se especializaram nos mais diversos saberes. O conhecimento profundo sobre determinado assunto possibilitou uma gama de descobertas em vários segmentos da produção humana: passamos da prensa de tipos móveis de Gutemberg para a impressora em três dimensões, do pergaminho ao *e-book*, da carta ao *e-mail*, deste aos aplicativos de mensagens instantâneas. Estamos na era da *web 2.0*²⁶. Não é difícil imaginar que tais avanços seriam limitados caso não houvesse os *experts* nas diversas áreas do saber.

A escola e a academia foram, por excelência, os ambientes da “hiperespecialização”, respondendo aos anseios que lhes foram impostos pela sociedade de suas épocas. A partir da segunda metade do século XX e no alvorecer do XXI, com a identidade em transformação, a escola, ainda em consonância com os anseios sociais, busca reinventar-se e oferecer uma formação múltipla, que dialogue com o estudante nos seus diversos aspectos, para que o indivíduo alcance uma formação complexa — cognitiva e socioemocional. A exigência por um cidadão especialista dá lugar à busca pelo ser proativo, múltiplo, interdisciplinar. Isto posto, o modelo escolar tradicional entra em crise: a compartimentação do conhecimento não é mais capaz de, por si, responder aos anseios dos que frequentam os bancos escolares, principalmente nos anos finais da educação básica. A sala de aula, que foi durante muito tempo o principal espaço da educação formal, se ressignifica numa perspectiva interdisciplinar, tornando-se apenas mais um ambiente à disposição da formação múltipla que se exige do educando.

Há diversos desafios para a execução de um trabalho interdisciplinar, desde a própria definição do termo até a existência de uma “disputa territorial” entre os componentes curriculares que, inadvertidamente, buscam a manutenção dos limites disciplinares entendendo a interdisciplinaridade como prejudicial à existência das disciplinas.

Diversos autores buscaram construir uma definição para a interdisciplinaridade, mesmo não conseguindo consenso quanto a prática. Edgar Morin, por ocasião da instalação de um Conselho Científico francês, em 1998, respondendo a uma consulta sobre quais saberes ensinar nas escolas, apontou, num exemplo didático, que

²⁶ “A Web 2.0 é a segunda geração de serviços online e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo” (PRIMO, 2007, p. 1)

a interdisciplinaridade pode significar que diferentes disciplinas encontram-se reunidas como diferentes nações o fazem na ONU, sem entretanto poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos e suas próprias soberanias em relação às exigências do vizinho. Ela pode também querer dizer troca e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico. (MORIN, 2001, p. 50)

Morin nos dá dois exemplos de práticas ditas interdisciplinares existentes nas escolas. Muitos projetos pedagógicos elegem um objeto e buscam que professores de diversas disciplinas versem sobre ele, cada qual utilizando separadamente os conhecimentos de seu componente curricular. A outra possibilidade de trabalho apresentado por Morin é a cooperação entre as disciplinas na análise do objeto.

Carlos Pimenta (2013) coloca a interdisciplinaridade como uma “conexão dos saberes existentes” ou “ligação entre diferentes disciplinas”, relatando que a interdisciplinaridade é útil “para se conseguir um conhecimento mais adequado de uma determinada realidade”.

Pimenta e Morin concordam que a construção de um conhecimento complexo passa pela cooperação das diversas disciplinas e que, portanto, a existência do componente curricular específico é fundamental para o existir da *interdisciplinaridade*. O conhecimento especializado se apresenta como necessário à obtenção de um conhecimento mais amplo, onde se buscará conhecer a parte para entender o todo. A crítica que se faz à “hiperespecialização” é que este conhecimento, desligado da prática cotidiana e desvinculado de outros saberes, perde seu sentido. Como o próprio Morin aponta, a interdisciplinaridade busca uma prática dialógica que permita, a partir do conhecimento específico enveredar pelo conhecimento mais amplo e, na amplitude ser capaz de identificar aquilo que é específico (MORIN, 2001). Em outras palavras, busca-se com a atuação interdisciplinar e complexa na escola, oferecer sentido e objetivo prático naquilo que se ensina.

Em um encontro de professores na Jornada Pedagógica do ano de 2016, na Escola Estadual de Educação Profissional Edson Queiroz, de Cascavel (CE), onde se buscava dialogar sobre a prática interdisciplinar, levou-se ao centro da sala um pote de cerâmica, artesanalmente fabricado e considerado esteticamente belo. Ato contínuo a esta ação, os professores presentes foram convidados a, dentro da lógica dos componentes curriculares, oferecer uma possibilidade de trabalho ou discussão a partir do objeto apresentado; em Arte, apontou-se a possibilidade de dialogar sobre a forma de fazer, em Matemática, a medição da circunferência, em Química, as propriedades da argila, em Física, o calor necessário para cozer a cerâmica, em História, o

objeto enquanto fonte material, em Sociologia, os saberes existentes na elaboração do pote, em Filosofia, a perspectiva da efemeridade, em Português, a descrição e o vocabulário utilizado para apresentá-lo. Em suma, cada qual, dentro do seu território, apontou possibilidades de atuação pedagógica a partir do vaso. Em projetos interdisciplinares praticados nas escolas a forma de discussão não é tão diferente, haja vista que o mesmo assunto é apresentado sob as diversas óticas e, de maneira sistemática, a nota final do estudante é dada a partir do consenso entre os professores das disciplinas envolvidas. Não chego a afirmar que o que acontece na escola básica é, epistemologicamente falando, uma ação interdisciplinar, mas também não me atrevo a negar.

2.3 OS DESAFIOS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA DIANTE DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08

Em relação aos desafios para a aplicação da legislação educacional e as políticas afirmativas, nenhum dos textos legais registraram qual deveria ser a abordagem em sala de aula, mas ofereceram uma pista quando apontaram que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (BRASIL, 2008), nos dando margem para compreender a prática interdisciplinar como um instrumento necessário.

O Estado brasileiro, desde sua gênese, tem de lidar com a questão racial: Os povos indígenas foram subjugados no processo colonizador e os povos africanos instalados aqui também passaram por um processo de negatividade e inferiorização. Instalou-se no Brasil uma sociedade hierarquizada, corporativa e racista (MATTOS, 2001).

Mesmo com a extinção da escravatura as estruturas discriminatórias mantiveram-se sólidas por muito tempo, ainda que os movimentos sociais tenham se fortalecido. Estes movimentos fomentaram uma identidade negra que, mais do que uma questão fenotípica ou biológica, buscava congregar sob o mesmo termo indivíduos com processos históricos semelhantes de exclusão, perseguição e racismo. Mobilizando tal identidade, buscava conquistar perante o Estado, a equidade de direitos políticos, civis e sociais (MUNANGA, 2009).

Os embates contra o racismo explícito e estrutural se deram nos diversos segmentos sociais. No âmbito educacional, já no século XXI, o principal avanço nas políticas de ação

afirmativa no âmbito da educação foi a Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira em todas as redes de ensino da educação básica, fruto de intensa luta social do Movimento Negro. Em 2008 um novo texto legal, a Lei 11.645, estabeleceu a mesma obrigatoriedade para o ensino de história e cultura indígena. Os textos alteraram a LDB e explicitaram que a abordagem dos assuntos em questão deveria transpassar todo o currículo escolar, oferecendo ênfase às disciplinas de História, Literatura e Arte. Trata-se de uma iniciativa desafiadora em diversos contextos: exige o ensino de um tema que, durante muito tempo foi apêndice no currículo escolar e na formação inicial das licenciaturas e, ainda, cobra que a abordagem dada seja interdisciplinar, paradigma que surgiu na década de 1970, na Europa, mas que ainda hoje levanta questionamentos e interrogações (FAZENDA, 1999).

É possível afirmar que o livro didático ocupa espaço privilegiado na divulgação do currículo escolar e no suporte ao trabalho do professor. É um material público oficial que, em respeito ao currículo prescritivo, deve estar elaborado de forma a fomentar a interculturalidade presente no cenário nacional, respeitando e valorizando a diversidade.

Apesar da LDB apontar as disciplinas de Literatura e Arte como necessárias à compreensão das histórias e culturas indígenas e afro-brasileiras, os livros didáticos destas disciplinas ainda não trazem, com ênfase, este debate. A frequência de ocorrências sobre o assunto é mais presente no material de história. Em pesquisa desenvolvida por Goularte e Melo (2013) constatou-se que nos livros de Língua Portuguesa, utilizados no ensino fundamental, anos finais, não havia uma abordagem efetiva de conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena. O que existia no livro, se fazia presente apenas para cumprir os requisitos estabelecidos no edital do Programa Nacional do Livro Didático que, após 2003 e 2008, passou a exigir a presença da discussão sobre a multiculturalidade nacional. A pesquisa ainda apontou que o assunto é tratado nos livros analisados de forma estereotipada e evasiva. Para este tipo de abordagem Santomé (2009) afirma tratar-se de um “currículo turístico”, já que o assunto está lá de maneira esporádica, como um souvenir, servindo apenas de ligação para outro assunto e não ocupando o espaço central da discussão.

No que diz respeito ao ensino de Arte, nós vemos aqui um desafio duplo, já que a própria disciplina de educação artística ainda busca consolidar-se no currículo escolar. O ensino de arte foi incluído no currículo nacional em 1996, com a Nova LDB, objetivando promover o “desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Este desenvolvimento cultural passa pela aprendizagem das diversas culturas formadoras da nação brasileira e de outros povos,

levando o estudante a “compreender a relatividade de valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir” (BRASIL, 1997, p.19). Desta forma, de acordo com Rezende,

o ensino de artes possibilita as aprendizagens essenciais para a construção da identidade e da formação do cidadão, encontrando fundamento nos princípios da consciência política e histórica da diversidade, para o fortalecimento de identidades e de direitos, com ações educativas de combate ao racismo e às discriminações. (REZENDE, 2016, p. 17)

Na BNCC, homologada em 2017, as competências a serem desenvolvidas no ensino fundamental pela disciplina de Arte também preveem a formação cidadã e a valorização da diversidade e da identidade, como é possível notar na sua competência número um: “explorar (...) práticas e produções artísticas e culturais (...) em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural (...) e sensível a diferentes contextos e a dialogar com as diversidades. (BNCC, 2018, p.198).

A pesquisa de Rezende (2016), que analisou a atuação de professores de Arte do ensino fundamental e médio no que diz respeito a implementação da Lei 11.645/08, apontou mais uma vez para a fragilidade do texto legal no “chão da escola”. Segundo a autora, na prática pedagógica desenvolvida nas escolas alvo de sua pesquisa, as culturas indígenas e afro-brasileiras “são pouco trabalhadas, e, quando presentes nas salas de aula, indígenas e negros são associados a figuras do passado” (REZENDE, 2016, p. 51). Observamos aqui que a abordagem dada é aquela que cristaliza a figura do negro e do indígena como sendo algo antigo, mesmo ultrapassado, que não tem lugar no presente. Não há, segundo a pesquisa, discussão sobre as populações contemporâneas indígenas e afro-brasileiras, silenciando as lutas destes povos pela garantia e manutenção de direitos conquistados. Esta abordagem acaba “folclorizando” estas populações e desconectando-as da realidade contemporânea.

Diante do exposto, e levando em consideração outras pesquisas, como a de Nilma Gomes (2013), constata-se que a compulsoriedade da abordagem sobre história e cultura afro-brasileira e indígena não trouxe, por si, discussões mais politizadas para a sala de aula. O assunto ainda surge em momentos específicos do calendário escolar e ainda está impregnado de apresentações artísticas desvinculadas de uma necessária discussão historicizante.

Se a discussão não avançou a contento nos aspectos acima, busque-se compreender, então, em que pé está o diálogo interdisciplinar entre Língua Portuguesa, História e Arte no que se refere a abordagem deste tema. Muito ainda temos que amadurecer na prática pedagógica, muito ainda temos que conhecer das histórias e culturas destes povos, e muito ainda temos que

nos sensibilizar quanto a necessidade de dialogar para contribuir na construção da sociedade equânime que é discurso contínuo, mas prática sazonal.

2.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Um currículo comum tem o objetivo de, dentro de um projeto de nação dirigido pelo Estado, apontar quais conhecimentos são considerados necessários para que o indivíduo seja capaz de exercer, dentro de determinada sociedade, o papel e a função social que o dito projeto de nação lhe pressupõe.

A primeira vez que surge, de maneira explícita, a previsibilidade de um currículo unificado para o estado brasileiro foi na reforma educacional de 1971; o governo militar demonstrava compreender a unificação do currículo como fundamental para a construção da sociedade uma que vislumbrava. A título de exemplo, a disciplina “Educação, Moral e Cívica” surgia como obrigatória para todos e sintetizava as perspectivas do governo para o futuro do país. A previsão da unificação curricular se repetiu na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a concretização deste objetivo. A BNCC foi homologada em 2017 se declarando

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que se preceitua no Plano Nacional de Educação (PNE). (BNCC, 2018, p.7. destaque original)

Trata-se de um documento da macropolítica educacional, prescritivo. No âmbito da nossa pesquisa realizamos uma leitura da BNCC buscando encontrar possibilidades de diálogo entre ela e o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, assim como com o processo de reeducação das relações étnico-raciais no Brasil.

A BNCC foi construída num cenário de valorização da formação integral do sujeito, em seus aspectos cognitivos e socioemocionais, possibilitando o desenvolvimento de competências para a vida em sociedade, iniciando esta formação na educação infantil e dando-a como formalmente encerrada no último ano do ensino médio, portanto uma formação continuada e processual.

Foram elencadas dez competências gerais a serem desenvolvidas na educação básica. Note-se que todas elas, de alguma forma, concorrem para a construção de uma sociedade mais equânime, no entanto, buscamos em nossa leitura encontrar aquelas que, de modo explícito, nos ajudem a refletir sobre a reeducação das relações étnico-raciais. A BNCC define competência como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8). Entre as dez apresentadas, selecionamos as que seguem:

Tabela 1 - Competências Gerais da Educação Básica

Competências Gerais da Educação Básica que dialogam, explicitamente, com a reeducação das relações étnico-raciais
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Fonte: (BNCC, 2018, p. 9-10)

Tais competências expressam uma perspectiva de valorização e respeito da diversidade humana existente em termos individual e coletivo, assim como das produções destes sujeitos, rejeitando discriminações e baseando-se na garantia dos direitos humanos. Também se vincula ao conceito de Mundo do Trabalho, que ultrapassa a mera concorrência pelo emprego formal e caminha numa perspectiva que o percebe enquanto prática ontológica; é possível perceber tal visão quando é abordado na competência seis a ideia de que o indivíduo deve ter a capacidade de realizar escolhas alinhadas com seu “projeto de vida”, utilizando-se de uma “consciência crítica”.

No que diz respeito à reeducação das relações étnico-raciais, referências de valorização à construção de uma “sociedade justa, democrática e inclusiva”, à “diversidade humana” e ao “respeito ao outro” corroboram para a consecução dos objetivos elencados nas

DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (CNE/CP 3/2004). Nas DCN's é possível encontrar “princípios” que devem encaminhar às ações de reeducação das relações étnico-raciais, assim como a abordagem das histórias e culturas dos povos afro-brasileiros e africanos. Os princípios elencados são: “Consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e direitos; ações educativas de combate ao racismo e as discriminações”. (BRASIL, 2004).

Veremos a seguir como o debate pode ser conduzido a partir das competências específicas dirigidas na BNCC para as áreas de Linguagens e Ciências Humanas.

2.4.1 Linguagens

Na etapa do Ensino Fundamental, a BNCC apontou competências específicas a serem desenvolvidas em cada área de conhecimento. Aqui também buscamos selecionar aquelas que corroboram para a construção de uma relação étnico-racial positivada. Na área de Linguagens, que abarca os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte, ambos citados na LDB como necessários à reeducação das relações étnicas, podemos elencar as competências que seguem:

Tabela 2 – Competências específicas de linguagens para o ensino fundamental.

Competências específicas da área de Linguagens no Ensino Fundamental relacionadas à Educação das Relações Étnico-Raciais
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

Fonte: BNCC, 2018, p. 65.

Pode-se inferir na leitura das competências destacadas o objetivo geral de compreender a sociedade brasileira a partir da sua produção cultural, e não apenas, mas também notar como as produções do restante do mundo influem sobre a nossa própria cultura, valorizando estas influências e respeitando seus produtores, buscando ao final o desenvolvimento de “uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva”. Em diálogo com as

DCN's (CNE/CP 03/2004), as competências apresentadas vão ao encontro do princípio “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” que apontam para a necessidade de reconhecer e valorizar as expressões culturais de matriz africana, a saber: “valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” e, ainda, “educação patrimonial, aprendizado a partir do patrimônio cultural afro-brasileiro, visando a preservá-lo e a difundi-lo”. (BRASIL, 2004, p. 20)

A inclusão da literatura no Art. 26-A da LDB como conteúdo fundamental para a compreensão das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas a reconhece como um instrumento onde se registraram as manifestações culturais do país. Diversos literatos abordaram e abordam temáticas voltadas para as questões indígenas e negras, nem sempre com uma perspectiva positivada, mas nem por isso menos importante para a análise dos temas, posto que ao perceber os modos com os quais autores representaram e representam personagens negras e indígenas, nota-se os traços das relações sociais existentes no período de produção da obra. O indianismo, para citar um exemplo, é uma referência dentro da literatura romântica brasileira, fundamental para compreender em que moldes se almejava a construção do indígena ideal em nosso país, a saber, herói nativista e braço auxiliar do processo colonizador.

As Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008 (CNE/CEB nº 14/2015) também reconhece a literatura como um instrumento importante na valorização da cultura indígena. De acordo com o documento os sistemas de ensino devem estimular os estabelecimentos escolares no sentido de, entre outras ações, “criar espaços específicos nas bibliotecas e salas de leitura com material de referência sobre a temática dos povos indígenas (...), que sejam adequados à faixa etária e à região geográfica das crianças, incorporando tanto materiais escritos por especialistas quanto a produção de autoria indígena”. (BRASIL, 2015, p. 10).

Em Arte, as diversas manifestações culturais analisadas e reinterpretadas dentro do componente curricular busca, para além do conhecimento, sensibilizar o estudante quanto as diferenças culturais e a necessidade de respeitá-las, além do uso da arte como instrumento de denúncia quanto às questões sociais relacionadas às minorias políticas. A arte também aparece como instrumento de reflexão nas Diretrizes operacionais para a implementação da lei 11.645/08, quando o documento aponta que os estudantes devem ser municiados de saberes e competências que lhes possibilitem, entre outras coisas “reconhecer a contribuição indígena

para a história, cultura, onomástica, objetos, literatura, artes, culinária brasileira, permitindo a compreensão do quanto a cultura brasileira deve aos povos originários e o quanto eles estão presentes no modo de vida dos brasileiros” (BRASIL, 2015, p. 9).

Não citado nas leis 10.639/03 e 11.645/08, mas com importância semelhante, o componente curricular de Educação Física também oferece possibilidades de atuação relacionadas às questões afro-brasileiras e indígenas. Nas suas Competências Específicas para o ensino fundamental é possível encontrar o combate à discriminação, a valorização da diversidade e da identidade cultural. Nas habilidades, gostaríamos de destacar as que seguem:

(EF67EF14) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas do Brasil, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais.
(EF67EF17) Problematizar preconceitos e estereótipos relacionados ao universo das lutas e demais práticas corporais, propondo alternativas para superá-los, com base na solidariedade, na justiça, na equidade e no respeito.
(BNCC, 2018, p. 235)

Tais habilidades possibilitam ao professor analisar com os estudantes a Capoeira, arte marcial desenvolvida no Brasil por descendentes de africanos, que inclui além da luta, a dança e a musicalidade. A história da capoeira faz parte da cultura afro-brasileira e da própria trajetória do negro no Brasil.

No componente curricular de Língua Portuguesa nós encontramos uma competência que se relaciona com o assunto discutido, a saber: “Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (BNCC, p. 87), sendo a competência 06 no documento. O chamamento à necessidade de desenvolver no aluno a capacidade de posicionar-se eticamente à conteúdos discriminatórios e que atentem contra a dignidade humana se alinha ao processo de reeducação étnico-racial fomentado pelas leis 10.639/03 e 11.645/08.

No que tange às habilidades que deverão ser adquiridas nos anos finais do ensino fundamental, através da disciplina de língua portuguesa, e que tem relação com o tema em análise, destacamos as que seguem:

Tabela 3 - Habilidades de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano.

Habilidades de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, Anos Finais, que se relacionam com a reeducação das relações étnico-raciais
(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

Fonte: BNCC, 2018, p. 141; 157

As habilidades elencadas na tabela acima apontam para duas perspectivas que auxiliam no processo de reeducação, a saber: a clara distinção entre liberdade de expressão e discursos de ódio, explicitando a necessidade de denunciar os casos em que tal situação ocorra ; e utilizar a literatura para perceber a existência da diversidade humana através das mais variadas formas de vivenciar as culturas e as identidades. Novamente a BNCC vai ao encontro das DCN's (CNE CP 03/2004); na previsão de ações educativas de combate ao racismo o documento desenvolvido no Conselho Nacional de Educação aponta para que sejam criadas “condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos, contestações, valorizando os contrastes das diferenças.” (BRASIL, 2004, p. 20). Ambos documentos corroboram para fomentar uma reflexão a respeito da necessidade de valorização da diversidade cultural humana assim como o respeito aos direitos humanos.

A habilidade “EF69LP44” dialoga diretamente com as diretrizes operacionais da lei 11.645/08, posto que busca possibilitar aos estudantes a percepção de valores culturais e de diferentes visões de mundo nas sociedades. No que tange aos povos indígenas, as diretrizes operacionais apontam que o aluno deve ter a capacidade de, tendo contato com o processo de reeducação das relações étnico-raciais, “reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los.” (BRASIL, 2015, p. 9). Os signos das culturas indígenas, tanto de acordo com a habilidade elencada na BNCC quanto nas diretrizes operacionais são postos em lugar de destaque e valorizados.

Na disciplina de Arte nós conseguimos encontrar uma quantidade maior de competências que dialogam, explicitamente, com as questões relacionadas à reeducação das relações étnico-raciais. As Competências específicas desta disciplina no ensino fundamental, que dialogam com tais questões, são as que seguem:

Tabela 4 - Competências Específicas de Arte para o Ensino Fundamental

Competências Específicas de Arte para o Ensino fundamental que se relacionam com a reeducação das relações étnico-raciais.
1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas

sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
7. Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

Fonte: BNCC, 2018, p. 198

A Arte, assim como na literatura, produz maiores possibilidades de interação com formas diversas de compreensão do mundo e de si. As competências que dialogam com a reeducação das relações étnico-raciais instigam o sujeito a manter contato com as culturas tradicionais do país e a refletir sobre questões sensíveis às diversas formas de discriminação. Por fim, propõe “analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional” com suas “diferentes visões de mundo”, o que é válido numa sociedade multicultural como o Brasil.

Quanto as habilidades a serem desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental, encontramos as que seguem:

Tabela 5 - Habilidades de Arte relacionadas à reeducação das relações étnico-raciais

(EF69AR01) Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
(EF69AR09) Pesquisar e analisar diferentes formas de expressão, representação e encenação da dança, reconhecendo e apreciando composições de dança de artistas e grupos brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas.
(EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.
(EF69AR31) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
(EF69AR34) Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

Fonte: BNCC, 2018, 207; 211

A dança e os jogos, expressões artísticas presentes nas habilidades elencadas, são uma constante nas manifestações culturais dos povos indígenas e afrodescendentes do Brasil, sendo encontrados na religiosidade, nos ritos de passagem, em momentos de conflitos ou de celebração da paz. As danças, nestes cenários, são dramáticas, contando histórias e transmitindo saberes.

As habilidades orientam o professor a encaminhar junto aos estudantes a pesquisa da diversidade cultural dos vários povos, brasileiros e estrangeiros, valorizando as manifestações artísticas de cada povo. Nas DCN's (CNE CP 04/2003) nós encontramos alusão às matrizes culturais brasileiras e a orientação para que elas sejam valorizadas em igualdade: “o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (...) é um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais e tem por objetivos o reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas.” (BRASIL, 2004, p. 20). Nas Diretrizes operacionais da lei 11.645/08 encontramos uma ligação entre a habilidade “EF69AR34” e a indicação para que as instituições educacionais possibilitem aos estudantes “encontros entre (...) representantes de povos indígenas que vivam no município ou no Estado em que a escola se situa, com a finalidade de realizar atividades científico-culturais que promovam o tema da diversidade étnico-racial e cultural”. (BRASIL, 2015, p. 10).

Percebe-se que há, na área de Linguagens, uma multiplicidade de possibilidades para a abordagem do ensino de histórias e culturas dos povos afro-brasileiros e indígenas, passando pelas diversas formas de expressão humana, tanto na produção escrita como nas artes plásticas, assim como nas diversas formas de manifestações corporais.

2.4.2 Ciências Humanas

Passemos agora a analisar as competências e habilidades elencadas na área de Ciências Humanas e no componente curricular de História. Como já esperávamos, pela própria característica da disciplina, conseguimos selecionar um número bastante elevado de habilidades que coadunam com a reeducação das relações étnico-raciais e com o ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. Esta realidade tem corroborado para que as escolas, de modo geral, concentrem os debates a respeito destas temáticas na disciplina de História; o principal desafio é, portanto, sensibilizar núcleos gestores e professores de quão necessário é transpor os limites das Ciências Humanas e fazer da reeducação das relações étnico-raciais uma prática orgânica da própria instituição educacional.

O principal foco desta área de conhecimento no ensino fundamental é estimular uma formação ética para o estudante, numa perspectiva que favoreça o respeito à diversidade,

o protagonismo do sujeito e o combate às desigualdades sociais. É possível concluir, portanto, que a área como um todo é bastante propícia às abordagens de reeducação das relações étnico-raciais no contexto brasileiro.

Nesta área de conhecimento apenas a disciplina de História é apontada diretamente pela legislação analisada como necessária à reeducação das relações étnico-raciais. As competências da área para o ensino fundamental que consideramos na análise foram:

Tabela 6 - Competências de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental
1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Fonte: BNCC, 2018, 357.

As competências destacadas buscam, no geral, levar o estudante a compreender a diversidade cultural existente no país, de modo a reconhecê-la e valorizá-la, além de agir em defesa dos direitos humanos e na busca por uma sociedade equânime. Nas DCN's (CNE/ CP 03/2004) encontramos objetivos semelhantes. No princípio “consciência política e histórica da diversidade”, a escola deve conduzir o estudante “à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história”. (BRASIL, 2004, p. 18). Nas diretrizes operacionais referentes a lei 11.645/08 encontramos o objetivo de possibilitar ao estudante “reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados”. (BRASIL, 2015, p. 9). De tal forma que ambos documentos buscam explicitar a diversidade de povos e de culturas no Brasil.

Nas competências específicas elencadas para o componente curricular de História, encontramos duas que possibilitam um diálogo direto com os processos de colonização da América Portuguesa, de implementação da escravidão moderna e das relações de poder

inerentes a eles, além de um diálogo crítico à respeito das justificativas e legitimações, no passado e na contemporaneidade, a respeito destes fatos.

Tabela 7 – Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental

Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental que se relacionam com a reeducação das relações étnico-raciais
1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC, 2018, p. 402

Em diálogo com as diretrizes operacionais referentes a lei 11.645/08 podemos relacionar a competência “1” com o objetivo de “reconhecer que os povos indígenas têm direitos originários sobre suas terras, porque estavam aqui antes mesmo da constituição do Estado brasileiro e que desenvolvem uma relação coletiva com seus territórios e os recursos neles existentes” (BRASIL, 2015, p. 9). Relações de poder, discursos historiográficos e “transformação e manutenção das estruturas” estão relacionados no objetivo e na competência.

Quanto às habilidades específicas de História, anos finais do ensino fundamental, encontramos muitas que possibilitam a discussão sobre a reeducação das relações étnicas.

Tabela 8 – Habilidades específicas de História – Ensino Fundamental – Anos Finais

(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.
(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.
(EF08HI05) Explicar os movimentos e rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com os processos ocorridos na Europa e nas Américas.
(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingos como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.
(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.
(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
(EF08HI21) Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na formação de organização e exploração econômica.
(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.

(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.
(EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.
(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 até os dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Fonte: BNCC, p. 421 – 433

Ao todo, foram 42 habilidades selecionadas que dialogam com as questões afro-brasileiras e indígenas, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. A quantidade elevada de habilidades encontradas no componente curricular de História corrobora para a concentração do debate nesta disciplina e contrasta com o diminuto número de habilidades elencadas na área de Linguagens.

Algumas habilidades dialogam de modo explícito, sendo impossível ao educador tergiversar o tema, como é o caso das habilidades EF08HI14, EF08HI20, EF08HI27, EF09HI03 e EF09HI04. Elas discutem a tutela dos povos indígenas pelo Estado brasileiro, o legado da escravidão no Brasil e a política de ações afirmativas da identidade negra e indígena, o pós-abolição no país e a participação do negro na formação econômica nacional.

Outras habilidades, como por exemplo as EF06HI09, EF06HI17, EF07HI11, EF07HI13, EF09HI08, que discutem o conceito de Antiguidade Clássica, formas de produção econômica no mundo antigo, a formação da América portuguesa, a lógica mercantil europeia e as discussões sobre a diversidade brasileira, apesar de se relacionarem diretamente com o escravismo implementado no Brasil, permitem ao professor passar ao largo das questões africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Para explicitar o diálogo da BNCC com as diretrizes relacionadas as leis que estabeleceram o Art. 26-A da LDB, citamos o objetivo das diretrizes operacionais da lei 11.645/08, “reconhecer que os índios não estão se extinguindo, têm futuro como cidadãos deste país e que, portanto, precisam ser respeitados e terem o direito de continuarem sendo povos

com tradições próprias” (BRASIL, 2015, p. 9), relacionando-o com a habilidade “EF09HI36”, que se relaciona com a necessidade do reconhecimento das identidades contemporâneas do país, respeitando-as e valorizando-as. Nas DCN’s referentes à lei 10.639/03 também encontramos possibilidades de diálogo, como no princípio “consciência política e histórica da diversidade”, que deve conduzir “à desconstrução, por meio de questionamentos e análise críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos”. (BRASIL, 2004, p. 19).

Além das citadas, diversas outras questões são possibilitadas pelas habilidades elencadas, a saber: relação com a natureza, fontes históricas e povos ágrafos, eurocentrismo, imperialismo europeu no mundo atlântico, genocídios e etnocídios, resistências, capitalismo, agenciamentos histórico, políticas indígenas e indigenistas, direitos civis e movimentos sociais.

A disciplina de Geografia é outro componente curricular de Ciências Humanas para o ensino fundamental. Apesar de a disciplina não constar explicitamente como necessária ao ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, nela também é possível encontrar habilidades que auxiliam na reeducação das questões étnico-raciais, a saber:

(EF06GE02) Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.

(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.

(EF07GE04) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.

(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos. (BNCC, 2018, p. 385; 387; 391)

São habilidades que dialogam com questões relacionadas à exploração da terra e dos povos no Brasil e em outros países, assim como discute as desigualdades sociais contemporâneas relacionadas com estes processos de “espoliação”.

2.4.3 Para além das ciências humanas e linguagens

A interdisciplinaridade também precisa ser fomentada. Dialogar sobre as questões da formação do Brasil não deve ser uma ação circunscrita às Ciências Humanas ou às Linguagens, mas deve perpassar todas as áreas de conhecimento que estejam voltadas para a educação, na perspectiva de que se compreenda que as histórias e culturas dos povos africanos, afrodescendentes, afro-brasileiros e indígenas do Brasil podem ser abordadas em seus diversos aspectos de conhecimento, também os relacionados às Ciências Exatas e da Natureza, tradicionalmente eurocentradas.

A BNCC já traz elementos que possibilitam as outras áreas de conhecimento dialogar sobre a diversidade. Em Matemática, o documento traz como competência específica do componente curricular

Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 267, grifo nosso)

Desta feita, o professor tem a possibilidade de apresentar aos estudantes matemáticos e descobertas matemáticas de povos africanos, americanos, e o uso da matemática no passado e no presente. As construções das obras hidráulicas, dos templos religiosos e dos grandes monumentos do passado dos diversos povos fizeram uso da matemática. Explorar este fato poderá sensibilizar o estudante para entender que todos os povos utilizaram essa ciência, não apenas os europeus e asiáticos.

Nas ciências da natureza nos chamou atenção duas competências, a saber:

4. Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
5. Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2018, p. 324)

No passado alguns utilizaram as ciências da natureza com o intuito de oferecer veracidade a perspectivas racistas de superioridade e inferioridade de seres humanos e de culturas. A BNCC oferece a possibilidade de o professor atuar na desconstrução destas ideias, demonstrando que o conhecimento tem uso político e que pode ser utilizado para estigmatizar ou valorizar grupos sociais.

No entanto, apesar do exposto, não havendo uma formação inicial nas áreas de exatas e matemática que aborde estas questões de modo mais constante e aprofundado, corre-se o risco de que estes assuntos não sejam abordados nestes componentes curriculares ou o sejam de modo equivocado, prestando um desserviço na caminhada da reeducação étnico-racial.

Diante do exposto, notamos que a BNCC propõe ao professor a buscar práticas pedagógicas que investem na reeducação das relações étnico-raciais e numa nova abordagem quanto às histórias e culturas dos povos afro-brasileiros e indígenas.

CAPÍTULO 03 – ESPAÇOS DE INTERATIVIDADE – OS LOCAIS E OS MÉTODOS DA PESQUISA

Figura 3 - Município de Cascavel em destaque no mapa político do Ceará



FONTE:

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Cascavel_\(Cear%C3%A1\)#/media/Ficheiro:Ceara_Municip_Cascavel.svg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Cascavel_(Cear%C3%A1)#/media/Ficheiro:Ceara_Municip_Cascavel.svg) Acesso em 09 de Ago de 2019.

Conforme notamos na imagem, Cascavel é um município cearense do litoral, pertencente à Região Metropolitana de Fortaleza (RMF) e distante aproximadamente 60 km da capital; possui 835km². Segundo Bessa (2001), o município é fruto da prosperidade da Vila de Aracati, que possibilitou o trânsito intenso de comboios de gados e do traslado do charque.

O SÍTIO CASCAVEL, gleba de Domingos Paes Botão, constituía-se de uma região de tabuleiros próprios ao cultivo da mandioca, da cana-de-açúcar, e da pecuária, a meio caminho do porto de Aracati e da Capital da Província (Fortaleza e Aquiraz); muitas vezes servindo de pousada para vaqueiros, viajantes, comboieiros... Assim foi crescendo o pequeno núcleo habitacional hoje denominado *CIDADE DE CASCAVEL*. (p. 33, grifos originais)

Domingos Paes Botão e João da Fonseca Ferreira foram os que solicitaram a sesmária de Cascavel para a instalação de seus rebanhos. A criação de gado, propulsora da interiorização da ocupação territorial cearense, também esteve presente em Cascavel.

O município é formado pela sede, Cascavel, e mais cinco distritos: Caponga, Cristais, Guanacés, Jacarecoara e Pitombeiras. Em Caponga situam-se três praias, uma que leva o nome do distrito, e as outras duas, Águas Belas e Balbino. Em Jacarecoara encontram-se mais duas praias, Barra Velha e Barra Nova.

O turismo praiano é uma importante fonte de renda para a cidade, que conta com barracas de praia, restaurantes, hotéis e pousadas, além de um grande número de pescadores artesanais. Além das praias, a economia local possui um polo varejista de móveis, eletrodomésticos, cereais, material de construção, farmácias e alimentação, atendendo também os municípios de Pindoretama e Beberibe, ambos emancipados de Cascavel.

Partindo da hipótese de que cada escola possui estratégias próprias e contextos distintos, nos parece impossível apontar uma homogeneidade na prática curricular referente à implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 no âmbito do município de Cascavel; todavia, considerando que a Secretaria Municipal de Educação local oferece, de acordo com as entrevistas, formação continuada unificada com os professores da rede, separados por disciplina, supomos que todas as escolas abordam de maneira semelhante o assunto em questão, o que foi corroborado pelos relatos dos professores.

Com as escolas selecionadas (EEF Moita Redonda e EEB Dep. Raimundo Queiroz), o próximo passo dado foi a análise dos projetos político-pedagógicos (PPP) das instituições.

A LDB prevê que toda escola deve possuir uma proposta pedagógica construída em parceria com todos os educadores da instituição e comunidade escolar, e em conjunto, deve elaborar um plano de trabalho para a execução desta mesma proposta. É comum também que as escolas possuam um regimento interno, em que se prevê situações cotidianas e como agir diante delas. A proposta pedagógica deve estar em consonância com as normas estabelecidas nos âmbitos superiores: decisões da rede municipal, do conselho estadual de educação, da LDB e, mais recentemente, em consonância com a BNCC. Trata-se de uma iniciativa que visa oferecer autonomia às unidades escolares, reconhecendo-as como protagonistas e principais conhecedoras dos problemas que as afligem. O PPP deve apoiar-se em princípios como criticidade, integração, participação e cooperativismo, autonomia, responsabilidade e criatividade; deve ser processual e construído continuamente, num cenário de reconhecimento da importância e necessidade de planejar a Educação. (GADOTTI, 1998). Estes princípios estão em consonância com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, quando aponta que a educação formal visa “o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Nas duas escolas pesquisadas, o projeto político-pedagógico foi construído no âmbito de um curso oferecido pela Coordenadoria de Formação de Executivos Escolares (CEFEB), vinculada ao Conselho Estadual de Educação do Ceará. Segundo o próprio conselho, o programa de formação de gestores partia da perspectiva de profissionalizar aqueles que estavam à frente das unidades escolares e que, portanto, lideravam a busca pelos resultados positivos. A iniciativa foi voltada para a formação continuada de gestores de escolas que atuavam com educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Para o cursista que já possuía graduação, o curso – que teve a duração de dois anos – oferecia o título de especialista em gestão escolar; para quem possuía o ensino superior incompleto, o curso funcionava como extensão.

Os Planos Político-Pedagógicos que me foram apresentados pelas escolas analisadas traziam como título “Documento Norteador Oficial do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Município de Cascavel”, com o nome da instituição educacional logo abaixo; os documentos traçavam um perfil das escolas, contexto socioeconômico e cultural, projetos educacionais, visão, objetivos, metas e desafios. Os dois documentos, apesar de terem sido escritos no âmbito do mesmo projeto e sendo parte de uma sistemática que abrange todas as escolas do município, trazem as características próprias de cada uma das instituições. Os projetos político-pedagógicos, não levando em consideração a necessidade de serem construídos continuamente, e revisitado constantemente, datavam de 2015 e até então não haviam sido atualizados.

3.1 ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL MOITA REDONDA

Criada no dia primeiro de novembro de 1964, tendo seu nome em homenagem à comunidade em que está inserida, a escola fez parte de uma política de criação de grupos escolares, sendo esta sua primeira nomenclatura: Grupo Escolar de Moita Redonda. Funcionava com três salas de aula, nos dois turnos, oferecendo da alfabetização à 3ª série.

O seu principal objetivo é “oferecer um ensino de qualidade para que o aluno tenha crítica e participação ativa na sociedade” (PPP Moita Redonda, 2015, p. 42). Em 2015 funcionava na escola o *Projeto Mais Educação*, num prédio cedido pela comunidade. Este projeto visava manter o estudante na escola no contraturno, com aulas de música, artes marciais ou reforço pedagógico em matemática e língua portuguesa. Atualmente o programa foi

substituído pelo *Novo Mais Educação*, com foco no reforço das disciplinas supracitadas e no combate à evasão escolar. Monitores voluntários recebiam ajuda de custo do governo federal para o desenvolvimento do projeto.

Figura 4 - EEF Moita Redonda às margens da estrada principal da comunidade.



Fonte: Autor, 2018.

O PPP da escola aponta que ela possui como diferencial “uma proposta de ensino inovadora que coloca o aluno no centro do processo educativo” (p. 77), mas sem apontar exatamente qual é esta proposta. Nos chamou a atenção o trecho em que a escola indica uma valorização ao civismo e ao patriotismo: “O resgate de atividades cívicas traz o amor e a valorização da Pátria. Nossa maior preocupação na formação dos alunos não é apenas o que, mas quem eles vão ser” (p. 77). Esta afirmativa nos levou à uma reflexão de Edgar Morin (2001) sobre o papel da educação; o autor a reconhece como sendo a “utilização de meios que permitem assegurar a formação e o desenvolvimento de um ser humano”, apontando ainda que “o termo ‘formação’ com suas conotações de moldagem e conformação, tem o defeito de ignorar que a missão do didatismo é encorajar o autodidatismo, despertando, provocando, favorecendo a autonomia do espírito” (p.10-11).

O documento também informa que a escola objetiva obter melhores resultados nas avaliações externas, elevando “os índices de aprovação dos alunos no SPAECE, Prova Brasil²⁷ e Olimpíadas”. Na relação de “Programas Especiais da Escola” constam: Projeto de leitura, ComVidas²⁸, Festa Junina, Folclore, Amor à Pátria, Dia da Criança, Dia do Estudante, Africanidade, Natal em Família, Dengue, Violência Sexual, Aprender a Ler para o Mundo. Distribuídos durante o ano letivo, os projetos buscam desenvolver atividades transversais e interdisciplinares. O projeto “Africanidades” consta na lista possivelmente já como resultado da promulgação da Lei 10.639/2003. O PPP não apresenta explicitamente como se desenvolve este projeto; em nossas experiências em outras instituições escolares, vimos a culminância destes projetos na forma de apresentações de danças, culinária e vestimentas inspiradas nas matrizes afro-brasileiras e indígenas.

Figura 5 - Área de convivência da EEF Moita Redonda. Salas de aulas dos dois lados.



FONTE: Autor, 2019.

²⁷ O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC) mais conhecida como Prova Brasil são, na atualidade, as principais avaliações externas. Os seus resultados diagnosticam a qualidade da educação no âmbito estadual e nacional. A avaliação do SPAECE foi realizada pela primeira vez em 1992; a Prova Brasil é mais recente, tendo sido criada em 2005 pelo Ministério da Educação.

²⁸ Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas

A escola possui atualmente seis salas de aula, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (voltado para crianças com necessidades especiais), uma biblioteca que também abriga a sala dos professores, uma secretaria, uma cantina e três banheiros, uma quadra poliesportiva e um pavilhão. Atende nos turnos manhã e tarde, estudantes na educação infantil até o nono ano. Atualmente, estão matriculados na escola 230 estudantes, sendo 119 no Ensino Fundamental Anos Finais (5º ao 9º ano). Havia, no período da pesquisa, 13 professores, uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma secretária escolar, 04 auxiliares de serviço, 02 vigias e um porteiro. Buscamos na secretaria escolar dados referentes ao pertencimento étnico-racial dos estudantes, no entanto, apesar de haver um campo para esta informação no documento de matrícula, a informação não estava registrada. Questionamos o porquê de não haver o registro, no que nos foi respondido tratar-se de uma “informação desnecessária” e “burocrática”. Entendemos que não informar o pertencimento étnico-racial corrobora para o silenciamento e invisibilidade dos povos negros e indígenas nas instituições escolares. No caso da comunidade Moita Redonda, que possui uma identidade relacionada ao artesanato do barro que, por sua vez, em Cascavel, é relacionado à população negra, seria um dado relevante saber a quantidade de indivíduos declarados negros frequentando a escola do lugar, auxiliaria na interpretação da identidade local, no entanto, devido a ausência de resposta, fica a indagação para próximas pesquisas.

Constava ainda no PPP da escola um “marco teórico referencial” que, de acordo com o documento, embasava as práticas pedagógicas da instituição. Os teóricos citados no documento são reconhecidos por suas contribuições que fazem compreender o estudante como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, não apenas como depositário de um conhecimento possuído pelo professor. Além disto, a presença de Paulo Freire entre os autores citados demonstra uma perspectiva escolar de transformação da sociedade tendo como instrumento a educação e a sensibilização do estudante quanto ao contexto social em que está inserido.

Tabela 9 – Reprodução do “Quadro Síntese do Marco Teórico Referencial” do PPP da EEF Moita Redonda

AUTOR	TEORIA
1 - Jürgen Habermas	Racionalidade Comunicativa e Interativa destacando a prática dialógica e participativa.
2 – Paulo Freire	Pedagogia da Libertação Humana, através de uma educação para a conscientização social do aluno.
3 – Edgar Morin	Teoria da Complexidade Humana que busca o entendimento da totalidade do universo.

4 – Jean Piaget	Teoria da Psicogênese do Conhecimento Humano, indicando a prática do respeito às etapas do pensamento.
5 – Lev Vygotsky	Construtivismo Sócio-interacionista, reconhecendo a importância do contexto histórico-cultural dos nossos alunos.
6 – Henri Wallon	Pedagogia da Pessoa Total, reconhecendo o valor da individualidade, afetividade, movimento e inteligência.
7 – Donald Allan Schön	Epistemologia da Prática, identificando o educador reflexivo como aquele que reflete na e sobre sua ação profissional.
8 – Célestin Freinet	Pedagogia de Projetos Educacionais, valorizando o protagonismo infantil e juvenil.

Fonte: PPP Moita Redonda, 2015, S/N

Alguns dos elementos comuns dos teóricos citados são a educação em uma perspectiva interativa, com a participação do aprendente e valorização da experiência prática, o que fornece a relevância de conhecer o espaço onde a escola e o aprendente estão inseridos.

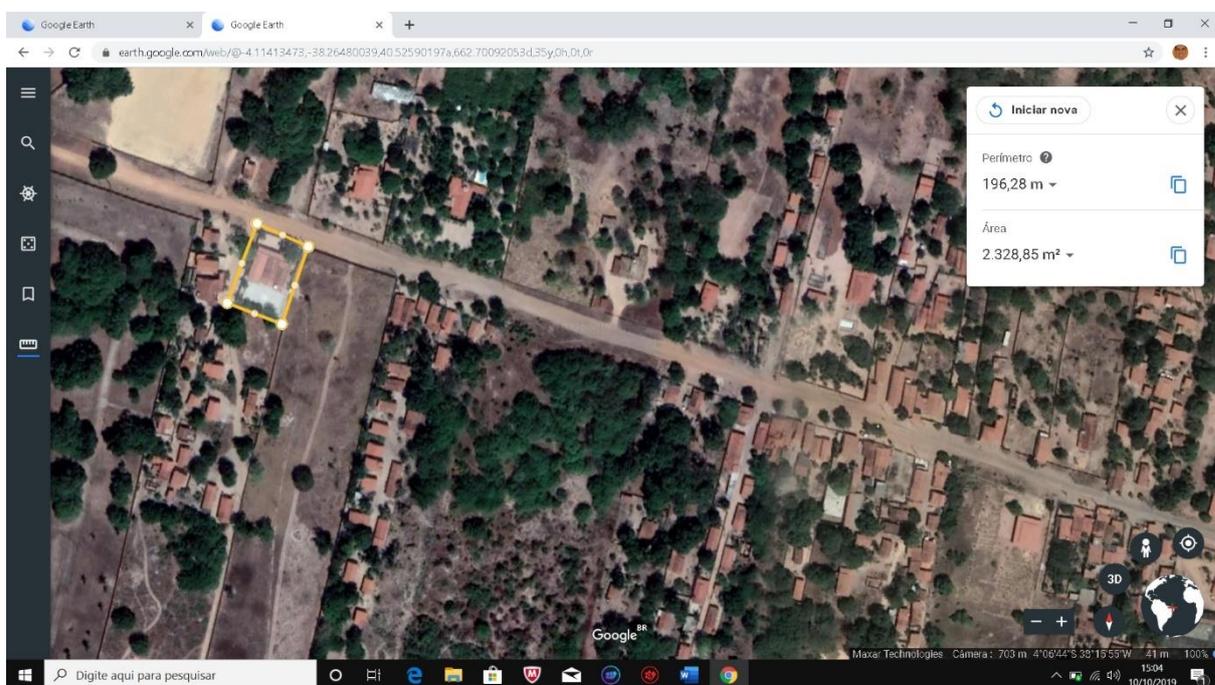
A localidade Moita Redonda é um dos redutos mais antigos do município de Cascavel. Apesar de inexistirem registros em fontes oficiais, a oralidade local aponta que a origem do povoamento remonta aos finais do século XIX, contando com a participação de povos indígenas e negros, daí a forte presença do artesanato de cerâmica, sendo produzido utensílios domésticos e ornamentais. Há pesquisas que apontam ter sido um morador de Moita Redonda – Francisco Caetano – que, migrando para o Sítio Lucas (Beberibe – CE, então pertencente à Cascavel), deu origem à localidade Caetano que é apontada como uma comunidade negra, possivelmente remanescente quilombola (ROCHA, 2008).

A comunidade Moita Redonda é referência regional na produção artesanal de utensílios de barro para uso doméstico e ornamental. Esta arte de fazer, dominada pelos mais velhos moradores da localidade e repassada aos mais novos, foi aprendida através dos contatos entre os povos indígenas que habitavam a região do rio Malcozinhado e rio Choró (BELAS, 2016). Além desta marca indígena, a cor da pele das famílias mais antigas da comunidade demarca a presença e a herança afrodescendente. A produção artesanal é responsável pelo sustento de grande parte das famílias. A produção é comercializada pelos artesãos nas próprias residências, na Feira de São Bento (Cascavel – CE) e em feiras especializadas. Há ainda um Polo Artesanal na entrada da cidade que também realiza a divulgação e comercialização das peças. Bessa (2001) nos oferece um panorama de como se dava a produção da cerâmica na Moita Redonda:

O barro é o elemento de maior transformação artesanal, desde os tempos coloniais. É aproveitado na confecção de panelas, portes, alguidares, quartinhas, tijolos, telhas, além de figuras esculturais zoomórficas ou antropológicas (cavalos, bois, pescadores, soldados, caçadores...) contemplando o acervo da produção dessa gente humilde, que transmite técnicas rudimentares de geração a geração. Estas peças são queimadas em fornos rústicos, alguns cavados no chão. O lugar Moita Redonda é o principal centro de produção destes artefatos. (p. 185)

Na “Figura 6” é possível observar parte da formação da comunidade, com poucas residências e grandes espaços de vegetação. Várias dessas residências são ateliês de artesanato de barro.

Figura 6 - Visão aérea da comunidade Moita Redonda com destaque no prédio escolar.



FONTE: <<https://earth.google.com/web/@-4.11413473,-38.26480039,40.52590197a,662.70092053d,35y,0h,0t,0r>> Acesso em 10 de out. 2019

Em matéria publicada no *site* do jornal impresso *Diário do Nordeste*, a afirmativa da artesã Joelma Martins, ganha destaque: “O artesanato de barro na minha família começou com o meu tataravô. Nós já estamos na quarta geração e até meu filho de 5 anos pede para fazer. Mesmo sendo criança, ele já brinca de fazer pintinhos de barro”²⁹. Numa perspectiva de valorização e resguardo da memória e da técnica, foi desenvolvido em parceria com

²⁹ Disponível em: <<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/artesanato-fortalece-as-raizes-de-cascavel-1.311978>> Acesso em 19 Abr. 2019.

organizações não-governamentais e prefeitura municipal a “Rota do Caminho do Barro”, onde se fomenta a visitação, por turistas, nas pr oprias oficinas, culminando no “Museu Vivo do Barro – Escola de Artes Moita Redonda”, onde o visitante tem a oportunidade de vivenciar a produção artesanal. É nesta escola de arte que confeccionam os instrumentos musicais do Grupo Uirapuru – Orquestra de Barro³⁰. São instrumentos de corda, sopro e percussão confeccionados em barro pelos artesãos da comunidade.

Os “n ego” da Moita Redonda durante muito tempo se envergonharam da sua tradição, viam na manipulação do barro a marca da pobreza e da subsistência e por isso, sempre que podiam, negavam a sua origem: “as vezes tinha até vergonha de dizer que morava na comunidade”. (João Santos, 43 anos).

“As pessoas tinham um preconceito grande com a Moita Redonda, ligavam o artesanato do barro ao negro...”. O relato do professor João sobre preconceitos e discriminações sofridas tanto por questões étnicas quanto econômicas demonstram como se davam as relações sociais no passado e como elas estão, aos poucos, se ressignificando. João aprendeu as primeiras letras na escola local e foi concluir o ensino fundamental no Centro Educacional Municipal (CEM), no centro comercial do município de Cascavel, uma distância de – aproximadamente – 4,2 quil metros, que eram vencidos a p  na companhia de outros de sua idade. “L  vai os n ego da Moita Redonda estudar”, era o que ouviam e ignoravam. Devido todo o processo de políticas públicas de valorização da cultura e da identidade negra, avançando nas políticas de afirmação das origens, além de parcerias com instituições públicas e privadas, seja Secretaria Estadual de Cultura ou SEBRAE-CE, o resultado é que “hoje a cultura é motivo de orgulho...” (João Santos, 43).

As características da área em que está localizada a EEF Moita Redonda permitem o diálogo prático com diversas competências e habilidades propostas nos componentes curriculares de Arte e História.

³⁰ O Grupo Uirapuru foi constituído em 2009 na comunidade de Moita Redonda. Atua na confecção de instrumentos musicais feitos de barro e no desenvolvimento das habilidades musicais de jovens da comunidade. Disponível em <<http://www.grupouirapuru.com.br/>> Acesso em 11 de Jul. 2019.

3.2 ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA DEPUTADO RAIMUNDO QUEIROZ

Figura 7 - EEB Dep. Raimundo Queiroz às margens da rodovia CE-253



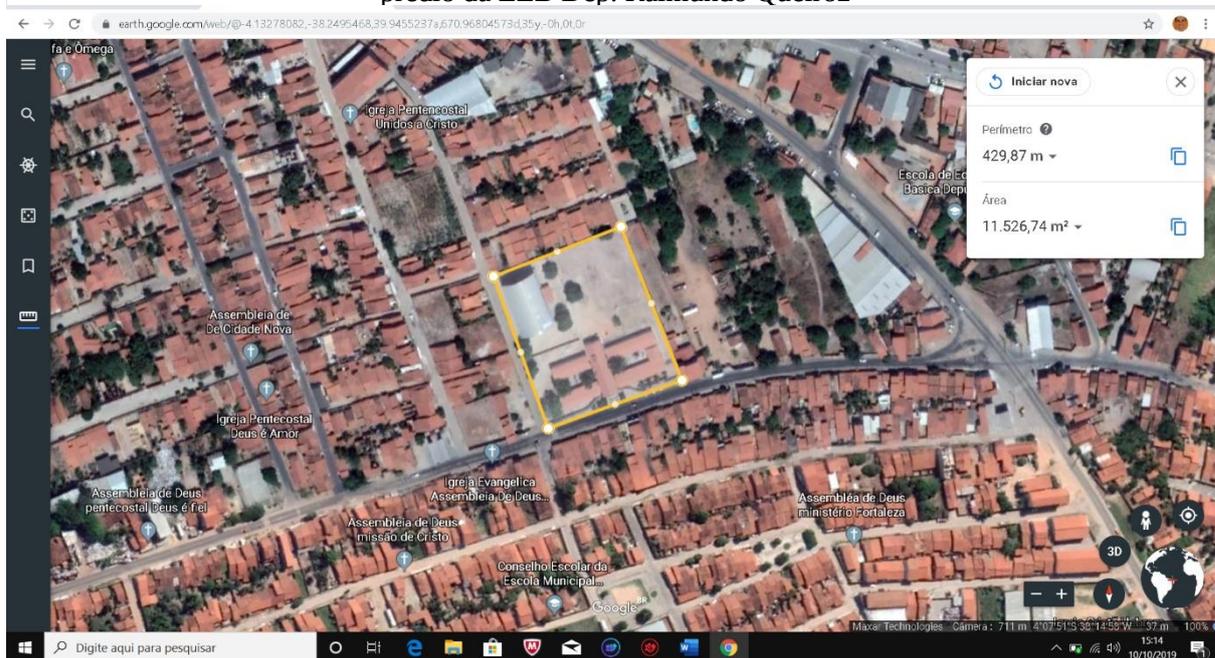
FONTE: Autor, 2018.

Conhecida como “escola modelo”, foi inaugurada em 1999 num prédio padronizado possível de encontrar em outros municípios cearenses. Seu nome é uma homenagem ao tio do então prefeito da cidade, Paulo César Sarquis Queiroz. Situada na Rua João Damasceno Fontinele, às margens da rodovia estadual CE-253, atende mais de mil estudantes no Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, durante os turnos manhã e tarde. Estes alunos são provenientes dos bairros circunvizinhos: Jardim Primavera (onde está inserida), Mutirão, Alto Luminoso, Real Park, entre outras comunidades (PPP Raimundo Queiroz, 2015).

A escola está situada, de acordo com seu projeto político-pedagógico, numa zona onde a situação da maioria da clientela é de vulnerabilidade socioeconômica, tendo a renda baseada em trabalhos domésticos, artesanais, informais, complementada pelo programa Bolsa Família, de redistribuição de renda para famílias carentes, do governo federal. Ainda segundo o PPP, “as principais dificuldades enfrentadas são a indisciplina e desinteresse dos alunos, além da falta de um bom acompanhamento por parte dos pais e a questão da violência.” (p. 43).

O bairro em que a escola está situada é um dos mais populosos da sede do município, como é possível observar na “Figura 08”. Além desta escola, outros equipamentos públicos estão presentes no bairro, duas praças, sendo uma com quadra poliesportiva, e uma creche. Há ainda diversas mercearias, oficinas mecânicas, academia de musculação, igrejas de diversas denominações protestantes além de um templo católico dedicado ao Sagrado Coração de Jesus. As principais ruas do bairro são asfaltadas e as demais pavimentadas em pedra tosca. O bairro conta com um loteamento que liga a velha rodovia CE-040 à rodovia CE-253.

Figura 08 - Visão aérea de partes dos bairros Jardim Primavera, Mutirão e Rio Novo, com destaque no prédio da EEB Dep. Raimundo Queiroz



FONTE: <<https://earth.google.com/web/@-4.13278082,-38.2495468,39.9455237a,670.96804573d,35y,-0h,0t,0r>> Acesso em 10 de out. 2019

Constavam como recursos humanos da instituição 56 servidores, a saber: um diretor, quatro coordenadores, dois secretários e quatro auxiliares de secretaria, três merendeiras e sete auxiliares de serviços gerais, um porteiro e 35 professores. Segundo o PPP da escola, ela “tem prestado serviços indispensáveis” (p. 44) à comunidade, “retirando crianças das ruas e levando-as para o seu interior onde são oferecidos diversos projetos sociais, culturais, esportivos e de incentivo a leitura e a escrita, ainda disponibilizando o espaço para atividades da comunidade.” (idem). A escola também reconhece que nem sempre pode oferecer o melhor serviço: “Tudo que a comunidade espera desta escola é oferecido, embora não de tão boa qualidade, às vezes por falta de recursos apropriados, mas ela esta funcionando há 15 anos e sempre procurando fazer o melhor” (p. 44).

Em termos estruturais a escola conta com 12 salas de aula, uma biblioteca, um espaço administrativo com coordenação, diretoria, secretaria, sala dos professores e dois banheiros, além de um espaço de convivência; um pavilhão coberto, dois pátios, banheiros masculinos e femininos, vestiários masculinos e femininos, quadra poliesportiva com lances de arquibancada, laboratório de computadores, além de um amplo espaço de estacionamento e horta.

Quanto ao pertencimento étnico-racial dos estudantes, este dado também não foi registrado pela escola, todavia, a professora Conceição dos Santos, na entrevista, nos apresenta sua percepção quanto a cor da pele dos estudantes. Questionava-a se já havia presenciado algum aluno praticando algum ato que poderia ser considerado racista contra a figura do indígena, no que ela respondeu: “não... até porque não tem nenhum aqui que se pareça com índio... agora negro tem muito... tem muito negro aqui dentro...” (CONCEIÇÃO SANTOS, 63 anos, 2019).

Figura 9 - Área interna da EEB Dep. Raimundo Queiroz - alunos durante intervalo no turno vespertino.



FONTE: Autor, 2019

A escola tem o objetivo de “trabalhar a educação para o exercício de valores como: solidariedade, ética, respeito, justiça, paz nas escolas, formação integral dos alunos, ensino de qualidade e educação cidadã”. (p. 43). No espaço destinado a apresentação da Missão

da escola, constrói uma estrutura semelhante à exposição de objetivos específicos, como se apresenta a seguir:

Trabalhar de forma coletiva oferecendo e assegurando um ensino de qualidade, garantido o acesso e a permanência dos alunos, formando cidadãos capazes de agir na transformação da sociedade.

Desenvolver no aluno a consciência da importância de sua participação ativa e responsável como elemento atuante da escola e da comunidade.

Atender a sua formação social, no planejamento do seu currículo e na excursão dos seus trabalhos. Resgatar os valores éticos é uma responsabilidade contínua da escola, pois é de sua importância para o desenvolvimento intelectual e comportamental do educando no processo educacional, proporcionando um ambiente de cooperação onde todos trabalham coletivamente, e que o valor humano, o respeito, a dignidade e a integridade sejam parceiros do cotidiano” (PPP Raimundo Queiroz, 2015, p. 67)

Os projetos executados pela escola, constantes no PPP, são “prevenção contra a dengue, projeto pai presente, meio ambiente, projeto aprendizagem e incentivo a leitura, projeto mais educação, projeto peteca, horta na escola, comvidas, escola sustentável.” E as datas comemorativas: “Páscoa, Dia das Mães, Festas Juninas, Dia dos pais, Dia do estudante, Dia da criança, Natal”. Ao contrário do encontrado no PPP da escola EEF Moita Redonda, não há nenhuma referência no projeto político-pedagógico da escola da zona urbana sobre os conteúdos referentes à lei 11.645/2008.

CAPÍTULO 04 – PRÁTICAS ESCOLARES DE REEDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo dialogaremos sobre como se davam as práticas pedagógicas escolares referentes à reeducação das relações étnico-raciais nas duas escolas analisadas. Buscamos, no decorrer das entrevistas, perceber como o professor se posicionava diante das possíveis manifestações de racismo na escola, assim como diante dos desafios do magistério, além de notar como a identidade dele se relacionava com o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas.

A interpretação da fala é concomitante ao ato da escuta, fomentando questionamentos que não estavam previstos no roteiro original da entrevista; esta flexibilidade é útil para que se possa aprofundar determinado elemento trazido pelo entrevistado e que corrobora para o alcance dos objetivos da conversa. Após a coleta dos dados, que fizemos utilizando gravação de voz em aparelho celular, buscamos encontrar ligações entre as reflexões de um e outro professor, demonstrando que as realidades das distintas escolas, assim como dos professores que atuam na mesma unidade escolar, possuem mais semelhanças que diferenças. Todas as falas foram transcritas posteriormente. As entrevistas foram uma conversa sobre o cotidiano do professor, o que nos levou a ouvir além de respostas aos questionamentos, lamentos e testemunhos de satisfação ou insatisfação na profissão. Ao ouvir as vozes gravadas, agora enquanto representações de um determinado recorte sobre a reeducação das relações étnicas brasileira, deslocamo-nos para uma dimensão da pesquisa que analisou o professor enquanto sujeito protagonista neste processo de reeducação.

Conforme dito anteriormente, cada relato é único posto que o vivido é singular. Nos procedimentos de pesquisa em que os dados são coletados através de testemunhos orais, as narrativas, mais do que o fato em si, são os objetos de interpretação.

recordar e contar já é *interpretar*. A subjetividade, o trabalho através do qual as pessoas constroem e atribuem o significado à própria experiência e à própria identidade, constitui por si mesmo o argumento, o fim mesmo do discurso. Excluir ou exorcizar a subjetividade como se fosse somente uma fastidiosa interferência na objetividade factual do testemunho quer dizer, em última instância, torcer o significado próprio dos fatos narrados. (PORTELLI, 1996, pag. 60, grifo do autor)

A forma como o sujeito vivenciou o fato, o detalhe que só ele percebeu ou que apenas a ele possuiu importância, faz do seu relato um depoimento único daquela realidade. Os silêncios, as pausas, a elevação da voz ou o sussurro, a subjetividade, não falseiam a realidade, mas a preenche. É a personalidade da fala que traz significado à narrativa.

Na transcrição das falas, optamos por utilizar o símbolo de reticências (...) para representar os silêncios e as pausas dos professores.

As entrevistas foram realizadas entre os períodos de maio e junho de 2019. Os professores foram abordados individualmente, à exceção dos dois profissionais que atuavam na EEF Moita Redonda, que foram entrevistados ao mesmo tempo. Eles assim o solicitaram por sentirem mais à vontade. Como na escola apenas aqueles dois seriam entrevistados, posto que eram os únicos professores que se enquadravam no perfil selecionado, não vimos maiores problemas. De qualquer forma, mesmo com a presença dos dois, as perguntas foram realizadas a cada um e receberam resposta de ambos.

Os encontros tiveram lugar nos intervalos entre aulas ou nos horários voltados ao planejamento pedagógico. As entrevistas se deram nos diversos espaços do ambiente escolar: bibliotecas, salas de professores e pátio. Ao todo foram entrevistados 03 professores que ministravam aulas de história, 03 de língua portuguesa, e 02 polivalentes; uma lecionava língua portuguesa e Arte, e a outra Arte e Ensino Religioso, que ela chamava de formação cidadã. Cada entrevista durou entre vinte e trinta minutos; a com os dois professores levou em torno de cinquenta minutos. Uma professora solicitou que seu nome não fosse veiculado e, em respeito à decisão, nos referimos a ela pela ordem de sua participação, a “Entrevista 07”.

Desenvolvemos as perguntas em três etapas: Na primeira, o professor era convidado a relatar suas experiências enquanto profissional da educação: questionamentos a respeito do que o motivou a ingressar na carreira, entusiasmo, a percepção quanto à valorização. Na segunda etapa da entrevista, buscou-se dialogar sobre o seu conhecimento e a sua abordagem na reeducação das relações étnico-raciais a partir do que pede a LDB no artigo 26-A. Aqui nós conseguimos perceber que os professores tem conhecimento a respeito da história e cultura dos povos afrodescendentes e indígenas, que reconhecem a importância de discutir sobre estes povos no âmbito escolar, mas que se veem obstaculizados pela quantidade de projetos que a escola executa, pelo próprio conteúdo dos componentes curriculares, pela “cobrança pelos resultados”. Registre-se, ainda, que foram poucos os professores que falaram sobre ações pedagógicas relacionadas aos povos indígenas; as falas sobre o projeto relacionado a temática

das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que as escolas realizam, se deram sempre em torno da população negra e a cultura representativa desta parcela populacional.

Todos os professores entrevistados possuíam ensino superior, licenciados nas disciplinas em que atuavam ou formados em pedagogia com habilitação para lecionar determinado componente curricular. Apenas o professor Fábio ainda estava cursando o último semestre da licenciatura em História. Juntos, possuíam 16 anos de profissão, em média. A professora Ednacé possuía 23 anos de experiência; e o professor Fábio, 03 anos, tendo iniciado sua trajetória como docente logo no início da faculdade. Todos os professores eram contratados por tempo determinado pela Secretaria de Educação. Os contratos de cinco meses eram assinados no primeiro e segundo semestre do ano. Dois relatos deram o tom da situação dos professores em relação a este regime de contratação:

eu não sei como é que uma empregada doméstica, num é desvalorizando a empregada doméstica, é um trabalho legal e tudo, mas como é que ela recebe o décimo terceiro, tem direito a tudo, e você aqui num tem direito a nada, que lei é essa meu irmão, e todo mundo cala a boca... e que classe é essa que não se une... é terrível a situação daqui... é grave... eu acho... é mais uma máscara... e eu não sou satisfeita não. (MARIA EDNACÉ, 52 anos, 2019)

a gente praticamente passa o ano, é... lutando pra se manter, as nossas despesas básicas, e chega um período do ano que a gente não tem dinheiro, que é o mês de janeiro, quando o contrato acaba em dezembro, o janeiro inteiro a gente fica sem dinheiro, fevereiro... quando consegue renovar o contrato a gente retorna e só recebe no final do mês, né, no caso. Então são praticamente dois meses no início do ano e dois meses no meio do ano, que inclusive eu estou passando por este período agora, porque nós não recebemos décimo, nós não recebemos férias, e ainda saímos de folha né, então são só dez meses trabalhados e ganhos. E sofridos... porque você tem que se reorganizar financeiramente, tem que ter todo o cuidado, não pode fazer dívida em muitas prestações, e sempre tá se policiando, porque é sempre aquela incerteza, ninguém sabe se volta, se vai continuar... (EMANUELA OLIVEIRA, 35 anos, 2019)

A professora Ednacé ministrava as disciplinas de Língua Portuguesa e Arte, na EEF Moita Redonda, e a professora Emanuela, Arte e Ensino Religioso na EEB Dep. Raimundo Queiroz.

A professora Emanuela, que relatou as dificuldades sobre as questões financeiras referentes aos professores contratados do município de Cascavel, estava, no período da pesquisa, candidata à Conselheira Tutelar da cidade, buscando “dar um tempo na profissão” que, na infância, era um sonho desejado:

na realidade era um sonho de infância, que eu ficava enfeitiçada quando eu chegava na escola e eu via a minha professora chegando e eu ficava me imaginando no lugar dela, e me despertou, acho que fazia a terceira, a quarta série [...] e aí, tipo assim, elas me cativaram, elas me incentivaram de maneira indireta, fazendo o trabalho delas, e eu por admirar aquilo eu me inspirei, e aí quando eu fazia o ensino médio eu chamava os meninos da rua, e ia ensinar a ler, e chamava as criança do bairro e ficava brincando de escola, e quando terminei o ensino médio eu disse: não, é isso que eu quero, eu vou ser professora.” (EMANUELA OLIVEIRA, 35 anos, 2019)

Os relatos das professoras nos levam a refletir sobre as condições de trabalho dos docentes cascavelenses e o quanto estas podem interferir no resultado do processo pedagógico.

Para além da questão financeira, outros temas também estiveram presentes em quase todas as falas: a indisciplina de estudantes, a ausência da família no processo educacional, o desinteresse dos alunos pelo conteúdo ministrado e a desvalorização do magistério, tanto em termos financeiros como sociais.

As falas dos professores foram ao encontro do diagnóstico elaborado pela secretaria municipal de educação, quando do desenvolvimento do Plano Municipal de Educação (PME), no que respeita aos desafios para a implementação de um ensino fundamental de qualidade, tanto nos anos iniciais quanto nos finais. Segundo o PME, entre os principais desafios encontram-se “melhor estrutura física das escolas, falta de interesse da maioria dos pais, materiais pedagógicos insuficientes, poucos professores concursados” (p. 77).

4.1 PERTENCIMENTO ÉTNICO-RACIAL DOS PROFESSORES

Questionamos os professores quanto ao seu pertencimento étnico-racial. Neste momento, as respostas trouxeram à tona dúvidas quanto a própria cor da pele. Três professoras se afirmaram negras: Conceição, “eu me sinto, eu sou negra”; Márcia, negra, “e me sinto muito feliz por isso”; e a professora Emanuela que fez questão de frisar sua condição de mulher e negra, deixando implícito o debate sobre a distinção entre ser mulher e ser mulher de pele escura³¹.

eu me considero uma mulher negra e trago isso na minha vida, nas minhas lutas, nas minhas batalhas, na minha família... a gente vê que o negro, ele

³¹ Para aprofundar-se no tema apontamos o documento “Dossiê Mulheres Negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil”, disponível em < <https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/dossie-mulheres-negras-retrato-das-condicoes-de-vida-das-mulheres-negras-no-brasil>> Acesso em 06 jan. 2020.

aprendeu, ele tem que aprender a sobreviver no meio de algumas situações porque, quer queira quer não, o Brasil ainda é um país muito preconceituoso, onde as pessoas mesmas não se aceitam. Eu sou... dizem que eu sou morena mas eu me considero negra, e com muito orgulho. (EMANUELA OLIVEIRA, 35 anos, 2019.)

Conceição, que também se reconheceu negra, informa que se percebeu como tal na infância, quando os vizinhos chamavam, ela e suas irmãs, de “as negas do véi Júlio”, sendo Júlio o seu pai. Não percebia nisso nenhuma perspectiva de discriminação, e ainda vê da mesma forma. Ela tem a pele mais clara que a professora Emanuela, o que de acordo com Cardoso (2014) lhe possibilitaria a “transição” de negra para parda e, mesmo, de parda para branca.

Na Moita Redonda a professora Ednacé não conseguiu informar, de imediato, a cor de sua pele, acabou afirmando-se parda e complementou, “mas eu digo que eu sou negra”. Deu-me a entender que, diante de uma situação informal a professora se identifica como negra, no entanto, na necessidade formal de identificar-se com uma cor de pele, silencia quanto a identidade étnico-racial. Note-se também que o IBGE não traz a categoria “negra” como opção para autodeclaração, mas a professora não demonstrou estar ciente desta informação.

A identidade é uma construção baseada na alteridade, nos símbolos evocados para aquele grupo de indivíduos e na aceitação desses signos, sejam históricos, sejam linguísticos, sejam psicológicos (MUNANGA, 2009). No caso da identidade negra, Kabengele Munanga alerta para o fato de não ser possível encontrar uma homogeneidade na comunidade afrodescendente, posto que há uma série de fatores a corroborar para a constituição da chamada Negritude. E cita exemplos: o indivíduo que participa do movimento negro tem uma consciência politizada sobre o racismo e as suas manifestações muito mais aflorada do que aquele sujeito que não participa. Ambos sofrem as consequências da discriminação racial brasileira, todavia, as formas de compreender os fatos, assim como os seus posicionamentos quanto à realidade posta são distintos. No que diz respeito a cultura tradicional, é comum evocar os traços étnicos presentes na religiosidade de matriz africana ou na manifestações artísticas de música e dança não relacionadas diretamente com os cultos religiosos, todavia, a parcela de negros que se identificam com estes traços é semelhante àquela que não os reconhece como sendo seus próprios traços culturais. Um indivíduo negro evangélico não aceitará uma identidade negra que inclua referência positivada aos orixás. Portanto, não há que se falar em identidade homogênea para os afrodescendentes brasileiros. No entanto, Munanga aponta uma característica que os pode unir dentro da mesma perspectiva identitária, os de serem excluídos

política e economicamente. Será sob o signo da exclusão que uma parcela majoritária dos afrodescendentes brasileiros se identificará (MUNANGA, 2009).

Em pesquisa da segunda metade da década de 1990, preparatória para a realização do Censo Demográfico de 2000, o IBGE buscou perceber qual o nível de identificação do brasileiro com as cores “oficiais” prescritas pelo instituto. O resultado demonstrou que há forte identificação entre os autodeclarados brancos e amarelos com a cor, o que não se repete entre pretos, pardos e indígenas que, em sua maioria, gostariam de identificar-se como “morenos”.

Tabela 10 - Pesquisa Mensal de Emprego, Jul/1998

Cor ou raça que melhor identifica a pessoa (6 regiões metropolitanas)							
	Classificação IBGE						Total
	branca	preta	amarela	parda	indígena	sem resposta	
Total	19,964,343	3,182,365	430,783	10,071,960	300,238	205,319	34,155,009
percentagem	58.5%	9.3%	1.3%	29.5%	0.9%	0.6%	100.0%
Respostas abertas:							
branca	91.08	0.65	5.92	1.31	4.08	39.15	54.03
morena	4.86	13.94	6.19	53.96	61.73	16.14	20.77
parda	0.18	1.53	0.63	33.92	2.50	8.70	10.33
preta	0.03	44.41	0.09	0.25	0.80	1.14	4.24
negra	0.02	30.92	0.04	0.68	1.76	3.12	3.13
morena clara	1.89	0.45	1.85	5.61	7.36	1.63	2.90
amarela	0.05	0.03	82.08	0.03	0.12		1.08
mulata	0.02	2.11		1.89	1.25	1.15	0.79
clara	1.15	0.03	0.73	0.31	0.13	0.19	0.77
escura	0.00	3.21		0.20	0.54	0.70	0.37
morena escura	0.02	1.81	0.04	0.82	2.11	0.37	0.44
brasileira	0.19	0.03	0.04	0.02		0.57	0.12
indígena			0.04	0.01	12.83	0.09	0.12
japonesa	0.01		1.28				0.02
sem resposta	0.13	0.16		0.13	0.12	26.96	0.29
outras denominações	0.37	0.73	1.07	0.87	4.66	0.09	0.60
Total (%)	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Fonte: SCHWARTZMAN, 1999.

Trata-se de uma pesquisa de 1998 que, no entanto, ainda consegue oferecer pistas quanto ao conflito de muitos brasileiros, entre os quais a professora Ednacé, quando são instigados a identificarem-se pela “tabela oficial” de cores do Brasil. A tabela aponta que dos que se declararam brancos, 91% se identificam com esta cor/nomenclatura. Cardoso (2014) lembra que ser branco no Brasil é ser detentor de direitos que, por serem negados aos não-brancos, tornam-se privilégios aos de tez clara. Este dado possibilita a compreensão do elevado índice dos autodeclarados brancos que se identificam realmente com a cor/nomenclatura. Ou estão cientes dos privilégios que usufruem, ou almejam estes privilégios. Entre os

autodeclarados negros (pardos e pretos) os índices não ultrapassam 45%, demonstrando que as terminologias utilizadas pelo IBGE não conseguem representar satisfatoriamente os entrevistados. Entre os autodeclarados pretos quase 31% gostariam de se identificar como negro enquanto que, aproximadamente, 14% prefeririam a denominação “moreno”; entre os autodeclarados pardos a preferência pela “identidade morena” é maior, quase 54%. Entre os autodeclarados indígenas o índice de maior identificação com a “cor morena” ultrapassa os 60%. Observamos, utilizando Cardoso (2014) como referência, que o ideal do branqueamento se apresenta fortemente na tabela, sendo a cor da pele mais clara desejada pela maioria da população entrevistada.

De certa forma, tanto a tabela analisada quanto a compreensão de identidade negra em Munanga (2009) joga luz às indecisões a respeito da identidade étnico-racial dos professores. Os outros entrevistados identificaram-se como pardos, à exceção da professora na entrevista 07 que se identificou como “amarela”, não por reconhecer-se descendente de asiáticos, mas, segundo ela, por não ser branca. A professora era, entre as mulheres, a que possuía a pele mais clara.

4.2 INGRESSO, SATISFAÇÃO E VALORIZAÇÃO NO MAGISTÉRIO

Os professores declararam que ingressaram na profissão por influência da família, inspirados por outros professores ou por “vocaçãõ”. De início, destacamos a fala do professor Josenias:

Na verdade eu gostei sempre dessa profissão, é uma profissão que eu gosto, eu gosto de dar aula... porque eu acho que o mais bonito é você repassar o que você sabe pra alguém, isso aí acho que é o teor de você ser professor, você repassar o que você sabe pra alguém, e alguém realmente saber ouvir, saber... lhe compreender, aí eu acho que é... o lema principal de você ser professor acho que é esse aí, porque... você sabe que hoje em dia é difícil ser professor... é complicado... eu não vou nem lhe explicar porque que professor é... tem muita gente hoje que não quer ser professor por causa da questão dos alunos, da repercussão dos alunos, o comportamento dos alunos hoje, o respeito hoje foi embora, na maioria das vezes... é o que tá acontecendo nas escolas né... eu acho que é isso... (JOSENIAS LIMA, 57 anos, 2019)

O professor, que lecionava Língua Portuguesa na EEB Dep. Raimundo Queiroz na época da entrevista, foi indagado sobre o que o levou a ser docente; ao responder, logo emendou sua fala informando sobre a indisciplina dos alunos, colocando-a como uma problemática

constante e desestimuladora para que novas pessoas ingressem na profissão. Esta informação veio à tona de imediato, no início da entrevista, o que nos leva a compreendê-la como algo latente no cotidiano escolar deste profissional. Josenias reiterou a informação quando questionado sobre a sua satisfação no trabalho: “eu estou! [satisfeito] Eu não tenho do que reclamar, eu estou... de certa forma estou satisfeito... fui bem recebido pelo grupo gestor, pelo diretor, pelos coordenadores, gosto de fazer o trabalho... apesar de, assim, a clientela de alunos ser um pouco complicada, mas... a gente leva né...”. Esta situação de mau comportamento de estudantes foi registrada no próprio PPP da escola, conforme destacado no capítulo anterior.

A professora Ednacé, da EEF Moita Redonda, também traz um relato sobre indisciplina:

porque não é brincadeira, os alunos, me desculpe que você mora lá, eu acho, da Mata Quiri não é moleza não... é DU RE ZA... era pra gente receber uma porcentagzinha (risos) em sala, só pra todo dia, é aquele dia, é, terminou bem: “terminou bem? Pronto, anota aí”, não terminou, não recebe, porque não é brincadeira, você tem que vir aqui pra ficar em contado direto com ele pra você saber como o negócio é difícil, por conta de toda questão social da comunidade, que você conhece muito bem... (EDNACÉ, 52 anos, 2019)

A professora brinca sobre as circunstâncias de indisciplina que enfrenta em sala de aula, e aponta os alunos provenientes da comunidade vizinha Mata Quiri, como os principais responsáveis, resultado “de toda questão social da comunidade”. A localidade em questão tem este topônimo devido a existência de uma serra, de aproximadamente 41m de altitude, conhecida como “Serra da Mata Quiri”. A Mata Quiri é uma comunidade bastante antiga e extensa do município. No entanto a professora se refere a uma região específica que foi formada, inicialmente, a partir da doação de terrenos, pela prefeitura, para famílias de baixa renda e que foi crescendo quando novos moradores adquiriram terras nas proximidades. Atualmente possui, aproximadamente, 220 residências e cerca de 800 moradores, com uma economia girando em torno de programas sociais do governo federal e aposentadorias, além do trabalho informal motivado pela presença do Matadouro municipal. Há ainda a EEF Luiza Távora, que recebe alunos a partir da Educação Infantil até o final da primeira etapa do ensino fundamental. A partir do 6º ano, os alunos são transferidos para a EEF Moita Redonda. A violência é uma constante na comunidade devido a presença do tráfico de drogas e a consequente vigilância policial, além dos conflitos entre grupos rivais.

A professora Ednacé ingressou na carreira por influência da mãe e de outros familiares.

E eu decidi [ser professora] porque eu sempre vivi no meio de professores. A minha tia é professora, minha outra tia também professora, eu morava na casa dos meus avós; e a minha mãe também professora, e ela tinha a segunda série agora né... a segunda série, ela já ensinava. E eu não sei nem que idade eu tinha, minha mãe precisava comprar renda lá na Caponga, que ela ia no cavalo, ou então lá no Choró, e ela me deixava na sala de aula com uma ruma de aluno, e... eu era tão pequena que eu não lembro nem o que era que eu ensinava, mas eu ficava no canto da minha mãe... e eu não lembro nem que idade eu tinha... (MARIA EDNACÉ, 52 anos, 2019)

A mãe de Ednacé era uma professora “leiga”, sem formação acadêmica, mas por dominar a leitura e a escrita assim como as operações matemáticas, era a responsável por lecionar para as crianças. Pela informação dada, observamos que a remuneração dos serviços não era suficiente para a subsistência, tanto que a mãe precisava atuar em outro ramo, o que fazia com deixasse a filha como substituta quando precisava se ausentar para “comprar renda”.

A questão salarial do magistério costuma surgir nos relatos sobre a valorização do professor. Na pesquisa “Profissão Professor” (2018), iniciativa da “Fundação Itaú Social” e do movimento “Todos pela Educação” a “má remuneração” é responsável por 31% das alegações de professores sobre o motivo de não recomendar a profissão docente para um jovem. É quase unânime a afirmativa de que não há valorização por parte dos órgãos governamentais, havendo alguma valorização por parte de alguns estudantes³².

Em se tratando de questões salariais os professores entrevistados por mim apontaram que

[a remuneração é] muito pouco, muito pouco... o professor é desvalorizado, ele ganha muito mal, muito mal... ele não ganha pelo que ele faz. Inclusive muitas vezes ele ainda tem que colocar dinheiro nisto... porque você tem que dá de conta né, e pra você dá de conta você tem que ter material... você é responsável, eu tenho que dá meu jeito, não interessa se é com dinheiro, pedindo, tirado meu, não importa... tem que aparecer o trabalho... o trabalho precisa de material. (MARIA DA CONCEIÇÃO, 63 anos, 2019)

Eu acho que todos, quase todos profissionais da educação ele... ele se sente um pouco desvalorizado ou muito desvalorizado... principalmente na questão... salarial, questão de apoio... principalmente como contratado, falando como contratado... não recebe férias, não recebe décimo... só recebe no período que trabalha. (JOÃO SANTOS, 43 anos, 2019)

³² O “Todos pela Educação”, de acordo com sua página na internet (<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>), é “uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural, suprapartidária e independente” informam que seu objetivo é “melhorar o Brasil, impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica no País. Foi fundado em 06 de setembro de 2006. Pesquisa completa “Profissão Professor” está disponível em <<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativa-profissao-professor>> Acesso em 21 de out. 2019.

A professora Conceição lecionava Língua Portuguesa, na EEB Dep. Raimundo Queiroz à época da entrevista. O professor João era o responsável pela disciplina de História na EEF Moita Redonda. No PME o governo municipal reconheceu que

A inexistência de políticas voltadas para valorização dos profissionais do magistério, tem influenciado no fracasso em todos os níveis de ensino. A situação do professor que atua nas escolas [...] com baixos salários, condições de trabalho precário [...] faz com que o professor perda a dimensão de sua importância” (p. 82).

Para a professora da “Entrevista 07” a questão salarial não se apresentava como preponderante; segundo ela, a sua atuação em sala de aula “é porque eu gosto mesmo, é de mim, gosto muito né, já tive e tenho oportunidade de sair, porque eu, não tenho outra faculdade, mas eu sou corretora de imóveis, mas eu gosto mesmo é da sala de aula.” (ENTREVISTA 07, 36 anos, 2019). A professora em questão possui dezenove anos de experiência na educação, já tendo passado por todas as etapas da educação básica e, ainda, licenciada em História, já lecionou outras disciplinas. Sobre o seu início, ela nos conta:

eu comecei na sala de aula, eu tava no primeiro semestre da faculdade né, no ano de 2000, e eu comecei... tinha o projeto “Amigos da Escola” da Rede Globo [...] pronto, então eu comecei... tinha um professor que era diretor de uma escola, da faculdade, aí abriu em sala, perguntou pra os alunos quem queria participar, explicou como é que o projeto, que na verdade era um reforço no contraturno, aí eu me senti... gostei muito da proposta, já queria, era o que eu queria mesmo, aí eu fui dá esse reforço no contraturno, e no mesmo semestre, que eu me lembro que foi no segundo semestre, surgiu uma carência na escola e ele me colocou. (ENTREVISTA 07, 36 anos, 2019)

A “Entrevista 07” também registrou as dificuldades referentes aos desafios da sala de aula no que concerne ao comportamento dos alunos. A professora foi questionada sobre estar satisfeita na profissão, respondendo que “é muito complexo, né”. Instigada a falar a respeito, informou que “o professor, ele encontra muitos desafios; da escola pública nem se fala; do fundamental II, aí você acrescenta mais; e da comunidade em que esta escola está inserida, aí você deve imaginar que são muitas coisas mesmo.” (ENTREVISTA 07, 36 anos, 2019). A professora lecionava na EEB Dep. Raimundo Queiroz, no bairro Jardim Primavera, escola que recebe alunos de comunidades como Vila Xexéu e Mutirão, duas comunidades pobres do município (BESSA, 2001).

A professora foi questionada a respeito da valorização recebida, e afirmou que

tendo em vista o período que já estou em sala de aula, a gente já foi muito mais valorizado, o professor já teve mais respeito de aluno, de pais... de 2000 pra cá muita coisa mudou, de verdade [...] eu acho que a questão da família, começa dentro de casa a construção do respeito, de enxergar no outro uma extensão de si, de não fazer com o outro... acho que começa em casa, acho que a família ela vem se acabando né... é difícil você poder cobrar do aluno respeito, quando você pede silêncio: “nem minha mãe manda eu calar minha boca”. (ENTREVISTA 07, 36 anos, 2019)

A constante presença de relatos de indisciplina escolar na EEB Dep. Raimundo Queiroz, inclusive no seu plano político-pedagógico, apresenta um dado que vai ao encontro da pesquisa “Profissão Professor”; nesta, 13% não recomendam aos jovens o ingresso na profissão docente por “falta de infraestrutura/ recursos” e, dentro desta categoria surge os relatos de que “falta segurança”, há “muita violência nas escolas”, “vulnerabilidade do professor em sala de aula”, “drogas”.

A professora Márcia, que lecionava Língua Portuguesa na EEB Dep. Raimundo Queiroz à época da pesquisa, de todos os entrevistados é a que apontou que entrou na profissão “sem querer”. Indagada como decidiu ser professora, ela respondeu: “Na verdade eu nem decidi. Foi um professor amigo da nossa família que me pediu pra fazer umas substituições, né, na área dele e, de lá pra cá, não tenho mais saído de sala de aula... já tô com 19 anos. Né, depois venho assumindo como titular”. E complementou:

por incrível que pareça, eu estudei pra enfermagem. Fiz, na época, que a gente chamava de Pedagógico, que era o antigo magistério, no Instituto de Educação em Fortaleza, a pedido da minha mãe, porque ela queria muito ter uma professora na família, porém eu não tinha nenhuma intenção em exercer. E acabou que eu exerci um tempo Enfermagem, e tive que vir embora da cidade grande pra cá por conta de problema de saúde do meu... do pai dos meus filhos. E estou aqui ainda. (MÁRCIA SOUZA, 45 anos, 2019)

Esse desejo da mãe para que a filha possuísse uma profissão vem ao encontro dos conselhos que a mãe da professora Ednacé também lhe dava: “e a minha mãe sempre me incentivando: eu tinha que ter um emprego público, eu tinha que ajudar meu marido, eu tinha que ser uma boa dona de casa, eu tinha que ter o meu trabalho... e era através da educação que eu ia conseguir isso”. (MARIA EDNACÉ, 52 anos. 2019).

Voltando a falar de satisfação em sala de aula, citamos o professor Fábio e, mais uma vez, as professoras Ednacé e Conceição. Enquanto ele se diz insatisfeito por ser

“perfeccionista”, elas colocam que estão satisfeitas com seus trabalhos, apesar dos diversos desafios que surgem.

acho que satisfeito... é aquela coisa né, tem gente que é metódica, infelizmente eu sou um caso desse, então... com certeza tem algumas coisas que eu devo, e devo a mim mesmo e a meus alunos, em relação a isso, principalmente em relação... gosto muito da área da psicologia porque eu gosto muito de trabalhar o ser humano, adoro o conteúdo mas quando você domina o ser humano você consegue trabalhar melhor seu conteúdo, acho que as vezes eu fico devendo em relação a isso porque eu sou muito... ao mesmo tempo que sou conteudista gosto de trabalhar o ser humano, as vezes fico devendo em relação a esse, essa proximidade em relação ao aluno, então eu tenho preocupação muito grande de passar conteúdo e ao mesmo tempo controle de sala de aula, eu consigo as duas coisas, mas em contrapartida eu não consigo chegar tanto nesse ser humano, trabalhar melhor as individualidades... (FÁBIO SILVA, 26 anos, 2019)

eu estou satisfeita com o meu trabalho, porém decepcionada com o sistema de ensino brasileiro... muito decepcionada... porque como eu falei, igual essa parede aí [referindo-se a uma divisória de madeira que separa a biblioteca da cozinha... eu acho... é muito mascarado... não é uma coisa transparente não, num sei se concordam comigo, mas eu não acho transparência não... eu acho muita papelada, muito burocracia... e pouca ação, pouca prática... eu acho. (MARIA EDNACÉ, 52 anos, 2019)

Tô, eu tenho minha consciência tranquila que eu faço o que é pra fazer... se não tem aproveitamento é por conta dos alunos mesmos, mas eu tenho consciência... só não tô mais satisfeita porque não consigo atingir as metas que é pedida... que é aquelas notinhas que é pra ter e não tem, por conta de alunos indisciplinados... mas eu tô satisfeita com o trabalho. Se não fosse aluno desse jeito eu ensinava até os 100 anos de idade, tranquilo. (MARIA DA CONCEIÇÃO, 63 anos, 2019)

O professor Fábio também lecionava História na EEB Dep. Raimundo Queiroz e ainda estava cursando o último semestre da graduação na época da entrevista; tendo três anos de experiência, é o profissional participante da pesquisa com menos tempo de magistério. Todos os demais entrevistados possuíam mais de uma década. A professora Ednacé, 52 anos de idade, já acumulava 23 anos na profissão, 10 desses na EEF Moita Redonda. Conceição, professora de Língua Portuguesa da EEB Dep. Raimundo Queiroz, apesar de possuir mais idade, possuía dezessete anos de profissão. Trouxemos as três falas juntas para refletirmos sobre a influência do tempo de serviço na análise sobre satisfação e valorização de professores. Professores com mais tempo de profissão tendem a demonstrar-se “satisfeitos” com as suas práticas pedagógicas, no que os mais novos demonstram insatisfação pelo fato de quererem “fazer mais”. Na pesquisa “Profissão Professor” constatou-se que mesmo entre os professores mais satisfeitos

com a profissão há um número baixo de profissionais que recomendariam o ingresso nela. 49% dos professores “Certamente não recomendaria” a profissão docente para um jovem, e os que mais recomendam “são das etapas iniciais e com menos tempo de carreira”.

Notamos, até aqui, que os professores estão medianamente satisfeitos com as suas trajetórias na profissão, no entanto, os desgastes com a indisciplina de alunos, a desvalorização financeira, e a falta de respeito fazem com que almejem sair do magistério em busca de melhores condições de trabalho.

4.3 ABORDAGEM DO PROJETO “AFROINDÍGENA” E RACISMO NAS ESCOLAS

As escolas de Cascavel, no desenvolvimento das atividades voltadas à temática das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, baseiam-se no “Projeto Afroindígena”, elaborado por Francisca Menezes de Azevedo, pedagoga, técnica da secretaria municipal de educação, em maio de 2015. Entre os objetivos elencados no projeto destacamos dois: “desconstruir o imaginário preconceituoso sobre a África e os Indígenas, seus povos e suas culturas, ressignificando e construindo novos conceitos” e “desenvolver atitudes, valores e respeito aos direitos humanos e à pluralidade étnica-racial brasileira”. O projeto norteia o uso da coleção de livros “Sociedade em Construção”, que traz dois volumes, um voltado para a “história e cultura indígena brasileira: o índio na formação da sociedade brasileira” e o outro, “história e cultura afro-brasileira: o negro na formação da sociedade brasileira”, ambos de autoria de J.A. Tiradentes e Denise Rampazzo da Silva, publicados em 2008.

O projeto prevê que sejam desenvolvidas atividades distintas para cada ano do ensino fundamental – anos finais: seminários, danças, culinária, música, banners e produção textual. As atividades devem ser expostas no dia da consciência negra, 20 de novembro. O projeto informa ainda que “a obrigatoriedade do Ensino de História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas viabiliza o estudo da nossa ancestralidade africana”, deixando de fora o estudo da “ancestralidade” indígena ou americana.

O projeto está de acordo com o Plano Municipal de Educação (2015-2025) que estabeleceu como estratégia para universalizar o ensino fundamental de nove anos “fomentar ações que estimulem o ensino da história local e mundial, a cultura Afro-brasileira, Indígena, Africana e de gênero com projetos”.

Nas escolas o projeto é chamado genericamente de “africanidades” ou de “afroindígena”. Este último termo sugere uma “justaposição de duas influências ou formas de expressão, distintas e irredutíveis” (MELLO, 2003, p. 96), fazendo surgir uma amálgama cultural; todavia não é desta forma que a legislação aborda a temática e sugere a sua implementação; pelo contrário, busca demonstrar explicitamente quais as histórias e os agenciamentos de cada povo. Vale frisar que a lei 11.645/2008 não suprimiu a 10.639/2003, ambas coexistem.

Iniciando os questionamentos sobre como funcionava o projeto nas escolas, perguntei primeiro se a autodeclaração de cor dos professores influenciava de alguma maneira na abordagem que eles empregavam, no que a maioria informou que não, posto que tratava-se de uma “obrigatoriedade”, sendo que o projeto deveria ser executado “por qualquer um”, independente da cor. Dois professores afirmaram que a cor da pele influencia ou poderia influenciar as suas atuações em sala de aula no que respeita à abordagem da história e cultura afro-brasileira e indígena. O professor Fábio afirmou que “por ter uma herança, por ter uma carga de pessoas na minha família que são negros” a sua abordagem era mais sensível às questões relacionadas a combater o racismo e as discriminações. A professora da Entrevista 07, por sua vez, negou que seu pertencimento étnico influenciasse a maneira como ela abordava o assunto em sala, mas reconheceu que “se eu fosse negra talvez eu atuasse de outra forma”. A professora complementa utilizando o discurso da miscigenação, informando que, no fundo, “todos nós somos negros, somos índios...”, ignorando todo o movimento social que busca o fortalecimento destas identidades e a visibilidade destes povos.

A fala do professor Fábio reconhecendo ter uma abordagem diferenciada no que respeita as questões afro-brasileiras e indígenas, devido possuir familiares negros, assim como a observação da professora na Entrevista 07, afirmando que poderia atuar de modo diferente se fosse negra, evidenciam o papel da educação no processo de reeducação das relações étnico-raciais. Ambos professores reconhecem os conflitos inerentes à identidade negra, possivelmente aquela expressa por Munanga (2009), a de excluídos política e economicamente; e se incomodam e, por isso, buscam nas suas práticas transformar a realidade posta. A professora, no seu turno, concluiu sua fala buscando amenizar a realidade do negro numa perspectiva de miscigenação, se “todos somos negros”, então ninguém é negro e, por consequência, os problemas sociais são uma questão de meritocracia e não de discriminação racial.

Na EEB Dep. Raimundo Queiroz o projeto, ora chamado de “africanidades”, ora de “afroindígena” é realizado, segundo os professores, durante o mês de novembro, com

culminância no Dia da Consciência Negra. Alguns professores demonstraram insatisfação quanto a esta realidade, posto que acreditavam que o projeto deveria ser trabalhado de maneira contínua durante todo o ano, o que não ocorria devido o calendário letivo que previa projetos interdisciplinares de outras áreas de conhecimento, além das avaliações internas e externas. Note-se que, em acordo com as leis analisadas, a existência de outros projetos não seria um impeditivo, posto que a previsão é de que o ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas permeie todo o currículo, portanto, todas as disciplinas e em todas as oportunidades. O que dificulta tal abordagem, a meu ver, é a cultura da fragmentação curricular que acaba por separar o conhecimento em blocos: “primeiro vemos isto aqui, e só depois veremos aquilo lá”.

A professora Emanuela informou que, antes de novembro, em agosto, também eram trabalhados alguns traços do projeto dentro de apresentações sobre o folclore brasileiro, onde se utilizavam de lendas, culinárias e danças relacionadas à mitologia do país. Estas ações podem ser relacionadas com as habilidades de Arte apresentadas anteriormente, explicitamente as “EF69AR09” e “EF69AR13” que solicitam aos professores da disciplina a pesquisa danças de “diferentes matrizes estéticas”.

A organização do projeto “africanidades” era responsabilidade direta dos professores de história que, inclusive, eram os únicos a participarem das formações da secretaria de educação voltadas à temática. Os demais professores de ciências humanas e de linguagens ficavam responsáveis por acompanhar a execução das tarefas em cada turma, orientando e auxiliando; desta forma, segundo a professora Emanuela, “a interdisciplinaridade ocorre nem que não queiram”. As apresentações ganhavam forma através de danças, comidas, seminários, jogos, esquetes teatrais, confecção de artesanato. Em 2019, na EEB Dep. Raimundo Queiroz e na EEF Moita Redonda, a culminância do projeto teve lugar no dia 23 de novembro, um sábado letivo.

Figura 10 - Desfile "Beleza Negra" na culminância do projeto "Africanidades" na EEB Dep. Raimundo Queiroz



Fonte: Acervo escolar

Na fala da professora a respeito da interdisciplinaridade nós conseguimos perceber a compreensão mais comum do conceito de projetos com esta interface, consistindo no fato de professores de componentes curriculares distintos atuarem em conjunto na organização e execução de determinada tarefa. Todavia, como citado anteriormente, uma abordagem interdisciplinar ultrapassa o trabalho em equipe, devendo dar conta de uma análise epistemológica da temática, concomitantemente abordada a partir de cada uma das disciplinas envolvidas. Antes da lei 10.639/2003, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) já previam uma ação interdisciplinar ante a necessidade de conhecer e valorizar as “características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional” (p. 121). Os PCN’s estabeleceram “temas transversais”, entre os quais a “Pluralidade Cultural”, cujo debate deveria “perpassar as diferentes disciplinas curriculares” (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Artes) e permitir, com isso, a interdisciplinaridade no ensino fundamental” (ORÍÁ, 2005, p. 382)

A prática interdisciplinar proposta tanto nos PCN’s quanto nas leis 10.639/03 e 11.645/08 fica comprometida quando a Secretaria de Educação oferece formação continuada sobre a temática apenas para os professores de História. E, de acordo com os professores, a principal dificuldade para abordar o tema ainda é a falta de formação. Realidade que já havia sido “denunciada” por Ricardo Oriá em 2005:

Um dos gargalos do sistema educacional brasileiro reside na qualificação do corpo docente, sobretudo os que exercem o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental. Esses professores, na sua grande maioria de formação polivalente e sem curso superior, precisam estar habilitados a trabalhar com essa nova temática curricular. (ORIA, 2005, p. 384)

Para além das apresentações voltadas ao dia da culminância do projeto, os professores relataram que também abordavam o assunto nas suas aulas, em qualquer período do ano, desde que o tema surgisse no livro didático ou se ocorresse algum conflito em sala relacionado às características físicas dos estudantes.

Todos os professores entrevistados concordavam com a importância do projeto e com a necessidade de que ele tivesse continuidade. A maioria dos professores relatou mudanças de comportamento de estudantes que, antes, se utilizavam de “brincadeiras” que poderiam ser consideradas racistas, para ofender outros estudantes. Sobre este fato, nos chamou a atenção o exemplo dado pelo professor Josenias, que destacou a “cor” da pele de um aluno. Segundo ele, apesar de haver estudantes que “não estão nem aí” para esse assunto, é possível apontar impactos positivos: “teve um aluno extremamente mal-educado, mas no final do ano ele mudou... inclusive ele era quase negro.”.

Para além da democracia racial o que há nas falas de alguns professores ainda é fruto da ideologia do branqueamento e do processo de miscigenação. Falas de que “somos todos negros, todos indígenas” acabam por, paradoxalmente, tornar invisível esta parcela da população à ponto de a cor da pele ser negada: “inclusive ele era quase negro” é uma demonstração da negação da cor. Não é possível a mim afirmar se o estudante em questão reconhecia-se como negro, ou mesmo pardo, mas ficou claro que para o professor há uma tonalidade específica da pele para que uma pessoa possa ser considerada negra, possivelmente apenas as que mais se aproximem do negro retinto, ou preto. Esta discussão vai ao encontro de Cardoso (2014) que dialogou sobre a variação de cor no Brasil e os “privilégios” de ser reconhecido como branco.

O professor Fábio, um dos organizadores do projeto na EEB Dep. Raimundo Queiroz, informou que ele “só é vivido num único momento”, na culminância, e que “talvez a formação [ministrada pela secretaria de educação] nos leve para isso”. O professor aponta que a atuação fora da culminância é mais pontual e depende da vontade de quem leciona.

Ao contrário dos demais, o professor Fábio não consegue apontar nos estudantes os impactos positivos porque, entre outras questões, o projeto “se tornou uma coisa extremamente

expositiva e se tornou um evento para tirar notas”. No que respeita a abordagem em sala de aula, no dia-a-dia, informou que trabalha com audiovisual, principalmente filmes e propagandas. Sobre tratar-se de um projeto interdisciplinar, o professor diz que possivelmente há interdisciplinaridade entre as disciplinas da área de ciências humanas, mas não consegue percebê-la numa parceria com arte e língua portuguesa.

A professora Márcia pontuou que nas aulas de língua portuguesa não haveria tanto tempo para discutir questões étnicas, pela própria estrutura do componente curricular, mas informou que teve a oportunidade de trabalhar em sala com os estudantes o livro *Amor não tem cor* (NICOLELIS, 2002) que aborda a temática da discriminação racial num processo de adoção de criança. O livro foi lido com os estudantes em rodas de conversa e baseou a produção de apresentações. Esta iniciativa da professora de utilizar o livro para dialogar sobre a questão racial se encontra prevista na habilidade “EF69LP44” do componente curricular “Língua Portuguesa”, na BNCC, onde o estudante deve ser levado a perceber a presença de valores socioculturais em textos literários.

Questionada sobre os impactos do projeto, a professora volta a afirmar que a família é a principal responsável pelos conflitos; segundo ela, há alunos que absorvem e mudam de comportamento, outros não, “muitas vezes por conta dos pais”.

Na EEF Moita Redonda, o trabalho de organização do projeto também é liderado pelo professor de história, que conta com a participação dos demais professores na distribuição de tarefas. A professora Ednacé frisou que, para além de discutir sobre história e cultura afro-brasileira e indígena, há uma necessidade de se trabalhar “valores” como respeito, gratidão, amor. A professora oferece exemplos de estudantes que “nunca receberam um abraço... não sabem o que é carinho”.

O professor João informou que a Secretaria de Educação encaminha as orientações e material de formação para se trabalhar o projeto. Segundo ele, o projeto “afroindígena” começa junto com o ano letivo, tem uma pausa, depois tem a culminância na semana da consciência negra.

Na Moita Redonda, os professores utilizam-se do artesanato local para falar sobre tradições, origens e identidades, segundo eles, buscando valorizar as culturas e os costumes do passado. Em diálogo com a BNCC, podemos apontar aqui a consecução do objetivo das “Competências Específicas de Arte” para todo o ensino fundamental, a saber, “Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social”. (BNCC, 2018, p. 198).

Ednacé e João afirmam que conseguem notar impactos positivos nos estudantes por ocasião do projeto. Segundo eles, os estudantes gostam de saber da existência de celebridades negras: “eles acreditam que a cor não influi, influi mesmo é você ter conhecimento.” frisa a professora.

Figura 11 - Apresentação do projeto de pesquisa "Minha cor não define quem sou", da Feira de Ciências da EEF Moita Redonda.



Fonte: Acervo da Escola EEF Moita Redonda.

Durante as entrevistas indagamos os professores sobre as suas percepções quanto ao racismo existente na escola. Nenhum professor confirmou a presença do racismo nas escolas, frisando que nunca presenciaram nenhum ato que pudesse ser reconhecido como tal. O professor Fábio, no entanto, apontou que fora do horário de expediente, em momentos de confraternização, surgiam “brincadeiras” racistas.

O racismo camuflado de “brincadeira” também surgiu na fala do professor João, da EEF Moita Redonda. Segundo ele, há muitas “brincadeiras” na escola, xingamentos que envolvem cor de pele, formato do cabelo. Em complementação, a professora Ednacé, da mesma instituição de ensino, afirmou que os alunos que fazem estas “brincadeiras”, as fazem “sem consciência”, sem a intenção de ofender racialmente; ela ofereceu um exemplo de um fato

ocorrido consigo: “um aluno me chamou de ‘nega preta’, mas eu relevei isso”, repetindo que não havia sido um ato intencional.

A professora Conceição, da EEB dep. Raimundo Queiroz presenciou alunos praticando atos discriminatórios: “chama de macaco, *king kong*...”, mas assim como a professora Ednacé, Conceição afirma que os estudantes não possuem uma perspectiva racista, “ofendem pelo ato de ofender... porque é feio... usa óculos”. A professora Emanuela, da mesma escola classifica as ofensas raciais presenciadas como “bullying”.

A afirmativa da professora sobre a existência de *bullying* motivado pela cor nos leva a uma discussão sobre o que vem a ser esta prática de agressividade na escola e como ela se relaciona com as práticas racistas neste mesmo ambiente. De acordo com Ramos (2009) o *bullying* pode ser compreendido como o ato de xingar, excluir, perseguir, agredir física e emocionalmente o outro. O que nos chama a atenção é que, segundo a autora “o fenômeno é tolerado pela comunidade escolar, e visto muitas vezes como ‘normal’ no relacionamento entre crianças e adolescentes” (p. 02). Desta forma, a escola passa a “tolerar” e “achar normal” as práticas racistas posto que seriam “brincadeiras” ou, no máximo, “*bullying*”.

Segundo pesquisa de Teresinha Bernardo e Regimeire Maciel (2015) há uma tendência dos núcleos gestores e professores de modo geral a silenciar quanto a existência do racismo no ambiente escolar, inclusive negando a sua presença. E foram enfáticas:

O que verificamos nessa pesquisa é o posicionamento institucional da escola a favor da manutenção do racismo. Os discursos dos gestores educacionais, as políticas educacionais implementadas, o silenciamento da violência racial, o tratamento conferido ao *bullying*, todo esse conjunto de práticas interligadas apoia-se no mito da democracia racial, atribuindo uma lógica e uma dinâmica específicas ao racismo brasileiro. (p. 197)

Tratando os conflitos étnicos existentes nas escolas como atos racistas, mesmo que involuntários, as instituições escolares teriam o dever de atuarem no sentido de combater especificamente esta violência racial. Ao classificarem os xingamentos e humilhações relacionadas a cor da pele e formas do corpo apenas como “brincadeiras”, naturalizam as práticas de violência e se omitem no papel de garantir, na escola, um espaço para o pleno desenvolvimento de todos.

No dever de atuar na reeducação das relações étnico-raciais, a escola não pode se furtar ao debate sobre a presença da discriminação racial no ambiente escolar. Segundo o Parecer 03/2004, a principal demanda do movimento negro é por reconhecimento e valorização

das culturas, dos signos e das identidades negras; segundo o parecer valorizar as pessoas negras ultrapassa reconhecer sua existência:

significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004, p. 12).

Como já foi apresentado, a BNCC (BRASIL, 2017) oferece possibilidades de atuação dos professores no que respeita ao processo de reeducação das relações étnico-raciais, no entanto, a sensibilidade do professor quanto a necessidade de atuar neste sentido faz parte de um processo de amadurecimento profissional sobre o papel do educador que atua no âmbito escolar. Os gestores das redes de ensino, assim como das próprias instituições escolar, têm o dever, por força de lei, de fomentar a prática da educação das relações étnico-raciais, corroborando para que professoras e professores lancem mão de uma perspectiva positivada quanto às relações étnico-raciais.

Já com essa sensibilidade aflorada, o professor Fábio e a professora Márcia, ao contrário dos anteriores, notam com clareza a presença de discriminação racial no ambiente escolar. Segundo o professor a escola é um ambiente propício à preconceitos: “a forma mais fácil de ver isso é em sala de aula”. Segundo ele chega a ser engraçado “ver um negro xingando outro negro pela cor... a perspectiva preconceituosa não tá só no branco”. A professora, por sua vez, acrescenta que “crianças de pele mais clara, muitas vezes devido a vivência com a família, né, traz muitas vezes [o preconceito] para dentro da escola”.

Em contraposição aos professores elencados, a professora da Entrevista 07 e o professor Josenias apontaram não enxergar atos racistas na escola. Segundo eles, apesar de a escola ser um espaço propício às discriminações “a cor não influencia muito não” (JOSENIAS, 57 anos). Segundo a professora os estudantes são de uma “nova geração mais tolerante às diferenças... o gordo, o que usa óculos, o negro também”.

O professor Josenias considera que já praticou, sem querer, atos de discriminação racial. Contou a história de um vizinho negro “muito metido a mais importante”. O professor comentava com sua esposa: “esse negro, ele tem umas atitudes bestas... eu não sei o que ele quer ser, se ele quer ser melhor do que os outros”. Por não possuir um bom relacionamento com

o vizinho, o professor acaba por compartilhar com a esposa o seu sentimento em relação ao outro. A necessidade de destacar a cor da pele do vizinho para relatar a sua desavença com ele demonstra a fragilidade do discurso antirracista. É sem dúvida uma discriminação racial. De acordo com Nilma Gomes (2005) “enquanto o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam.” (p. 55).

Na escola, mesmo afirmando não existir racismo, informa que quando presencia alunos discriminando outros, intervém informando-os de que “todos são iguais perante Deus”. O professor, aparentemente, tem como sinônimos os conceitos de racismo e discriminação racial. Ainda de acordo com Gomes (2005) o racismo é um sentimento de aversão à outro indivíduo que possua traços visíveis de um pertencimento racial; também pode expressar a crença de determinados grupos de que há “raças” superiores e inferiores. Discriminação, por sua vez, diz respeito à exclusão sistemática, a separação do outro pelo fato dele ser diferente.

A professora da Entrevista 07 não soube informar se já praticou atos discriminatórios motivados pela cor da pele e informou que nunca sofreu discriminação. Quanto aos alunos, segundo a professora, presencia conflitos motivados por outras questões: “há outras coisas mais aos olhos do que a cor como a condição social da família, drogas, sexualidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei este projeto de pesquisa não imaginava o turbilhão de sentimentos pelo qual passaria durante o seu desenvolvimento. Relacionados a mim motivados pela alegria de cursar um “mestrado”, pelo contato com tanta erudição na UNILAB, por conhecer acadêmicos tão instigantes quanto os que me acompanharam durante o percurso. E relacionados à pesquisa mesma, as angústias dos professores entrevistados, as dificuldades enfrentadas na implementação dos projetos de reeducação das relações étnico-raciais, os silêncios devido ao medo, entre outras questões.

Ao selecionar as escolas, estabelecendo requisitos que não permitissem minha ingerência, fui levado à duas instituições educacionais com as quais mantenho algum vínculo: a EEF Moita Redonda, que recebe jovens estudantes moradores da Mata Quiri, comunidade em que resido; e a EEB Dep. Raimundo Queiroz, onde cursei quase todo o ensino fundamental, tendo concluído esta etapa da educação formal em 2005. As memórias e as comparações não puderam ser evitadas.

Lembro-me de ter participado, na escola Raimundo Queiroz, durante uma semana cultural que, creio eu, ocorria no mês de agosto, de uma equipe denominada “Miscigenação”. Naquela época eu não fazia nenhuma ligação entre o termo e a construção ideológica da harmonia racial que, supostamente, existia no nosso país. Em verdade, sequer enxergava o constructo, posto que estava inserido nele. A minha educação formal foi voltada para a alimentação da ideologia da democracia racial.

Durante o ensino médio não foi diferente. Pouquíssimas foram as vezes que presenciei discussões relacionadas à temática afro-brasileira e não tenho nenhuma lembrança de abordagens sobre povos indígenas. O ensino superior manteve a tônica. Novamente passando ao largo destas questões, nem as disciplinas de História do Brasil pautaram com ênfase a questão negra e indígena brasileira. O meu primeiro contato consciente com as discussões voltadas para estas temáticas foram quando eu já atuava como professor. A Lei 10.639 foi promulgada em 2003; meu ensino médio foi concluído em 2008 e minha licenciatura em História em 2012. Dito isto, percebo hoje o quanto esta legislação educacional foi ignorada no meu percurso educacional.

Se ingressarmos na pré-escola aos quatro anos de idade e seguirmos, continuamente, até uma graduação de quatro anos, teremos passado no mínimo dezoito anos frequentando

ambientes de educação formal. Materiais didáticos, propostas pedagógicas e abordagens em sala de aula que acabam por influenciar a nossa visão de mundo e, conseqüentemente, as nossas relações sociais. Quis dizer isto antes de passar a discorrer sobre a pesquisa porque creio que a escola é um espaço primordial de convivência e relações, tendo ela a possibilidade de influir na construção destas. A importância de a reeducação das relações étnicas passar pela escola reside neste fato.

Nossa pesquisa nos trouxe alegrias e reflexões. Alegrias pelo fato de percebermos que existem ações concretas sendo executadas na perspectiva de transformar as relações étnicas no país no âmbito educacional. Reflexões no sentido de enxergarmos a necessidade de analisar mais profundamente estas práticas, notando quais as contribuições efetivas delas e o que precisa ser melhorado para que novas relações étnicas sejam implementadas.

A temática afro-brasileira e indígena está presente, de fato e de modo explícito nas escolas, havendo discussões sobre diversos assuntos, tanto em sala de aula, concentrando-se na disciplina de História, quanto em projetos pedagógicos ditos interdisciplinares, que visam a elaboração de apresentações culturais.

A concentração deste debate na disciplina de História, destoando do que reza a LDB, foi constatada tanto nas entrevistas, quando os professores afirmaram que apenas os que lecionavam história participavam de formações sobre o tema, quanto na análise da BNCC, quando notamos um grande número de competências e habilidades a serem desenvolvidas no âmbito das ciências humanas, especialmente no componente curricular História, que dialogam com a temática, e pouca ou nenhuma nas outras áreas de conhecimento.

Notamos que a abordagem que se dá ao assunto ainda é uma que foca nos aspectos culturais das matrizes africanas e indígenas: culinária, vestimentas, danças de ritmos relacionados, não havendo uma discussão mais problematizadora das questões contemporâneas relacionadas a estes povos. Percebemos que ainda há o uso de estereótipos nas apresentações culturais e mesmo na utilização das figuras cristalizadas do negro e do indígena do passado, não relacionando-as com os povos afrodescendentes e indígenas contemporâneos. Notamos também que há mais discussões sobre a população negra do que a indígena, o que – no nosso entender – demonstra o quanto a “extinção formal dos indígenas cearenses” ainda reverbera.

Os primeiros passos estão sendo dados. E a realidade nos impõe o desafio de nos aprofundarmos no conhecimento sobre as questões negra e indígena do país, entendendo-as no âmbito das diversidades e buscando, dentro do contexto de educação formal, implementar os

textos legais que, apesar das insuficiências, oferecem valiosos subsídios para os professores e as instituições educacionais.

No primeiro capítulo nos propomos a descrever um breve relato sobre as questões étnico-raciais que pautaram o relacionamento entre o branco invasor e o indígena nativo, entre o escravizador e o escravizado, entre os movimentos sociais abolicionistas e, na república, entre os movimentos sociais de reivindicação por direitos para a população negra e indígena brasileira. A citação de diversos textos legais foi utilizada com a intenção de demonstrar qual o posicionamento oficial do Estado brasileiro diante de uma ou outra realidade. As revoltas sociais ocorridas no início do período republicano e apresentadas no texto buscaram reforçar que mesmo findada formalmente a escravidão no país, as tensões raciais ainda permaneceram. Objetivamos ainda, a partir de um olhar para o Estado cearense, analisar a construção da identidade local pautada na reivindicação do sangue indígena e europeu na formação do cearense e, também, a negação da presença física do negro no território. Os dados contemporâneos apresentados e interpretados nos auxiliaram a apresentar a atualidade da discussão e o quanto ainda há de disputa pelo poder político de decidir quem pode identificar-se como indígena, como negro, como remanescente quilombola.

No capítulo seguinte buscamos realizar uma abordagem que apresentasse o currículo prescrito como normatizador da prática pedagógica, elaborado majoritariamente pelo poder público constituído, mas que, ao entrar em contato com o cotidiano da instituição escolar acaba por moldar-se às diversas realidades encontradas em cada escola. É este o currículo interativo. Intencionamos também, a partir da análise dos documentos oficiais voltados à educação básica (LDB 9.394/96, Lei 10.639/2003, Parecer CNE/CP 03/2004, Lei 11.645/2008, Parecer CEB/CP 14/2015, BNCC) demonstrar o quanto se faz presente, intencionalmente, o fomento à reeducação das relações étnico-raciais, principalmente através da leitura e interpretação que fizemos das competências e habilidades elencadas na BNCC para cada área de conhecimento do ensino fundamental, assim como para cada componente curricular presente. A escrita no sentido de apresentar também as competências e habilidades de Matemática e Suas Tecnologias e de Ciências da Natureza e Suas Tecnologias como instrumentos de uma prática educadora voltada à reeducação das relações étnico-raciais também foram nesta perspectiva.

No capítulo três buscamos apresentar as principais características das instituições educacionais pesquisadas, seus referenciais teóricos, suas realidades socioeconômicas e os públicos que convivem e são alvos das práticas pedagógicas destas escolas. A apresentação dos planos político pedagógicos intencionou apresentar sobre quais bases as práticas dos

professores estavam alicerçadas, assim como se havia ou não a presença de discussões voltadas às temáticas afro-brasileiras e indígenas.

No nosso último capítulo, culminância de nossa pesquisa, buscamos apresentar – com mínimas intervenções – como os professores de história, língua portuguesa e arte se relacionavam com o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, assim como com a presença da discriminação racial em âmbito escolar. O nosso maior desafio foi o de buscar levar ao leitor a real intenção na fala do entrevistado. Ouvir o entrevistado, assim como ter acesso a todo o conteúdo da entrevista, possibilita uma reflexão. A leitura dos fragmentos selecionados – objetivando responder às indagações da pesquisa – podem levar o leitor à incompreensões ou mesmo a interpretações equivocadas sobre o professor. Foi possível observar através das entrevistas que as práticas pedagógicas escolares destes profissionais estavam envoltas de desafios relacionados à violência, ao uso de drogas, ao desrespeito ao papel do professor e da escola, à indisciplina em sala de aula, a ausência dos pais e, também, de uma rede institucional que possa apoiar os educadores daquela escola.

Esperamos que, ao final desta dissertação, tenhamos alcançados os objetivos elencados e que ela possa corroborar para novas reflexões sobre as relações étnico-raciais no Brasil e sobre qual o papel do currículo, da escola e do professor na posituação destes relacionamentos. Almejamos que este trabalho sirva de inspiração para aqueles que buscam conhecer e se aprofundar nas questões étnicas brasileiras no âmbito da educação formal. Desejamos que outras pesquisas sejam realizadas sanando equívocos que este trabalho possa apresentar e se aprofundando em temas que nós não conseguimos oferecer a devida atenção.

O que fica é que ainda há muito o que se fazer para podermos falar em democracia racial no Brasil. Conhecer os subsídios oficiais e dos movimentos sociais é um caminho importante a se trilhar. Aprofundar a formação de professores a respeito de uma história de africanos, afrodescendentes e indígenas do passado e do presente, positivada, é muito importante. Ademais, sem entender as problemáticas geradas através da ideologia do branqueamento que perdura no discurso da miscigenação não será possível a construção do Brasil equânime que tanto desejamos.

TIPOLOGIA DE FONTES

FONTES ESCRITAS

Legislação

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

_____. **Carta de Lei de 23 de novembro de 1826. Ratifica convenção entre o Império do Brazil e Grã-Bretanha para abolição do tráfico de escravos.** 1826. Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carlei/1824-1899/cartadelei-39883-23-novembro-1826-570862-publicacaooriginal-93948-pe.html>> Acesso em 12 de jul. de 2019.

_____. **Lei de 7 de novembro de 1831. Declara livres todos os escravos vindos de fôra do imperio, e impõe penas aos importadores dos mesmos escravos.** 1831. Disponível em < https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei_sn-37659-7-novembro-1831-564776-publicacaooriginal-88704-pl.html> Acesso em 07 de janeiro de 2020.

_____. **Lei 581, de 04 de setembro de 1850. Estabelece medidas para repressão do tráfico de africanos neste Império.** 1850. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM581.htm> Acesso em 12 de jul de 2019.

_____. **Lei 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daqueles filhos menores e sobre a libertação annul de escravos....** 1871. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm> Acesso em 12 de jul de 2019.

_____. **Lei 3.270, de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção gradual do elemento servil.** 1885. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3270.htm> Acesso em 12 de jul de 2019.

_____. **Lei 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil.** 1888. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm> Acesso em 12 de jul de 2019.

BRASIL. **Decreto 3, de 16 de novembro de 1889. Reduz o tempo de serviço de algumas classes da Armada e extingue nesta o castigo corporal.** 1889. Disponível em < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3-16-novembro-1889-524482-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 12 de jul de 2019.

_____. **Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890. Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil.** 1890. disponível

em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 16 de nov de 2018.

_____. **Decreto-Lei nº 1.843, de 7 de dezembro de 1939. Dispõe sobre a nacionalização do trabalho e a proteção ao trabalhador nacional.** 1939. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1843-7-dezembro-1939-411788-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em 12 de jul de 2019.

_____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 1961. disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 16 de nov de 2018.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm> Acesso em 12 de jul de 2019.

_____. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor.** 1989. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm> Acesso em 07 de janeiro de 2020.

_____. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** 1996. disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 16 de nov de 2018.

_____. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.** 2003. disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm> Acesso em 16 de nov de 2018.

_____. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Instituto o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.** 2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>

_____. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** 2008. disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm> Acesso em 16 de nov de 2018.

Outros documentos oficiais

BRASIL. **Recenseamento do Brazil em 1872.** Typographia G. Leuzinger. Rio de Janeiro, 1874. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=225477>> acesso em 12 de jul de 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação, Brasília. 2004.

_____. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 07 de janeiro de 2020.

_____. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/18693-educacao-quilombola>> Acesso em 07 de janeiro de 2020.

_____. **Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº. 11.645/2008**. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF, D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, p. 43.

_____. **Resumo Técnico**. Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – 2005 – 2015. MEC, INEP, 2015. Disponível em <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2015/resumo_tecnico_ideb_2005-2015.pdf> Acesso em 19 de nov 2018.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2018.

Plano Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Cascavel. 2015

Plano Político Pedagógico. Escola de Ensino Fundamental Moita Redonda. Cascavel (CE), 2015.

Plano Político Pedagógico. Escola de Educação Básica Deputado Raimundo Queiroz. Cascavel (CE), 2015.

FONTES VIRTUAIS

“Parte de prédio histórico de Cascavel desaba com as chuvas”
<<https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/cascavel/2017/04/parte-de-predio-historico-de-cascavel-desaba-com-as-chuvas.html>> Acesso em 24 set. 19

“IDEB – Resultados e Metas”
<<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>> Acesso em 19 de nov 2018.

“Bolsonaro leva medo do comunismo, Foro de SP e Venezuela das redes para o horário eleitoral; veja”

<<https://painel.blogfolha.uol.com.br/2018/10/11/bolsonaro-leva-medo-do-comunismo-foro-de-sp-e-venezuela-das-redes-para-o-horario-eleitoral-veja/>> Acesso em 20 de janeiro de 2019

“Roda Viva | Jair Bolsonaro | 30/07/2018”

<<https://www.youtube.com/watch?v=IDL59dkeTi0>> Acesso em 01 de agosto de 2018.

“Professora é substituída após dar aula sobre religião africana em escola no Ceará”

<<https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/professora-e-substituida-apos-dar-aula-sobre-religiao-africana-em-escola-no-ceara.ghtml>> Acesso em 24 de Maio de 2018.

“Panorama dos municípios – Cascavel (CE)”

<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/cascavel/panorama>> Acesso em 18 de janeiro de 2019.

“Artesanato fortalece as raízes de Cascavel”

<<https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/metro/artesanato-fortalece-as-raizes-de-cascavel-1.311978>> Acesso em 19 Abr. 2019.

“Grupo Uirapuru”

<<http://www.grupouirapuru.com.br/>> Acesso em 11 de Jul. 2019.

“Profissão Professor – Trabalhando mais próximo de quem está à frente das salas de aulas”

<<https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/iniciativa-profissao-professor>> Acesso em 21 de out. 2019.

“Dossiê Mulheres Negras – retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil”

<<https://www.mdh.gov.br/biblioteca/igualdade-racial/dossie-mulheres-negras-retrato-das-condicoes-de-vida-das-mulheres-negras-no-brasil>> Acesso em 06 de jan. 2020.

FONTES ORAIS

Emanuela Ribeiro de Oliveira, 35 anos, professora de Arte e Ensino Religioso. 20 de agosto de 2019. Ensino superior. Graduada em Pedagogia.

Entrevista 07, 36 anos, professora de História. 15 de agosto de 2019. Ensino superior. Graduada em História

Fábio Nogueira da Silva, 26, professor de História. 16 de maio de 2019. Ensino Superior Incompleto. Graduando em História.

João Pereira dos Santos, 43, professor de História. 09 de maio de 2019. Ensino superior. Graduado em Pedagogia, com habilitação em Matemática. Graduando em História.

Josenias Lopes de Lima, 57, professor de Língua Portuguesa. 14 de maio de 2019. Ensino superior. Graduado em Letras

Márcia Adriane Caetano de Souza, 45, professora de Língua Portuguesa. 10 de maio de 2019. Graduada em Matemática e Letras

Maria da Conceição dos Santos, 63, professora de Língua Portuguesa. 07 de maio de 2019. Ensino superior. Graduada em Pedagogia, habilitada em Língua Portuguesa.

Maria Ednacé Pereira dos Santos, 52, professora de Língua Portuguesa e Arte. 09 de maio de 2019. Ensino superior. Graduada em Áreas Específicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALANDRÉN, Gabriel. O tráfico de escravos e a escravidão na América portuguesa. In: DANTAS, Carolina Vianna. MATTOS, Hebe. ABREU, Martha. (orgs) **O negro no Brasil: trajetórias e lutas em dez aulas de história**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- ALENCAR, José de. **Iracema**. Ática, 2004.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. FRAGA FILHO, Walter. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. O pecado original da sociedade e da ordem jurídica brasileira. In: **Revista Novos Estudos – CEBRAP**. Nº 87. São Paulo, Julho, 2010. p. 5-11.
- ALVES, Ernando dos Santos. **Racismo e xenofobia na mídia cearense: um olhar a partir da UNILAB em Redenção**. 2016. 47p. Monografia (Bacharelado em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção – CE.
- ALVES, Joyce Amâncio de Aquino. O combate internacional ao racismo a partir da Conferência de Durban e as implicações na política brasileira. **VIII Congresso Latinoamericano de Ciencia Política**, organizado por la Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 22 al 24 de julio de 2015. Disponível em <<http://files.pucp.edu.pe/sistema-ponencias/wp-content/uploads/2015/01/ARTIGO-ALACIP-2015.pdf>> Acesso em 03 jan. 2020
- ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amilcar Araújo. MONTEIRO, Ana Maria. (orgs.) **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013
- ARAÚJO, Jurandir de Almeida; SANTOS, Deyse Luciano de Jesus. Religião e Educação: o posicionamento das igrejas cristãs protestantes em relação às questões dos negros no Brasil. In: **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v.14, n.3, p.50-68. Set./Dez. 2017.
- BELAS, Carla. **Cerâmica tradicional de Cascavel**. Rio de Janeiro: IPHAN, CNFCP, 2016.
- BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira. Racismo e educação: um conflito constante. In: **Contemporânea**. V. 5, n. 1, p. 191-205, jan.-jun. 2015
- BESSA, Evânio Reis. *Et al.* **Cascavel 300 anos**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2001.
- BORGES, Paulo Porto. O movimento indígena no Brasil: histórico e desafios. In: **Coleção Princípios**. Ed. 80, Ago./ Set. 2005, p. 42-47.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil**. 2014. 290f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, SP.

CEARÁ. **Relatório apresentado à Assembléa Legislativa Provincial do Ceará pelo Excellentíssimo Senhor Dr. José Bento da Cunha Figueiredo Junior, por ocasião da instalação da mesma Assembléa no dia 1º de outubro de 1862.** Typographia Cearense. Disponível em <
http://ddsnext.crl.edu/titles/166?terms&item_id=3118#?c=4&m=36&s=0&cv=1&r=0&xywh=-1425%2C-1%2C4848%2C3420> Acesso em 19 de dezembro de 2019.

CUNHA JR., Henrique. Africanidades, Afrodescendência e Educação. **Educação em Debate** (CESA/UFC), Fortaleza, v. 2, n.23, p. 5-15, 2001.

DUPLA, Simone Aparecida. Lei 10.639/03, a representação do negro e o contexto escolar. In: **Revista Tempo, Espaço, Linguagem**. V.05, N. 02. Mai./Ago. 2014. p. 50-58.

FARIAS, Airton de. **História do Ceará**. 1ª reimp. 6ª ed. rev. e ampl. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2012.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 129-142, jan./ abr. 2013.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e diversidade cultural: desafios e possibilidade. Campinas: **Cad. Cedes**, v.25. n.67, p. 378-388, set./dez. 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 50ª ed. Global Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da escola cidadã. In: BRASIL. **Salto para o futuro: Construindo a escola cidadã, projeto político-pedagógico**. Secretária de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, SEED, 1998.

GALVÃO, Francisco Deoclécio Carvalho. **A educação patrimonial como instrumento de preservação e valorização de bens culturais**. 2012. 33f. TCC (Licenciatura em História) – Universidade Estadual Vale do Acaraú/ Instituto Dom José de Educação e Cultura, Cascavel – CE.

_____. **Lei 10.639/03: educação patrimonial no terreiro de umbanda**. 2015a. 15f. TCC (Especialização *Latu Sensu* em História do Brasil com ênfase em História do Ceará) – Faculdade Padre Dourado, Fortaleza – CE.

_____. **A efetivação da lei 10.639/03 na perspectiva da gestão escolar de uma escola estadual de educação profissional em Beberibe – Ceará**. 2015b. 43f. Monografia (Especialização *Latu Sensu* em Gestão Pedagógica da Escola Básica) – Universidade Estadual do Ceará/ Universidade Aberta do Brasil, Beberibe – CE.

_____. ‘Memória, Patrimônio e Identidade: A formação de Beberibe’ – Uma experiência de educação patrimonial. In: **Revista de História Bilros**, v. 3, p. 313 – 321. Fortaleza – CE, 2015.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, Alexandre; VIEIRA, João Paulo; MUNIZ, Juliana. **Povos Indígenas no Ceará**. Organização, memória e luta. Editora e Gráfica Ribeiro’s: Fortaleza, 2007. (obras raras)

GOMES, Arilson dos Santos. Organizações sociais e afirmação negra brasileira. in: **Identidade!** v. 22, nº. 2, p. 172-189, São Leopoldo, jul./dez. 2017.

_____. Oásis e Desertos no Brasil: Da Frente Negra Brasileira aos congressos nacionais sobre a temática afro-brasileira e negra. in: **Acervo**, v. 22, nº 2, p. 131-146, Rio de Janeiro, jul./dez. de 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. In: **Aletria**: Revista de Estudos de Literatura – Dossiê temático “Alteridades em questão”. Belo Horizonte, POSLIT/CEL. Faculdade de Letras da UFMG, v.06, n.09, dez/2002, p. 38-47.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. In: **Educar em revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, jan./ mar. 2013. Editora UFPR.

GOULARTE, Raquel da Silva; MELO, Karoline Rodrigues. A Lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental. In: **Entretextos**, Londrina, v.13, n. 02, p. 33-54, jul./dez. 2013.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, nº 1, 1988. p.5-27

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

LOPES, Nei. **História e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Barsa Planeta, 2010.

LOPES, Tabita Tiede. **Percursos do branqueamento**: família Prado e Imigração em São Paulo. 2015. 157f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos – SP.

MAIA, Lígio de Oliveira. Índios a serviço D’El Rei: Manutenção da posse das terras indígenas durante o avanço da empresa pastoril na capitania do Ceará (C. 1680-1720). p.61-85 In: PALITOT, Estevão Martins (org.). **Na mata do sabiá**: contribuições sobre a presença indígena no Ceará. Fortaleza: Secult/ Museu do ceará/ IMOPEC, 2009.

MATTOS, Hebe M. A escravidão moderna nos quadros do Império português: o Antigo Regime em perspectiva atlântica. In: **O Antigo Regime nos Trópicos: a dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI – XVIII)**. Org. João Fragoso, Maria Fernanda Baptista Bicalho e Maria de Fátima Gouvêa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 127-136.

_____. A face negra da Abolição. In: **Nossa História**. Ano 2, nº 19, maio 2005. p.16-20

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4ª ed. Rev. e ampl. Edições Loyola, 1996.

MENDES, Pedro Vítor Gadelha. **Racismo no Ceará: herança colonial, trajetórias contemporâneas**. 2010. 95f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**. Nº. 34, p. 287 – 324, 2008.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro/2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 5ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.

_____. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Maria da Conceição de Almeida, Edgard de Assis Carvalho (orgs.). 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3ª ed. Coleção cultura negra e identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. A revolta da chibata e seu centenário. In: **Perseu: História, Memória e Política**. Revista do Centro Sérgio Buarque de Holanda, da Fundação Perseu Abramo. Nº 5. Ano 4, Junho de 2010.

NICOLELIS, Giselda Laporta. **Amor não tem cor**. Coleção Espelhos. 1ª ed. Rio de Janeiro, FTD, 2002.

OLIVEIRA, Almir Leal de. **O Instituto Histórico, Geográfico e Antropológico do Ceará – memória, representações e pensamento social. (1887 – 1914)** Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. **Políticas curriculares: referências para análise**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PALITOT, Estevão Martins (org.). **Na mata do sabiá**: contribuições sobre a presença indígena no Ceará. Fortaleza: Secult/ Museu do ceará/ IMOPEC, 2009.

PETRUCCELLI, José Luis. **A declaração de cor/raça no censo 2000**: um estudo comparativo. Rio de Janeiro: IBGE, Departamento de População e Indicadores, 2002. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv1081.pdf>> Acesso em 21/01/2020

PIMENTA, Carlos José Gomes. **Interdisciplinaridade nas ciências sociais**. Famalicão. Húmus, 2013.

PINSKY, Jaime. PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.) **História da cidadania**. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PORTELLI, Alessandro. A filosofia e os fatos: narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais. In: **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, 1996, p. 59-72.

PRADO JR., Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**: Colônia. São Paulo: Brasiliense, 1972.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. In: **Revista da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. V. 9. 2007.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: setembro de 2005.

RAMOS, Ana Karina Sartori. **Bullying** – A violência tolerada na escola. 2009. Disponível em < <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/802-4.pdf>> Acesso em 06 jan. 2020.

RATTS, Alex. **Traços étnicos**: espacialidades e culturas negras e indígenas. Fortaleza: Museu do Ceará: Secult, 2009.

REZENDE, Roselaine Cardoso Soares. **Arte e culturas afro-brasileira e indígena**: reflexos da lei 11.645/08 na prática pedagógica dos professores de Artes de Araranguá (SC). TCC (Licenciatura em Artes Visuais). Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Criciúma, 2016.

RIBARD, Franck Pierre Gilbert. O Ensino Afro-Brasileiro e a Busca de um Futuro para a Sociedade. In: **Documentos**. Revista do Arquivo Público do Estado do Ceará: Afro-brasileiro: história e educação. Fortaleza. V.7, 2009.

ROCHA, Alexandre dos Santos. **Vestígios arqueológicos (século XX)**: uma historiografia sobre uma provável origem da comunidade de Caetano – Beberibe. Monografia (Graduação em História), Instituto Dom José / Universidade Estadual Vale do Acaraú. Beberibe, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática; trad. Ernani F. da F. Rosa – 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALES JR., Ronaldo. Democracia racial: o não-dito racista. In: **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 18, n. 2. Nov. 2006.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: DA SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SCHWARTZMAN, Simon. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. In: **Novos Estudos CEBRAP**, 55, nov. 1999, p. 83-96.

STRIEDER, Inácio. Democracia Racial – a partir de Gilberto Freyre. In: **Perspectiva Filosófica**, V. 8, nº 15. Jan./ Jun. 2001. p. 11-29.

TEIXEIRA, Heloísa Maria. Os filhos das escravas: crianças cativas e ingênuas nas propriedades de Mariana (1850-1888). In: **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 11, n. 15, p. 58-93, out. 2010.

TIRADENTES, J. A.; SILVA, Denise Rampazzo. **Sociedade em construção**: história e cultura afro-brasileira: o negro na formação da sociedade brasileira. São Paulo: Gráfica e Editora Direção, 2008.

_____. **Sociedade em construção**: história e cultura indígena brasileira: o índio na formação da sociedade brasileira. 1ª ed. São Paulo: Gráfica e Editora Direção, 2008.

ANEXOS

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado por Francisco Deoclécio Carvalho Galvão, discente do Mestrado Interdisciplinar em Humanidade da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) a participar como voluntário de uma pesquisa intitulada “**Ações governamentais e práticas pedagógicas escolares no ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena em Cascavel – Ceará (2013 – 2018)**”. Você não deve participar contra a sua vontade. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que a senhora ou o senhor compreenda todos os procedimentos desta pesquisa.

Este estudo está sendo realizado com o intuito de compreender como as práticas pedagógicas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e História referentes ao ensino de história e cultura afro-indígena ocorrem nos anos finais de duas escolas municipais de Cascavel – CE, bem como estabelecer um diálogo entre a formação dos professores destas disciplinas e suas atuações em sala de aula, percebendo ainda qual a influência da identidade étnica do professor na sua atuação profissional.

Os dados obtidos serão apresentados ao final da pesquisa, sendo que toda e qualquer informação será guardada de forma sigilosa. Informo ainda, que: a) Não será divulgado seu nome sem sua permissão, nem qualquer informação que possa identificá-lo; b) Mesmo tendo aceitado participar, se por qualquer motivo, durante o andamento da pesquisa, resolver desistir, tem toda a liberdade para retirar sua participação; c) Sua colaboração e participação poderão trazer benefícios para o desenvolvimento das pesquisas científicas; d) Esta pesquisa apresenta riscos de constrangimentos ou timidez ao longo do estudo, estes que serão minimizados através da realização da entrevista no seu local de trabalho ou em local escolhido pelo entrevistado; e) Não haverá nenhum ônus pra o Senhor/Senhora, e nenhum pagamento por participar da pesquisa; f) A qualquer momento poderá ter acesso aos dados desta pesquisa.

Sua participação no referido estudo será no sentido de falar da sua prática de professor, falar sobre como é abordado a temática da cultura afro-brasileira e indígena no espaço educacional em que está inserido.

Qualquer dúvida pode entrar em contato com o pesquisador do referente projeto Francisco Deoclécio Carvalho Galvão no endereço Rua Antônio Anastácio, 1753, Mata Quiri, Cascavel - CE. Tel: (85) 988111479, ou por e-mail: deocleciogalvao@gmail.com

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a sua participação na pesquisa entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UNILAB e-mail: cep@unilab.edu.br. Telefone: (85) 3332-6190. Endereço: Sala 303, 3º Andar, Bloco D, Campus das Auroras – Rua José Franco de Oliveira, s/n, CEP: 62.790-970, Redenção – Ceará – Brasil. Horários de Funcionamento: Segunda (8:00h -12:00h), Quarta (13:00h -17:00h) e Sexta (8:00h -12:00h).

O abaixo assinado:

_____, _____ anos,
RG: _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. Declaro ainda que permito a divulgação de meu nome (_____) / não permito a divulgação de meu nome (_____). E declaro ainda, estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

_____, _____ de _____ de 20 _____

Nome do voluntário: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

Nome do pesquisador: _____

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

||
POLEGAR DIREITO
impressão datiloscópica

ANEXO II – Roteiro de entrevista semiestruturada para os professores de Língua Portuguesa, Arte e História.

Como decidiu ser professor(a)?
Possui licenciatura ou formação superior afim?
Há quanto tempo atua em sala de aula?
Atua na disciplina em que é licenciado?
Desde quando está na Unidade Escolar? Quando assumiu o trabalho havia outro professor da disciplina antes?
Atualmente é contratado ou concursado?
Quanto tempo de contrato ou concurso?
Já atuou em outras unidades escolares?
Está satisfeito com o trabalho que realiza nesta unidade escolar?
Ao longo do tempo de atuação na educação, o que você sente em termos de valorização?
Está estimulado, entusiasmado, ou não? Por quê?
O que você acha do seu salário? E das condições de trabalho?

Como você se identifica no que diz respeito à cor/etnia?
Acredita que sua cor/etnia tenha influenciado na forma como as pessoas agem com você na unidade escolar? E no espaço da instituição de ensino superior que frequentou?
Na sua formação superior houve alguma disciplina, evento, ou similar, que discutisse as relações étnicas (questões negras e indígenas)?
Qual sua opinião sobre o trecho: “a escola é vista, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2002, p.39)?
Conhece a Lei 11.645/08? Como teve acesso a ela?
Recebeste, na sua formação inicial ou continuada, alguma orientação sobre a implementação desta legislação?
Como avalia a implementação desta legislação na sua unidade escolar?
Como avalia a implementação desta legislação na sua disciplina?
Acredita que a sua cor/etnia influencia de alguma forma a sua atuação no que tange à lei em questão? Se sim, como?
Como avalia a sua prática pedagógica relacionada ao texto da lei em questão?
A sua unidade escolar possui algum material didático-pedagógico relacionado à lei em questão? Se existe, como avalia este material?
Há algum projeto pedagógico na escola que vise trabalhar a lei em questão?
Há projetos, ações ou atividades realizadas a partir de recortes temáticos ou interdisciplinares?
É possível apontar impactos positivos e mudanças de atitudes a partir das ações realizadas na unidade escolar?

Considera que já tenha praticado algum ato que pode ser apontado como discriminador/racista, motivado pela cor/etnia da outra pessoa?
Considera que já tenha sido vítima de algum ato que pode ser apontado como discriminador/racista, motivado pela sua cor/etnia?
Já presenciou na escola professores praticando algum ato que pode ser apontado como discriminador/racista, motivado pela cor/etnia da outra pessoa?
Já presenciou na escola, alunos praticando algum ato que pode ser apontado como discriminador/racista, motivado pela cor/etnia da outra pessoa?

ANEXO III - Último Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AÇÕES GOVERNAMENTAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ESCOLARES NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA EM CASCAVEL, CEARÁ (2013/ 2018)

Pesquisador: FRANCISCO DEOCLECIO CARVALHO GALVAO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 00281118.9.0000.5576

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DA INTEGRACAO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE DA INTEGRACAO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.191.365

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa apresentado tem como foco o estudo da atuação do professor das disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes, como importantes na abordagem interdisciplinar do objeto de ensino em questão; levando em consideração a formação acadêmica do professor, seu pertencimento étnico racial e os subsídios legais que lhe são oferecidos.

Fica claro nos elementos pré-textuais qual a natureza do projeto

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender como as práticas pedagógicas nas disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e História referentes ao ensino de história e cultura afro-indígena ocorrem nos anos finais de duas escolas municipais de Cascavel – CE

Objetivos Secundários:

* Estabelecer um diálogo entre a formação dos professores das disciplinas de História, Língua Portuguesa e Artes e suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Endereço: Avenida da Abolição, 3

Bairro: Centro Redenção

UF: CE

Município: REDENCAO

CEP: 62.790-000

Telefone: (85)3332-1381

E-mail: cep@unilab.edu.br

Continuação do Parecer: 3.191.365

* Perceber qual a influência da identidade étnica do professor na sua atuação profissional.

* Analisar as práticas pedagógicas na escola, referentes ao ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, dentro da perspectiva dos documentos oficiais norteadores da reeducação das relações étnico-raciais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador estima o risco e os desconfortos inerentes ao estudo e apresenta formas de minimizá-los. Estão inclusos benefícios para o [individual/coletivo].

Foi feita a descrição/análise crítica dos riscos e benefícios (individuais e coletivos) e das medidas destinadas a redução de possíveis desconfortos e de proteção de risco.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa demonstra relevância visto ser uma proposta que irá abordar a formação de professores, metodologias de ensino e o próprio conteúdo a ser ministrado no intento de atender à Lei 11.645/08 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nas redes educacionais, públicas e privadas do país.

Na introdução constam referências relevantes sobre o objeto. Incluindo dados atualizados sobre a legislação no decorrer da fundamentação teórica.

Há justificativa plausível para a realização do estudo.

Os objetivos estão adequados à proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A Carta de Encaminhamento do Projeto ao CEP está presente.

-O Termo de Anuência/Autorização do responsável pelo setor/instituição na qual será realizada a pesquisa está presente e adequada tendo em vista que está assinada e carimbada.

Endereço: Avenida da Abolição, 3

Bairro: Centro Redenção

CEP: 62.790-000

UF: CE

Município: REDENCAO

Telefone: (85)3332-1381

E-mail: cep@unilab.edu.br

Continuação do Parecer: 3.191.365

- A Folha de Rosto está presente e assinada pelo pesquisador responsável, bem como assinada e carimbada pelo responsável pela instituição proponente.
- Declaração de Ausência de Ônus para o local onde o estudo será realizado está presente e adequada.
- Está anexo o instrumento de coleta de dados
- Anexo o currículo da pesquisadora e da equipe da pesquisa.

-O T.C.L.E. está presente, com linguagem adequada ao perfil sócio-cultural dos participantes de pesquisas. O título da pesquisa e aparece no termo. Apresenta justificativa, objetivos e os procedimentos que serão utilizados. Se expõe com clareza os benefícios da pesquisa, além dos riscos/desconfortos associados e formas de minimizá-los. Garante a liberdade do participante se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa. Considera o caráter voluntário da participação, ausência de custos e compensações financeiras. Há a garantia de sigilo que assegure a privacidade dos participantes e quanto à confidencialidade das informações e dados envolvidos na pesquisa. Apresenta campo para local e data. Possui nome e campo para assinatura do pesquisador responsável, bem como seu endereço, contato telefônico/eletrônico e identificação da instituição a que pertence. Possui nome e campo para assinatura do participante da pesquisa, além de espaço destinado à impressão datiloscópica (caso seja necessária). Possui o endereço e telefone do CEP/Unilab (Res. 466/12, IV.3; IV.5c).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências anteriores foram solucionadas.

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_BASICAS_DO_P ROJETO_1158588.pdf	30/01/2019 22:39:32		Aceito
Outros	Rdo_Queiroz.pdf	30/01/2019 22:39:01	FRANCISCO DEOCLECIO CARVALHO GALVAO	Aceito

Endereço: Avenida da Abolição, 3
Bairro: Centro Redenção **CEP:** 62.790-000
UF: CE **Município:** REDENCAO
Telefone: (85)3332-1381 **E-mail:** cep@unilab.edu.br

Continuação do Parecer: 3.191.365

Outros	Moita_Redonda.pdf	30/01/2019 22:38:30	FRANCISCO DEOCLECIO CARVALHO GALVAO	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista.odt	30/01/2019 22:26:16	FRANCISCO DEOCLECIO CARVALHO GALVAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa.pdf	30/01/2019 22:25:40	FRANCISCO DEOCLECIO CARVALHO GALVAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.odt	30/01/2019 22:25:00	FRANCISCO DEOCLECIO CARVALHO GALVAO	Aceito
Outros	Lattes.pdf	26/09/2018 21:21:55	FRANCISCO DEOCLECIO CARVALHO GALVAO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Isencaao_de_Onus.png	26/09/2018 21:17:26	FRANCISCO DEOCLECIO CARVALHO GALVAO	Aceito
Outros	Anuencia_Raimundo_Queiroz.png	26/09/2018 21:17:08	FRANCISCO DEOCLECIO CARVALHO GALVAO	Aceito
Outros	Anuencia_Moita_Redonda.png	26/09/2018 21:16:41	FRANCISCO DEOCLECIO CARVALHO GALVAO	Aceito
Outros	Encaminhamento.png	26/09/2018 21:16:16	FRANCISCO DEOCLECIO CARVALHO GALVAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Scanner_20180827.pdf	27/08/2018 16:18:28	FRANCISCO DEOCLECIO CARVALHO GALVAO	Aceito
Folha de Rosto	Scanner_20180818.pdf	18/08/2018 22:00:46	FRANCISCO DEOCLECIO CARVALHO GALVAO	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Avenida da Abolição, 3

Bairro: Centro Redenção

CEP: 62.790-000

UF: CE

Município: REDENCAO

Telefone: (85)3332-1381

E-mail: cep@unilab.edu.br

UNIVERSIDADE DA
INTEGRAÇÃO
INTERNACIONAL DA



Continuação do Parecer: 3.191.365

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

REDENCAO, 11 de Março de 2019

Assinado por:
Luis Carlos Silva de Sousa
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida da Abolição, 3

Bairro: Centro Redenção

UF: CE

Telefone: (85)3332-1381

Município: REDENCAO

CEP: 62.790-000

E-mail: cep@unilab.edu.br