



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA**  
**AFRO-BRASILEIRA**  
**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA**  
**(UFC/UNILAB)**

**TÂNIA MARIA VASCONCELOS DA SILVA**

**A LEI N.º 10. 639/03 E O DESAFIO DE EDUCAR PARA RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS NA ESCOLA RACHEL DE QUEIROZ EM QUIXADÁ -CEARÁ**

**QUIXADÁ -CE**  
**MAIO DE 2024**

**A LEI N.º 10. 639/03 E O DESAFIO DE EDUCAR PARA RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS NA ESCOLA RACHEL DE QUEIROZ EM QUIXADÁ -CEARÁ**

**TÂNIA MARIA VASCONCELOS DA SILVA**

Dissertação apresentada ao Programa  
Associado de Pós-Graduação em  
Antropologia da Universidade Federal do  
Ceará e Universidade da Integração  
Internacional da Lusofonia Afro-brasileira  
como requisito parcial para obtenção do  
título de Mestre em Antropologia.

**Área de concentração:** Antropologia.

**Orientadora:** Mariana Mont'Alverne  
Barreto

**QUIXADÁ -CE  
MAIO DE 2024**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – Unilab  
Sistema de Bibliotecas da Unilab - (Sibiuni)  
Catalogação na fonte

---

Silva, Tânia Maria Vasconcelos da

S578l

A Lei n.º 10.639/03 e o desafio de educar para relações étnico-raciais na Escola Rachel de Queiroz em Quixadá - Ceará / Tânia Maria Vasconcelos da Silva. – Fortaleza: UFC; Unilab, 2024.

162p. il. color.

Dissertação - Mestrado em Antropologia, Programa Associação de Pós-graduação Antropologia, Universidade Federal do Ceará e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariana Mont'Alverne Barreto

1. Escola. 2. Educação étnico-racial. 3. Racismo. I. Título.

CE/UF/BSP

CDD 370

---

A LEI N.º 10. 639/03 E O DESAFIO DE EDUCAR PARA RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS NA ESCOLA RACHEL DE QUEIROZ EM QUIXADÁ -CEARÁ

Dissertação apresentada ao Programa  
Associado de Pós-Graduação em  
Antropologia da Universidade Federal do  
Ceará e Universidade da Integração  
Internacional da Lusofonia Afro-brasileira  
como requisito parcial para obtenção do

título de Mestre em Antropologia.

Área de concentração: Antropologia.

Aprovada em: 20/06/2024

BANCA EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente

MARIANA MONT ALVERNE BARRETO LIMA

Data: 21/08/2024 16:49:30-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Mariana Mont'Alverne Barreto (Orientadora)



Documento assinado digitalmente

MARTINHO TOTA FILHO ROCHA DE ARAÚJO

Data: 22/08/2024 08:44:14-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Universidade Federal do Ceará  
Prof.º Dr. Martinho Tota Filho Rocha de Araújo - Avaliador(a) Interno  
Universidade Federal do Ceará



Documento assinado digitalmente

FRANCISCO WILLAMS RIBEIRO LOPES

Data: 22/08/2024 08:29:30-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Prof.º Dr. Francisco Willams Ribeiro Lopes - Avaliador(a) Externo  
Universidade Federal do Ceará

À Dona Mariinha Cavalcante e ao Sr. Jacinto Vasconcelos, in memória, meus ancestrais, que estiveram ao meu lado desde minha infância até recentemente, me mostrando que apesar das circunstâncias, podemos transmitir sempre uma expressão de alegria.

## **AGRADECIMENTOS**

À Divindade Pura, meu Deus e amigo, minha Força Motriz, por se fazer presente em meu momento existencial.

À minha mãe, Maria do Socorro Vasconcelos, por cumprir tão bem o seu papel de mãe e amiga. E ao meu pai que me viu chegar até aqui.

Ao meu tio e pai afetivo, Edmilson Dias, por me incentivar e torcer por mim.

À minha família de um modo em geral, por vibrarem comigo. Em especial as pessoas pelas quais percebo a manifestação da alegria com o meu sucesso, a saber: Noa Teixeira, Sônia M. Teófilo, Adna Vasconcelos, Maynã Vasconcelos, Aleciano Uchoa, Angélica Vasconcelos, Jonas Clécio e José Cavalcante V.F.

Ao meu amigo Amoda, que me inspirou e também me apoiou durante todo esse processo.

Às minhas amigas, Aparecida Estanislau, Lívia e Helenita Maria, companheiras de estudos com quem sempre pude contar.

À minha orientadora, Dr<sup>a</sup>. Mariana por me orientar pacientemente e me ensinar com sinceridade.

Aos professores: Martinho e Wilams, pelas correções e ajustes no trabalho durante o exame de qualificação, e agora, neste momento de apresentação, defesa e arguição de meu trabalho final.

A todos os professores e professoras do Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia (UFC/UNILAB), que promoveram grandes debates, possibilitando com isso, aprendizados.

Por fim, agradeço também a Escola Municipal Rachel de Queiroz na pessoa do diretor, Paulo Henrique da Silva, pela receptividade. Também, aos professores, professoras, discentes e coordenadoras, por colaborarem para a concretização deste trabalho.

## RESUMO

A discussão em torno da Lei nº 10.639/03 já não é novidade. No entanto, ela ainda se configura como um desafio para os docentes da educação básica que tentam trabalhar temas como diferenças, diversidade cultural, identidades e raça, utilizando métodos um tanto quanto limitados, para operacionalizar debates mais assertivos. Por consequência, a necessidade do combate ao racismo, problema latente no espaço escolar, perde em força. Um dos fatores que o intensifica é a desinformação sobre as ideologias etnocêntricas e excludentes que sedimentaram a sociedade brasileira. Essas ideologias, ao serem repercutidas no sistema escolar, impossibilitam uma educação de fato democrática. Portanto, dada a importância para o cumprimento dessa Lei, o presente trabalho apresenta como as representações sobre as identidades afro-brasileiras são trabalhadas por docentes da Escola de Ensino Fundamental - II Rachel de Queiroz, situada em Quixadá-Ceará, em suas turmas dos 6º ao 9º ano. Desse modo, esta dissertação parte da hipótese de que há uma baixa representatividade da identidade negra na referida Escola. Através do método bibliográfico, encontram-se aqui, autores e autoras das áreas da antropologia, sociologia, história e educação. Acresce ainda, os instrumentais como Projeto Pedagógico e alguns Planos de Aulas dos componentes curriculares de arte, literatura e história, cedidos pela a Escola Rachel de Queiroz, configurando em uma pesquisa documental, que por sua vez, indica como essa legislação é operada pedagogicamente pelos docentes nas turmas dos anos finais. Também utiliza-se a técnica da observação - participante e os recursos para coleta de dados por meio de entrevistas estruturadas e semiestruturadas, tanto de forma presencial, como pelas ferramentas virtuais síncronas como *Google Meet* e assíncronas pelo *Whatsapp*, contando ainda, com aplicação de questionários na sala de planejamento dos professores. O trabalho, desta forma, discorre que algumas realidades do cotidiano da sala de aula e do espaço escolar como um todo, precisam de ajustes, necessitando de incentivos ampliados para que se efetive a Lei e mude a conjuntura da baixa expressão do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

**Palavras-Chave:** Escola, Educação étnico-racial, Racismo.

## ABSTRACT

The discussion about the Law no. 10,639/03 it's not new. However, it still presents itself as a challenge for basic education teachers who try to work on topics such as differences, cultural diversity, identities and race, using somewhat limited methods to operationalize more assertive debates. Consequently, the need to combat racism, a latent problem in schools, weakens. One of the factors that intensifies it is disinformation about the ethnocentric and exclusionary ideologies that have sedimented Brazilian society. These ideologies, when reflected in the school system, make truly democratic education impossible. Therefore, due to the importance of complying with this Law, the current work presents how representations of Afro-Brazilian identities are worked on by teachers at the Elementary School - II Rachel de Queiroz, located in Quixadá-Ceará, in their 6th and 9th grade classes. Therefore, this dissertation is based on the hypothesis that there is a low representation of black identity in the aforementioned School. Through the bibliographic method, authors from the areas of Anthropology, Sociology, History and Education are found here. In addition, the instruments such as the Pedagogical Project and some Lesson Plans of the curricular components of Art, Literature and History, provided by Rachel de Queiroz School, forming a documentary research, which in turn, indicates how this legislation is operated pedagogically by teachers in final school grades. The participant observation technique and resources for data collection are also used through structured and semi-structured interviews, both in person and through synchronous virtual tools, such as *Google Meet*, and asynchronous, through *Whatsapp*, also counting on application of questionnaires in the teachers' planning room. The work in this way discusses that some realities of everyday life in the classroom and the school space as a whole, need adjustments, requiring expanded incentives so that the Law can be implemented and change the situation of low expression of the teaching of African and Afro-Brazilian History and culture.

**Keywords:** School. Racial Ethnic Education. Racism.

## SUMÁRIO

|     |                                                                                                                                                  |     |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
|     | INTRODUÇÃO .....                                                                                                                                 | 10  |
| 1   | MARCOS CONSTITUTIVOS: A ESCOLA DO PONTO DE VISTA SOCIOANTROPOLÓGICO .....                                                                        | 19  |
| 1.1 | O pensamento social brasileiro refletido na Escola .....                                                                                         | 33  |
| 1.2 | Admoestações à Escola .....                                                                                                                      | 45  |
| 1.3 | Entre a teoria e a prática: o que falta no currículo para o cumprimento da Lei n.º 10.639/03? .....                                              | 54  |
| 2   | A ESCOLA RACHEL DE QUEIROZ: UM LUGAR PARA SE PROBLEMATIZAR AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .....                                                      | 62  |
| 2.1 | Início de papo: conversas cruzadas quando o assunto é a diligência da Lei n.º 10.639/03 na proposta pedagógica da escola Rachel de Queiroz ..... | 66  |
| 2.2 | Autodeclaração: um fio condutor para o diálogo sobre identidade, raça e diferença .....                                                          | 80  |
| 2.3 | A trama: brincadeira sim, racismo, não! .....                                                                                                    | 91  |
| 3   | DA TAREFA À MOTIVAÇÃO: COMO OS CONTEÚDOS A QUE SE REFERE A LEI N.º 10.639/03 SÃO OPERADOS NOS PLANOS DE AULAS DA ESCOLA RACHEL DE QUEIROZ .....  | 105 |
| 3.1 | Como os alunos e alunas da Escola Rachel de Queiroz recebem e retrabalham os conteúdos referente a Lei nº 10.639/03 .....                        | 120 |
| 3.2 | Formação de professores e a urgência para decolonização dos saberes .....                                                                        | 127 |
| 3.3 | Quixadá na corrida para inclusão das relações étnico-raciais .....                                                                               | 135 |
| 4   | CONSIDERAÇÕES FINAIS .....                                                                                                                       | 143 |
|     | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....                                                                                                                 | 149 |
|     | APÊNDICE A – Apresentação - Semana da Consciência Negra- Escola Rachel de Queiroz .....                                                          | 154 |
|     | APÊNDICE B – Aplicação de questionário em novembro de 2023 .....                                                                                 | 154 |
|     | ANEXO A – Escola de Ensino Fundamental - II Rachel de Queiroz, Quixadá-Ce .....                                                                  | 155 |
|     | ANEXO B – Livros didáticos - PNLD- Escola Rachel de Queiroz .....                                                                                | 156 |
|     | ANEXO C – Questionários .....                                                                                                                    | 158 |

## INTRODUÇÃO

A Escola<sup>1</sup> é uma instituição que formaliza a educação exercendo considerável influência nos educandos através da escolarização. Ela também acarreta, por sua natureza, os condicionantes sociais, culturais e econômicos, capazes de interferir na construção dos sujeitos escolares; assumindo não apenas o legado de transmitir o saber acumulado, mas incorporando ideias e teorias compartilhadas através da socialização.

Mediante essas ideias, concordamos com o professor Juarez Tarcísio Dayrell (2001) quando entende a Escola para além de uma estrutura física ou curricular, mas também como um lugar de múltiplas experiências, ou seja, um lugar de liminaridade, onde se privilegiam as relações e as muitas dimensões dos discursos e suas consequentes aprendizagens.

Dito isso, até recentemente, a Escola brasileira foi acompanhada e criticada por teóricos centrados na exploração capitalista que denunciavam os currículos tecnocráticos e o interesse das classes dominantes, mas não problematizavam o universo das questões raciais no ambiente educacional. Nesse ínterim, as análises marxistas voltadas para realidade brasileira não abarcavam outras percepções que refletissem os conflitos étnicos iminentes em nossa sociedade e tenazes nessa instituição. Assim, concordamos com o referido autor quando entende que “a diversidade cultural, nem sempre pode ser explicada apenas pela dimensão das classes sociais” (DAYRELL, 2001, p. 143). Muniz Sodré (2023), por seu turno, completa o raciocínio, enfatizando a questão racial da seguinte maneira:

No início da terceira década do século XXI, a questão racial irrompe no mundo como um tópico de primeiro plano e não mais como mera “contradição secundária” conforme diagnosticava uma histórica linha de pensamento, segundo a qual a relação de classe, principalmente aferida pela estrutura socioeconômica, esgotaria as relações caracterizadas como “raciais” (p.7).

Mediante o exposto, antropólogos e teóricos culturalistas viram a urgência para atentarmos sobre a diversidade cultural e as relações étnicas. No caso brasileiro, a discussão apontava a necessidade de um aprofundamento que fosse capaz de interferir

---

<sup>1</sup> A Escola neste contexto, foi escrita com a letra inicial maiúscula com o intuito de evidenciá-la como uma instituição que ganha sentido próprio no decorrer deste trabalho. Assim, a Escola Rachel de Queiroz e os documentos a que ela dispõe, também terão a mesma ênfase, a saber: o Projeto Pedagógico e Planos de Aula, tal como, as legislações, sobretudo, a Lei nº 10.639/03.

em nossa realidade social e cultural e com isso, denunciar o racismo brasileiro. Por razões afins, os movimentos sociais, sobretudo, os movimentos negros, trabalharam para que políticas públicas fossem contempladas e as identidades e culturas afro-brasileiras estivessem representadas de maneira positiva dentro da Escola aplainando assim, o caminho para a aprovação da Lei nº 10.639/03.

Apresentado o contexto, a Lei nº 10.639/03 faz parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (LDB - nº 9.394/96), em seu Artigo 26-A. Por intermédio dela, foi determinado o ensino da história africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino público e privado nas etapas de ensino fundamental e médio. Desse modo, a legislação foi instituída para incluir na Escola, temas relativos à história e cultura de pessoas africanas e afro-brasileiras, problematizando ainda outras temáticas como racismo e preconceitos com as identidades e culturas negras.

Enfatizamos que o fundamento da Lei nº 10.639/03 promove as ações e metas educativas de combate ao racismo e discriminações. Nesta perspectiva, ela foi destinada aos gestores do sistema de ensino, aos professores/as e estudantes com o intuito de alcançar a todos cidadãos no seio de nossa sociedade.

Neste trabalho, estudamos a Escola Rachel de Queiroz do ponto de vista antropológico, mas também nos dedicamos à observação da Escola brasileira em sua conjuntura histórica e sociocultural para entendermos como algumas ideias afetaram o fazer pedagógico dos educadores.

Adiante, apresentamos a Escola de Ensino Fundamental-II Rachel de Queiroz, situada na cidade de Quixadá – Ceará. A referida escola compõe o Distrito Educacional, também denominado, Rachel de Queiroz, onde durante cinco anos, desempenhamos o papel de educadora. Por isso, explicamos que este trabalho transporta uma bagagem de observações respaldadas em nossa experiência profissional. Esta, transformada em campo fez surgir constantes sentimentos causados pelos desafios vivenciados. Assim, entendemos com Clifford Geertz (1978) que ao refletir sobre o exercício de conhecer primeiro à sua cultura, expressou a necessidade de um estranhamento, que por si só, já carrega o grande desafio, o de estranhar-se a si mesmo(...). Por conseguinte, acreditamos que nossa experiência pode ser refletida como o duplo papel no campo, quando analisada pela perspectiva da pesquisadora, mas também pela própria consciência docente. No tocante a nossa experiência, atentamos para Velho (2013, p. 72) quando descreve: “O que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido, e

o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas até certo ponto desconhecido”. Do mesmo modo, compreendemos com Da Matta que isso seria o mesmo que “transformar o familiar em exótico” (DA MATTA, 1974, p. 4). E em consequência, refletimos também com Peirano (2006), sobre o cenário de nos tornarmos “nativos etnógrafos”, que por sua vez, se complementa com a movimentação feita entre a aproximação e o distanciamento, nos assomando para uma antropologia fluida, inspiradora, como parte integrante da teoria vivida.

De um modo geral, observamos que, mesmo após os vinte anos de promulgação da Lei nº 10.639/03, ainda existem lacunas quanto a sua aplicabilidade na Escola Rachel de Queiroz, onde observamos, por exemplo, que o racismo nesse campo escolar, ao ser retratado como “brincadeiras de mau gosto”, impossibilita o debate sério sobre os condicionantes desse crime. Frente a esta realidade geral, a pesquisa presente, partiu da hipótese básica de que os conteúdos sobre as representações das identidades afro-brasileiras são trabalhados de modo insuficiente dentro da já citada Escola. O que não é em si uma novidade, haja vista as notícias cotidianas sobre o assunto na grande mídia, tal como esta que segue, quando de um balanço dos vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/03. Segundo a matéria, o ensino da cultura africana e afro-brasileira estaria longe de ser realidade nas escolas brasileiras:

Educadores e historiadores ouvidos pelo G1 destacam a importância de o tema ser debatido em sala de aula como forma de combater o racismo, valorizar a diversidade e reconhecer a contribuição e o papel fundamental do povo negro na construção da nossa sociedade. Eles ressaltam, porém, que, em geral, o assunto é tratado nas escolas - quando é tratado - com superficialidade, estereótipos e materiais desatualizados. Também relatam falta de apoio na formação dos professores (SANTOS, Jornal o Globo, São Paulo, 21 jan.2023, s/p).

Em síntese, queríamos saber como as representações sobre as identidades afro-brasileiras são trabalhadas por docentes da Escola Rachel de Queiroz em suas turmas de 6º ao 9º ano. Em nossa pesquisa, observamos como os/as educadores, profissionais que trabalham na Escola Rachel de Queiroz, operam com os conteúdos que despertam a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e os direitos sociais conquistados pela Lei nº 10. 639/03. Concretamente, tomamos como

objeto de estudo, os Planos de Aula dos <sup>2</sup>Anos Finais/Ensino Fundamental-II, das disciplinas de artes, literatura e história, com o propósito de compreendermos como os professores e professoras programam suas aulas tendo em vista os conteúdos a que versa essa Lei.

Posto isto, examinamos como a Escola Rachel de Queiroz inclui, no Projeto Político Pedagógico, atividades interdisciplinares e extra-sala de aula que tratem dos diversos aspectos da história e culturas africana e afro-brasileira para a formação dos/das educandos/as, considerando, segundo esses aspectos, o ensino das relações étnico-raciais. Daí, verificamos como esses/as estudantes recebem e retribuem tais conteúdos.

Ressaltamos, então, que esta é uma pesquisa qualitativa, cujos resultados podem ser lidos como frutos de estudos bibliográficos e documentais, com destaque para livros, capítulos de livros e artigos publicados em periódicos científicos, revistas e jornais de grande circulação, legislações, Projetos Pedagógicos e planos escolares. Salientamos que a pesquisa é de cunho antropológico, mas se apresenta por uma abordagem interdisciplinar entre antropólogos/as, sociólogos/as, historiadores/as e educadores/as que se cruzam e sedimentam esta investigação, pois entendemos com Gusmão (1997) que os percursos trilhados pela antropologia atravessam diferentes campos.

Tendo em vista a importância das principais mudanças legais previstas para os conteúdos referentes à Lei nº 10.639/03, concentramo-nos em alguns regimentos das políticas educacionais - federais, estaduais e municipais que se apresentaram como instrumentos necessários para o fazer pedagógico dos docentes na Escola Rachel de Queiroz. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais - (PCNs), as Diretrizes Curriculares Nacionais - (DCNs), a Base Nacional Comum Curricular - (BNCC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (LDB), as Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará - (OCPC), o Documento Curricular Referencial do Ceará - (DCRC) e o Programa Nacional do Livro Didático - (PNLD), foram consultados para o acompanhamento e exames dos planejamentos e práticas dos Planos de Aula. Tal como, como os documentos

---

<sup>2</sup> A educação escolar da sociedade brasileira está organizada em dois níveis: educação básica e educação superior. Na educação básica, temos três etapas: educação infantil, ensino fundamental- I, que atualmente denomina-se em Anos Iniciais com turmas de 1º ao 5º ano e ensino fundamental – II ou Anos Finais com as turmas de 6º ao 9º ano. Por fim, a educação superior com cursos de graduação e pós-graduação. Esta estrutura foi estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96.

da própria Escola Rachel de Queiroz, a saber: o Projeto Pedagógico - (P.P), o Plano Escolar Anual e, enfim, os Planos de Aula que se constituíram como fontes indispensáveis para a discussão em torno de nosso problema de pesquisa, qual seja, a baixa representatividade da identidade afro-brasileira na Escola Rachel de Queiroz, situada no município de Quixadá- ce.

Completamos este trabalho, realizando incursões em campo por meio da observação – participante, que no decorrer de quatro principais visitas, organizadas para se manter no campo em média de duas semanas. Elas ocorreram da seguinte maneira: a primeira em janeiro, a segunda em março, a terceira em setembro e a quarta em novembro. Todas no ano de 2023. Desse modo, conversamos com os gestores e nos apresentamos aos docentes e discentes, até conseguirmos alcançar o objeto de nosso estudo, os Planos de Aula dos professores e professoras de artes, literatura e história, para que com isso, observássemos como em sala de aula, os assuntos abordados estavam sendo laborados em torno da Lei a que se refere esta pesquisa. No entanto, acrescentamos que não foi possível, acompanharmos esses conteúdos no contexto da sala de aula, pois nos dias em que estivemos em campo, essas temáticas não estavam sendo abordadas na prática. Nesse sentido, nossa coleta se restringiu aos movimentos escolares no pátio, as entrevistas com os interlocutores e aos documentos apresentados.

Em suma, nosso recurso técnico foi a coleta de dados, ou seja, o procedimento de entrevistas estruturadas, com roteiro de perguntas definidas com o objetivo de iniciarmos os questionamentos de maneira imparcial. Em seguida a entrevista semiestruturada, ou seja, dialogada oferecendo algumas possibilidades de aprofundamento das questões no decorrer do processo investigativo. Contamos também, com a utilização de questionários contendo opções de múltipla escolha com os/as discentes. Realizamos ainda, algumas entrevistas por meio das ferramentas do *Google meet* e *Whatsapp*. Estas ferramentas foram utilizadas quando alguns interlocutores, não estiveram acessíveis presencialmente, com excessão para alunos e alunas.

Dito isso, esses interlocutores contabilizaram no total de oito professores/as, um diretor, duas coordenadoras, uma professora auxiliar da coordenação, duas representantes da secretaria de educação e quarenta e oito discentes da Escola Rachel de Queiroz. Inicialmente, realizamos as primeiras entrevistas com dois professores que estavam no dia de seus planejamentos, a saber, um dos professores do componente curricular de história e um de matemática. No segundo dia, houve algumas resistências, para a

entrevista aberta, por isso, aplicamos as mesmas questões da entrevista por meio de um questionário estruturado com os/as demais docentes, a pedido dos mesmos. Já com os/as discentes, trabalhamos simultaneamente a entrevista semi-estruturada, dialogada e junto a isso, a aplicação de um questionário. Deixamos uma sala reservada para este momento, onde os alunos de 6º ao 9º ano puderam ir livremente até a sala para participarem de nossa entrevista. No decorrer de duas semanas, em novembro, tivemos o seguinte: Turma de 6º ano A e B: foram entrevistadas no total de 12 discentes - 07 meninas e 05 meninos; 7º ano A e B, 12 discentes - 06 meninas e 06 meninos; 8º ano A e B, 16 discentes - 08 meninas e 08 meninos e 9º ano A e B no total de 08 discentes - 03 meninas e 05 meninos.

Salientamos que a transcrição das entrevistas citadas por todos os interlocutores ganharam um pseudônimo, todos baseados em nossa época estudantil.

Convém ainda ressaltar que, no decorrer desta dissertação, apresentamos os capítulos por onde serão permitidas reflexões comprometidas com uma educação pautada na inclusão das relações étnico-raciais, com o recorte para a cultura e história de descendentes afro-brasileiros e seus ancestrais referenciadas pela Lei 10.639/03. Desta maneira, descrevemos que o trabalho está dividido em três capítulos acompanhados de três tópicos cada, sendo o último capítulo constituído por quatro tópicos. Após, segue as considerações finais e por fim, os apêndices e anexos contendo alguns registros visuais que reforçam aquilo que mencionamos em nossa pesquisa.

No primeiro capítulo, é abordado, por um viés socioantropológico, a Escola brasileira em seus marcos constitutivos. Mesmo sem grandes rupturas históricas, é possível observarmos alguns percursos temporais voltados para as concepções a que se fundamentou esta instituição formal de educação. Por isso, primeiramente, julgamos ser imprescindível uma pesquisa que contasse com aprofundamentos metodológicos capazes de revelar com cientificidade o passado histórico e a observação da realidade presente, segundo o método de Durkheim (1982). Em síntese, no tópico: “O pensamento social brasileiro refletido na Escola”, observamos como não somente os jesuítas, fundadores do ensino em terras brasileiras, estiveram creditados nos moldes da moral eclesial, como mais tarde, a antropologia evolucionista auxiliou para que a forma de pensar do homem europeu fosse instaurada no pensamento social brasileiro.

No mesmo capítulo, com o tópico: “Admoestações à Escola”, acompanhamos que na década de 1920, os educadores reclamaram o monopólio de uma educação elitista conservadora e ainda marcada pelo catolicismo, fortalecendo com isso, o movimento da

Escola Nova em 1932. E em seguida, o tópico: “Entre a teoria e a prática: o que falta no currículo para o cumprimento da Lei nº 10.639/03”, encontramos uma denúncia sobre o mito da democracia racial já forjada no ambiente educacional da Escola brasileira. São apresentadas as principais críticas de cunho marxistas que foram evocadas para censurar a Escola. Ademais, o Movimento Negro é apresentado como essencial para a visualização da cultura negra. Assim, até aqui, autores como Aranha (1989), Baudelot e Establet (2004), Cucho (1999), Florestan Fernandes (2007), Domingos (2012), Gomes (2012), Laplantine (2003), Mattos (1958), Munanga (1999), Ortiz (1985), Riutort (2008), Saviani (2009), Schwarcz (2008; 2012), Silva (2007) e Sodré (2023), são importantes teóricos mencionados.

No segundo capítulo, encontramos nosso campo de pesquisa, ou seja, a “Escola Rachel de Queiroz como um espaço para discussão das relações étnico-raciais”. Neste, algumas características contextuais da cidade de Quixadá- Ce, tal como do bairro onde a Escola Rachel de Queiroz está inserida como estrutura física e social são exploradas. Já no tópico: “Início de papo: conversas cruzadas quando o assunto é a diligência da Lei nº 10.639/03 na proposta pedagógica da Escola Rachel de Queiroz”, a discussão se exprime a partir do Projeto Pedagógico (P.P), onde é exibida a primeira coleta de entrevistas e as impressões geradas e discutidas com auxílio de autoras e autores como Gomes (2011; 2012; 2016), Gusmão (2013), Silva (2022), entre outros. Enquanto, no tópico: “Autodeclaração: um fio condutor para o diálogo sobre identidade, raça e diferença”, é exposto como a partir de um questionário onde a interrogação - “Como você se autodeclara?”, gerou algumas dúvidas e hesitações por parte dos/das entrevistados/as, desabrochando um debate em torno de temáticas como cor, identidade e raça. Assim, autores/as como: Cavalleiro (2015), Gomes (2002), Hall (2022), Mbembe (2014), Munanga (1999), Schwarcz (2012), Silva (2022) e Woodward (2022), complexificam conceitos relacionados à raça, identidade e diferenças.

Adiante, no tópico: “Brincadeira sim, racismo não!”, é apresentado como os/as discentes são afetados/as no seu cotidiano com disputas tomadas por eles, como brincadeiras inofensivas e pelos/as docentes como brincadeiras de mau gosto, entendidas por estes últimos, como raiz da indisciplina em sala de aula. Nesse ínterim, o tópico procura desmistificar a causa da indisciplina revelando um fator condicionante para essas querelas. Autores e autoras como Cavalleiro (2015), Cunha (2011; 2013), Gusmão (2013), Silva (2022), Sodré (2023), entre outros, se apresentam como importantes

teóricos que discorrem sobre os assuntos citados, revelando outros condicionantes das brincadeiras, o racismo disfarçado.

Por fim, no terceiro capítulo, apresenta-se o tema: “Da tarefa à motivação: como os conteúdos a que se refere a Lei nº 10.639/03 são operados nos Planos de Aula da Escola Rachel de Queiroz”. Neste, é reportada algumas entrevistas, onde são apresentadas as subjetividades de professores e professoras com relação aos materiais didáticos utilizados para o trabalho com o Plano de Aula. Portanto, os referenciais curriculares e os documentos que orientam o trabalho dos mesmos, entre eles, o PNLD, se destacam como ferramentas importantes e indicam a forma como os educadores da referida Escola estão aplicando o ensino das relações étnico-raciais, mais precisamente com a Lei nº 10.639/03. Novamente, autores e autoras como Bell Hooks (2017), Cunha (2011), Freire (1979), Gomes (2002), Saviani (2009) e Silva (2007) são peças chaves para a compreensão de como o/a docente precisa se empenhar no seu fazer pedagógico para gerir os conteúdos programados. E é ainda neste capítulo, no tópico “Como os alunos e alunas da Escola Rachel de Queiroz recebem e retribuem os conteúdos referente a Lei nº 10.639/03”, que revela-se uma cultura de desinteresse por parte dos/das mesmo/as com relação ao material didático oferecido nas aulas para trabalharem os conteúdos sobre africanidades. Com isso, algumas reflexões de autores como Hooks (2017) e Freire (2010), inserem para a reflexão de um ensino consciente e motivador.

Observamos ainda, no capítulo três, em seu tópico: “Formação de professores e a decolonização dos saberes”, que é apontada por alguns interlocutores da pesquisa, a necessidade da formação de professores para que a Lei nº 10.639/03 seja consolidada na Escola Rachel de Queiroz. Desse modo, o tópico acrescenta uma rápida ideia da decolonização de saberes baseado em Quijano (2005), que por sua vez, alerta sobre a colonização do saber que atravessa epistemologias atuais podendo ser criticadas a partir de novas posturas contextualizadas e valorizadas no conhecimento dos grupos subalternizados. Outros autores já citados, intensificam a reflexão. Portanto, no último tópico: “Quixadá na corrida para inclusão das relações étnico-raciais”, é exibido como a Secretaria Municipal de Educação na cidade de Quixadá, tem pensado e projetado um plano com auxílio do Conselho Municipal, na corrida para inclusão da educação étnico - raciais. Manifesta-se então, a aspiração desses órgãos para emergência do ensino sobre a diversidade cultural da nação, embasados nas principais normas e regimentos que conferem o ensino para relações étnico - raciais.

Nas considerações finais há uma breve reflexão sobre os resultados desta pesquisa e em seguida, nos apêndices, encontramos imagens de ações executadas na Escola Rachel de Queiroz, tal como há nos anexos, o principal material didático utilizado pela Escola Rachel de Queiroz para operacionalizar a Lei 10. 639/03, a saber o PNLD de história e os questionários aplicados durante as entrevistas.

Expressamos com isso, que esta pesquisa faz parte de uma das frentes a se posicionar contra os males históricos que a sociedade brasileira ainda insiste em transportar. Deste modo, a presente dissertação nos oferece o apoio consciente de um trabalho sério que se move para a tarefa na qual nos propomos a investigar. Além disso, assumimos o lugar do engajamento antirracista dentro do ambiente escolar, embasados no pensamento de Nilma Lino Gomes (2002), que acredita que uma das possibilidades para combater o racismo deva partir dos/das educadores. Assim, partimos da Escola Rachel de Queiroz, que aqui, pode ser traduzida como um lugar possível para esta reflexão.

## **1 - MARCOS CONSTITUTIVOS: A ESCOLA DO PONTO DE VISTA SOCIOANTROPOLÓGICO**

A Escola brasileira teve seus primeiros traços espelhados pela base missionária jesuítica advinda da Europa, sendo ela, indissociável da colonização no Brasil. Igualmente, a lógica educacional de nossa nação só tem sentido se visualizada historicamente como projeto articulado entre o poder político da colônia portuguesa e da

Igreja. Sob esse ponto de vista, elencamos que embora este trabalho não se feche na história da educação, apresentamos um ligeiro regresso para entendermos como o fenómeno escolar brasileiro esteve submetido a força de conteúdos conduzidos pelo método de ensino culturalmente religioso, eurocentrado e conectado ao seu tempo político.

Desse modo, como ponto de partida, acompanhamos o estudo de Durkheim (1982) onde reflete a Escola como uma instituição que carrega legados históricos repercutidos atualmente. Salientamos que a necessidade da abordagem considerou ainda o diálogo que o autor fez entre a sociologia munido dos eventos da história, sem deixar despercebido alguns traços da antropologia de sua época. Sobre isso, o antropólogo Denys Cuche (1999), escreve:

Mais sociólogo do que etnólogo, Durkheim não deixava, no entanto, de desenvolver uma sociologia com orientação antropológica. De fato, tinha como combinação compreender o social em todas as suas dimensões e sob todos os seus aspectos, inclusive na dimensão cultural, através de todas as formas da sociedade (p. 51).

Diante dessa concepção, a história do ensino pelas lentes sociológicas é apresentada como um divisor de águas capaz de distinguir alguns fatos que justificam as práticas pedagógicas atuais, pois visualizamos por esse caminho, como o poder eclesiástico dos tempos remotos influenciou e ordenou o modo de pensar e agir dos sujeitos sociais. Por exemplo, em seus estudos, o pai da sociologia, Durkheim, descreveu que as sociedades romanas e germânicas, sendo antagônicas, se aproximaram e realizaram trocas culturais entre si. Essas trocas geraram estranhamentos, mas ambas as sociedades conviveram com a pluralidade cultural e geriu para o Ocidente os métodos específicos de nossa escolarização. Segundo o mesmo, Roma estendeu para sociedade francesa um órgão essencial, a Igreja, o elemento considerado sagrado. Dessa forma, “a Igreja serviu de mediadora entre povos heterogêneos, pois ela foi o canal por onde a via intelectual de Roma passou, a pouco e pouco, para as sociedades novas que estavam em via de formação” (DURKHEIM, 1982, p. 175).

Na Europa, portanto, as primeiras escolas ascenderam junto às catedrais e foram formadas por homens convocados para o sacerdócio. Conforme o autor, a Igreja romana conectou-se através desses homens por longos anos entre grupos heterogêneos. Do mesmo modo, o sistema educativo foi apoiado pelo poder eclesiástico que atrelado a

política de seu tempo construiu uma forma peculiar de pensar os patamares da sociedade europeia.

Por esse viés, entendemos que conduzir o ensino missionário já agregava as necessidades do entrincheiramento em torno da diversidade dentro da plântula escolar. Por isso, refletimos com a professora e antropóloga Neusa Gusmão quando afirma que entre os grupos heterogêneos já vinha-se “apontando para a constituição da humanidade como uma e diversa” (GUSMÃO, 2008, p. 48). Esta educadora e antropóloga, destaca que:

Desde sempre a questão da diversidade e do contato cultural esteve presente na humanidade e, agora, coloca-se de modo intenso nas sociedades modernas. O que é novo é o questionamento das formas constituídas de explicação, cujas premissas teóricas parecem estar superadas como possibilidades de compreensão desse novo momento e dessa nova realidade (p.48).

Analogicamente, isto nos diz que a Escola atual apresenta a necessidade do debate crítico diante de princípios e práticas pedagógicas, carecendo de uma análise, onde pondere as relações interdisciplinares entre a antropologia, os estudos socioculturais e a educação sobre a diversidade cultural. Assim, entendemos com a autora que os intensos movimentos culturais que no passado provocaram reivindicações de suas singularidades, se constituíram no próprio campo de tensão, ou seja, em meio aos conflitos identitários, consolidando ao que vemos hoje, uma humanidade una e diversa e que precisa ser resgatada historicamente com a presença do debate de seu papel político. Podemos dizer, então que “o ser do homem se faz mediado pela cultura” (ARANHA, 1989, p.5). E nesse sentido, concordamos com Cuche que “a noção de cultura se aplica unicamente ao que é humano” (CUCHE, 1999, p. 13).

Adiante, vimos no decurso da história que abriram-se as primeiras escolas missionárias e colonizadoras agenciadas pela Igreja. Logo, retomando esse contexto histórico com o sociólogo Durkheim, a Igreja com seu método de ensino baseado na moral cristã, perpassou essa comunicação e serviu como propulsora intelectual para as outras sociedades. Nesse ínterim, o encontro cultural entre missionários e povos locais, causou grande estranheza, no entanto, a Igreja foi a ponte que continuou mantendo esse contato. Só para exemplificar, o contato não se configurou de modo pacífico, pois simbolicamente os elementos culturais, principalmente religiosos de outros povos, foram interpretados e retratados pela Igreja como pagãos. Pela mesma razão, na mentalidade dos precursores missionários, o contato com o pagão oferecia a possibilidade da ação

evangelizadora para converter povos “exóticos” por intermédio do ensino. Assim sendo, no intuito de contribuir com a sua expansão e com o domínio colonial, a base missionária atravessou a cultura que ela mesma nomeava profana.

Salientamos com isso, que tais necessidades revelaram que o ensino missionário da Igreja serviu para sua manutenção política, econômica e simultaneamente, a marginalização de outras crenças. Essa missão do ponto de vista do colono, espiritual e administrativa tomava parte no projeto civilizador das sociedades “atrasadas” que entre confrontos e negociações, o homem europeu através da Igreja arremessou a base missionária como um de seus métodos para colonizar. Parafraseando Durkheim (1982), com efeito, a Igreja manteve sua missão de professora.

Na sequência, o legado metodológico missionário lançou aquilo que seriam as primeiras escolas ao Novo Mundo administradas pela Igreja, através de seus agentes espirituais, que segundo a filósofa Aranha, “aqui, os missionários /professores tornaram-se famosos e os internatos dos jesuítas, se espalharam na Europa durante 200 anos (do século XVI ao XVIII)” (ARANHA, 1989, p.100). Já Luiz Alves de Mattos contribui com Aranha ao afirmar que “em 1549 os primeiros padres jesuítas chegaram ao Brasil e é assim que começa a história da educação no país até então habitado por nativos, chamados “índios”, desnudos, e considerados profanos” (MATTOS, 1958, p. 35). Ainda segundo os estudos de Mattos, a primeira fase da base missionária aqui no Brasil nos anos de 1549 até 1570, foi caracterizada pela interdependência econômica de sobrevivência entre jesuítas e nativos.

Ora, inicialmente, entendemos que essa fase condicionou os missionários as trocas culturais, identificando-se com a situação dos povos originários para adquirirem simpatia dos mesmos. No entanto, em meio as disparidades culturais de ambos os povos, o contato/encontro cultural com a chegada dos portugueses nos trópicos americanos causou não somente a estranheza entre indígenas e europeus, mas gerou-se graves problemas de choques culturais. Por isso, vejamos então como os padres jesuítas se comportaram diante da diversidade cultural, segundo Mattos (1985):

Sobrepor-se a esse contínuo entrechoque e manter uma atitude fundamental de imparcialidade, sem quebra da fidelidade devida à matriz da cultura europeia e cristã, para melhor poder aproximar essas culturas e integrá-las numa nova e coesa realidade social (p. 301).

Nessa linha de pensamento, alguns autores trataram desse encontro cultural como uma relação humanamente interdependente, onde seus efeitos eram reflexo da conjuntura da sobrevivência. Contudo, pensamos com Aranha (1989) que toda ação humana é movida por finalidades conscientes. Desse modo, ela descreve que “a condição humana não deriva, portanto, da realização hipotética de instintos, mas resulta da assimilação dos modelos sociais. Assim, para melhor analisarmos esse contexto, entendemos que a defesa da autonomia cultural se deve muito a preocupação de uma certa proteção/preservação de uma identidade coletiva, que citando Denys Cuche: “O estudo atento do encontro das culturas revela que este encontro se realiza segundo modalidades muito variadas e leva a resultados extremamente contrastados segundo as situações de contato” (CUCHE, 1999, p.13).

Ainda acerca da conjuntura da época, acrescentamos que no segundo período de ação colonizadora e missionária, entre os anos de 1570 - 1759, sendo os jesuítas mediadores entre a presença colonial e os povos originários, responderam o desafio de sobreviver em meio as diferenças ambientais e culturais, mas estabelecendo o seu modo de ver e viver no mundo. “Por isso, quando nos referimos à condição humana, não estamos considerando características universais e eternas, mas as maneiras com que os homens respondem socialmente aos desafios” (ARANHA, 1989, p.5). Em face dessa situação, esta discussão nos leva a compreender que pela cultura, o homem pode adaptar seus projetos e adaptar-se ao meio ambiente em virtude de suas necessidades. Mas, nesse cenário, as escolhas culturais também estão ligadas a identidade construída por esse humano que se diferencia, se complementa ou, a nosso ver, revela conflitos capazes de gerar hierarquias culturais determinando grupos socialmente dominados e dominantes.

Por essa via, salientamos que os jesuítas, compromissados com seu método, retornaram o ensino clássico se distanciando da realidade concreta vivenciada e impondo uma uniformização cultural para domesticar a mente dos nativos tornando desse modo, uma sociedade das diferenças entre o grupo dominador e o grupo de dominados. Em consequência a situação dada, o encontro cultural entre portugueses e povos originários nasceram das relações desiguais, denominada como simples choques culturais, mas segundo nossa observação, resultaram numa hierarquização social desde o início da colonização.

Em continuidade com os fios da história, já na segunda metade do século XVI, em terras brasileiras, o contínuo esforço para imposição cultural por parte do grupo dos

dominadores, resultou na separação ideológica entre os grupos étnicos e com isso, criou-se fronteiras imaginárias solidificadas pelo fenômeno das diferenças. Ainda em Cuche encontramos a informação que “o que cria a separação, a “fronteira”, é a vontade de se diferenciar e o uso de certos traços culturais como marcadores de sua identidade específica”(CUCHE, 199, p.200).

Certamente, o processo educativo foi intrínseco aos interesses da política colonizadora missionária dos europeus. Dessa forma, a pedagogia praticada incumbia à nativos o modo de pensar e viver dos portugueses. As ações gloriosas colonial polarizava em nome da missão, a ideia de civilizar, que “controlado pelos jesuítas, o ensino na colônia portuguesa limitava-se às escolas elementares” (SCHWARCZ, 2008, p. 23). Nesse hiato, a Companhia de Jesus e não somente ela, os franciscanos, em menor escala, continuaram hostilizando outros saberes, por outro lado, ensinaram algumas responsabilidades aos nativos. Essas responsabilidades também se fazia pela a aculturação sistemática dos nativos pela fé católica através da catequese e pelo método da instrução manual. Contudo, ressaltamos que ler e escrever era privilégio de poucos, a saber, apenas para membros da Igreja católica ou de alguns funcionários públicos. Portanto, havia escolhas pontuais sobre o que e para quem ensinar.

De certo modo, a primeira marcha rumo ao sistema escolar pela via conectada entre a Igreja e a política colonial consolidou um método de ensino com as ferramentas da exclusão, pois a expansão colonial aliada com a Igreja difundiu teorias pretenciosas para legitimação da dominação europeia nos novos territórios. No cenário da época, havia homens classificados brancos que se distinguiam superiores a outros povos não-brancos sinalizando o seguinte sobre os homens do Novo Mundo: Em <sup>3</sup>Bartolomeu de Las Casas, a ideia de que os índios eram bárbaros, mas possuíam uma certa organização social e política chegando a igualar-se aos gregos e romanos. Já em <sup>4</sup>Sepúlveda, entendia-

---

<sup>3</sup> Bartolomeu de Las Casas foi um frade dominicano da Espanha. Ele atuou como teólogo, político e jurista no processo de colonização da América. Em sua ótica viria a excepcional docilidade indígena como uma forma de mostrar as possibilidades e as qualidades humanas, passar do modo selvagem para o modo civilizado, assim, evangelizar aos olhos do religioso não seria um processo de dominação, mas sim, um meio para a libertação.

Fonte: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/filosofia/colonizacao-espanhola>.

<sup>4</sup> Juan Ginés de Sepúlveda nasceu na cidade na Espanha. Foi um jurista, filósofo e político do século XV. Para ele a “História Natural do Homem” revelava a verdade de que os povos mais fortes intelectualmente por meio da prudência e da moral cristã católica sempre dominam povos com valores morais e religiosos inferiores. Baseou-se na ideia de mesmo a força dos combatentes romanos de nada adiantou contra a força do Evangelho de Jesus. Os povos superiores (europeus) deveriam, portanto, dominar os inferiores para que estes possam evoluir com os conquistadores.

Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Controv%C3%A9rsia\\_de\\_Valladolid](https://pt.wikipedia.org/wiki/Controv%C3%A9rsia_de_Valladolid).

se que povos não europeus eram superados pelos brancos, portanto, isso os condicionava à servidão. Conforme Laplantine (2003):

A grande questão que é então colocada e que nasce desse primeiro confronto visual com a alteridade é a seguinte: aqueles que acabaram de ser descobertos pertencem a humanidade? O critério essencial para saber se convém atribuí- lhes um estatuto humano é, nessa época religiosa: O selvagem tem uma alma? (p. 25).

Ponderamos que a princípio, no período da administração colonial a questão de ser humano e não humano teve grande impacto na forma como os sujeitos colonizadores justificavam também a escravidão. Assim, outra visão dos homens europeus baseados de sua singular interpretação bíblica, afirmava que os povos africanos carregavam uma maldição descrita na bíblia, no livro de gênesis, com a narrativa de que a geração de Cam, através de seu filho Canaã e neto de Noé, havia sido condenado à escravidão. Nesse sentido, os missionários europeus interpretaram a questão da maldição atrelando-a para os povos africanos. Na circunstância, a servidão indígena e depois a escravidão africana foram sancionadas pelos poderes clericais como própria lei divina, pelas quais, mais tarde foram assimiladas pela via do ensino. Desse modo, a força de trabalho em terras brasileiras, inicialmente forçada a povos originários foi substituída para outros grupos étnicos vindo da África, onde a escravidão destes últimos se manteve por quase quatrocentos anos respaldada em políticas europeias assinaladas pela Igreja e ensinadas por seus representantes - uma justificativa escravocrata contada aos colonizados pelo método de uma educação baseada em seus próprios interesses.

Ainda segundo Laplantine (2003), o fato das ideologias defendidas sob a condição religiosa, resultou também de uma suposta ajuda humanitária ao que denominaram mais tarde, auxílio para o povo de “Terceiro Mundo”. Concordamos também que esse tipo de justificativa acirrava ainda mais as diferenças étnico-raciais, pois dentro do contexto brasileiro, novas etnias de culturas diversas vindas do continente africano foram trazidas como povos de raças inferiores. Diante disso, o filósofo e historiador camaronês Achille Mbembe (2014), descreve esse processo da seguinte forma:

À primeira vista, as razões avançadas para justificar o colonialismo eram de ordem econômica, política, militar, ideológica ou humanitária: conquistar novas terras, a fim de nelas instalar o excedente da nossa população; encontrar novas saídas para os produtos das nossas indústrias; plantar o estandarte da civilização entre as raças inferiores e selvagens e atravessar as trevas que as envolvem (p. 118).

Consequentemente o colonialismo com auxílio da Igreja e de sua empreitada missão escolar, precisou intermediar em meio a nova estrutura. Assim, os jesuítas que já catequizava os povos originários, mais tarde, criaram uma tímida abertura para ensinar alguns povos de etnias africanas trazidas como escravas. Decerto, o objetivo foi combater o culto para as divindades e ancestrais africanos. Pela perspectiva, o ensino para pequenos grupos de crianças e jovens escravizados se limitou a sermões que os exortavam para práticas da moral cristã católica romana. Naturalmente, nessas “escolas, o convencimento para adesão à visão de mundo, jeito de ser e viver do colonizador era violenta” (SILVA, 2007, p. 494). A educadora ainda reitera:

Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade aprender a ler, ou se lhes permitia, era com intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convence-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade (p.495).

Em síntese, descrevemos que a matriz cultural portuguesa, no processo de encontros e confrontos com as etnias selecionou o que se devia ensinar durante todo o processo da colonização. Pois bem, também excluiu e julgou outras etnias em face de suas próprias leis e conduta moral. Ou seja, pelos colonos portugueses, o ensino oferecido naquilo que seria a Escola brasileira, foi dogmático incutido na moral católica romana que condicionou os nativos à sua fé na tentativa de que trabalhassem arduamente para a coroa portuguesa. Com isso, violentou-se os saberes ensinados na vida prática de povos originários e depreciou-se os conhecimentos africanos. Ou melhor, esse tipo de ensino pesou mais uma vez a favor de uma só cultura, ou seja, a cultura ocidental, que supunham ser a superior, onde “A África de um modo geral, e o Negro, em particular, eram apresentados como símbolos acabados desta vida vegetal e limitada” (MBEMBE, 2014, p. 28).

Seguindo ainda na condução histórica, visto que mais tarde, o governo brasileiro desistiu dos educadores jesuítas, apresentou então, ações de impacto através das Reformas Pombalistas. Por tudo isto, a tentativa de separação entre Igreja e Estado se tornou uma demanda atraente para os interessados em reformar a “Colônia - Brasil”. Assim, houve novas escolas chamadas - as Escolas Normais, que ficaram por muitos anos no papel, salvo alguma escola nas grandes capitais. De súbito, segundo a narrativa de Barbosa (2013), a expulsão dos jesuítas provocou uma elitização do ensino. O método da *Ratio Studiorum*, que já era aplicado pelos jesuítas, se transformou em um sistema de

ensino cada vez mais voltado para a classe dominante. Sobre isso, Aranha (1989) descreve:

Nesses colégios, além da rígida formação moral, o regime de estudo é rigoroso e extenso, com o ensino de gramática e retórica, visando formar o homem culto, capaz de brilhar nas cortes aristocráticas. São valorizados os estudos humanísticos, privilegiando a cultura grego-latina, e o ensino dessas duas línguas supera inclusive o da língua vernácula. Essas escolas se destinam à nobreza e à burguesia ascendente, desejosa de alcançar postos da administração pública, já que aspira tornar-se a classe dirigente (p.100).

Enquanto isso, o sociólogo Muniz Sodré descreve que no “Primeiro Reinado já revelava preocupação com a garantia de educação primária gratuita para todas as crianças livres, isto é, brancas - nada se previa para descendentes de escravos” (SODRÉ, 2023, p. 167). Ou seja, o acesso à educação formal para filhos de escravos não existia. Todavia, isso não afirma que apesar da exclusão de povos negros como pessoa humana, não houvesse nenhum tipo de luta por parte deles que demonstrasse seu protagonismo e suas tentativas para sair do lugar da passividade. Sobre esse tipo de resistência, o sociólogo, professor e militante negro, Cunha Júnior (2011), contribui:

No período do escravismo criminoso os movimentos negros islâmicos tomaram a si a tarefa da alfabetização em árabe dos mulçumanos, e as irmandades realizaram a alfabetização de negros livres e escravizados. Desde sempre se acreditou que a educação seria a forma de produção das condições sociais dignas para as populações negras (p. 76).

Similarmente, Domingos (2012), descreve que na Roda dos expostos, lugar de abrigo para crianças abandonadas, algumas mulheres escravizadas preferiam deixar seus filhos órfãos na possibilidade de haver outra alternativa que não fosse somente a escravidão. Naquele lugar, essas crianças tiveram contato com método de ensino escolarizado por homens religiosos. Os dados históricos também apresentam outra alternativa de escolarização, onde “em torno de confrarias se desenvolviam formas de educação heterodoxa, que contornavam a exclusão de negros forros por parte do sistema educativo oficial, afastados dos estratos pobres subalternos da população” (SODRÉ, 2023, p.118). Ele continua:

É também no segundo reinado que os jesuítas, expulsos pelo Marquês de Pombal, recebem nova autorização para instalar-se no Brasil. E assim, sobre um pano de fundo histórico em que ideais jesuítas de formação literária misturavam-se ao ideário cientificista do positivismo francês, desenvolveram-se as doutrinas pedagógicas brasileiras desde o Segundo Reinado até o final da República Velha, quando a elite e a pequena burguesia urbana em ascensão ainda se situavam em margem oposta à dos trabalhadores manuais, basicamente ex-escravos e agricultores, classificados como cidadãos de segunda classe, impedidos e votar (p.167).

Com efeito, foi somente no final do século XIX que a aristocracia de nossa sociedade, na ansiedade de tornar-se uma república legítima brasileira, começou a discutir a necessidade do voto de alfabetizados. Para isso, cogitou-se o voto dos negros livres. Ao negro liberto, que acabara de sair da estrutura política da escravidão necessitou, segundo o antropólogo e sociólogo Domingos (2012), de ser incluído no processo de escolarização da nação. Outro dado mostrado por Silva (2007), apresenta recentes informações mostrando que:

Apesar de medidas para impedir que negros frequentassem bancos escolares, estudos documentais recentes vêm sendo mostrado que no Brasil do século XIX escravizados e libertos, pelo menos nas Minas Gerais, tinham algum acesso às letras. Ali em meados do século XIX, a maioria dos matriculados nas escolas isoladas, ou salas – escolas, estabelecimentos particulares, mantidos por letrados com vocação de ensinar, eram crianças e jovens negros ( p. 496).

Para além, Barros (1959) lembra que brasileiros intelectuais Ilustrados levantaram bandeiras como ‘educar para modernizar a nação’, que a seu modo, e mesmo que tardiamente ofereceram projetos de reforma, decretos e regulamentos para que o Estado desenvolvesse uma Escola, pelo menos, a primária, levando a sério os princípios da gratuidade, da obrigatoriedade do ensino e da promoção da igualdade de oportunidades. Por causa disso, vale lembrar que Rui Barbosa também enviou uma primeira proposta de organização geral do ensino para Câmara, onde encarou a Escola primária como instituição importante para o que se entendia como desenvolvimento e progresso para o Brasil. Contudo, mesmo diante destas ações, segundo a educadora Silva, “estes estudos chamam a atenção, para o fato de que à medida que o ensino se tornou público nas mesmas Minas Gerais, a população negra diminuiu nos bancos escolares.

Ainda diante das mudanças educacionais no ambiente brasileiro, no início do século XX, tentou-se consolidar uma formação profissional voltada para outra parte da população subalternizada, ou seja, para os desfavorecidos que segundo a pesquisa realizada por Domingos (2012):

[...] Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. “O Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil, em execução da lei n. 1.606, de 20 de dezembro de 1906: Considerando: Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. Que é um dos primeiros

deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação”. (p.3).

Diante disso, parece-nos, que outra vez, alguns negros, conscientes da condição marginalizada, encontraram alguma possibilidade para sua instrução, que segundo a interpretação de alguns pesquisadores como Sodré (2023) e Schwarcz (2012), alguns sujeitos puderam assumir postos que os integrassem socialmente. O que permitiu, por parte de poucos negros, estarem destemidos para sua inserção no seio social, ou seja, para se tornarem de fato cidadãos. Mas, essa possibilidade estendida, em parte, aos grupos de pessoas afrodescendentes, excluídos da sociedade, era complexa demais e ambígua tendo em vista a estrutura social latente e repercutida na Escola. Assim, se ressalta o que já traduzimos, pois “como se vê, a instrução pública, entre nós, nasce excludente, racista” (SILVA, 2007, p. 496). Daí, entendemos que no decorrer das estruturas organizadas em torno da Escola quanto instituição pública, na prática, serviu para conformação de uma classe de dirigentes, formando uma espécie de casta social daqueles que iriam decidir o futuro da nação baseados no movimento da exclusão de pessoas negras. Por isso, Silva (2007) nos impele a refletir que:

[...] a Escola, embora concebida, nos termos dos textos legais e objetivos pedagógicos, para garantir e divulgar princípios de justiça e igualdade, tem divulgado e reforçado uma visão unitária e não plural de sociedade. Tem propiciado a formulação de representações que desvalorizam os diferentes, aqueles que não se encaixam nos padrões difundidos pela referida visão unitária. Tem propiciado representações que geram, junto aos diferentes, tidos como não iguais, percepção de inferioridade que lhes seria inata e quase sempre incorrigível (p.496).

Em suma, com essas informações percorremos os primeiros passos a que se deu o processo de formação do sistema educacional brasileiro. Por via da colonização com ajuda da Igreja, a Escola sofreu suas influências ao longo do tempo. Seguindo os registros oficiais da história, a começar pelo Padre José de Anchieta, depois Marquês de Pombal, que foram os precursores desse sistema, introduziram aqui os modelos que conheciam e que consideravam únicos e universais. O primeiro credenciado pela Igreja, impôs os métodos de uniformização cultural por meio de disciplinas rígidas à assimilação dos saberes produzidos pelos europeus. O segundo, preocupado com a ideia de modernização, difundiu o desejo de estabelecer uma Escola pública, anticlerical e a regulamentação do ensino, mas não incluiu nesse projeto nenhuma abertura para o ensino dos grupos subalternizados. Somente no século XX, encontramos outra referência, a saber, Rui

Barbosa (1957) que defendeu a universalização do ensino pela criação da Escola primária e gratuitas. Ele escreveu:

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

Mas em face da realidade aqui descrita, a educação brasileira por meio da Escola se ausentou dos problemas existentes não discutidos. É o caso da afirmação de Cunha Júnior, quando menciona que muitos desses educadores se consideravam herdeiros das culturas gregas, por onde evidenciavam valores eurocentrados. Nas palavras do autor: “confundimos os gregos com a cultura universal. Muitas vezes confundimos as culturas eurocêntricas com a cultura [...] produzindo uma determinada alienação de nós mesmos” (CUNHA, 2011, p.72).

Ora, tal situação ao ser analisada e discutida promove o entendimento mais aprofundado do que foi a educação brasileira atrelada ao projeto colonial português. Encontramos conservados os fatos que assumem o quanto os missionários que também eram colonizadores se utilizavam de seus métodos escolares para condicionarem alguns nativos à obediência pela aculturação e consequentemente difundirem ideias de cunho racistas contra povos indígenas e sobretudo, aos povos negros. Devido a isso, a hostilização da cultura desses povos dominados acentuaram as diferenças sociais, assim o estranhamento pelo contato de cultura foi um ato extremo do racismo que já desapontava na educação brasileira, onde novas mudanças nas estruturas econômicas modificaram também as relações entre nativos, colonos e povos escravizados. Assim, a Escola brasileira foi se conformando as hierarquias provocadas pelas diferenças culturais. Por isso, cabe ainda aqui um adendo para o substantivo – aculturação não como trocas culturais concebidas mutuamente, mas como mais uma tentativa dos europeus para apagar a cultura dos nativos e de povos africanos insistindo até última instância, interiorizar os modos cristãos de sua cultura.

Por outro lado, essas informações também nos sugere a pensarmos sobre até que ponto à aculturação entre povos dominadores e dominados se tornaram por inteiro assimilacionista, ou se encontraram brechas para um ponto de resignificação cultural, pois segundo Cuche “à aculturação mesmo forçada ou planejada não se reduz jamais a uma simples deculturação e não leva necessariamente à assimilação” (CUCHE, 1999, p. 123), ou ao etnocídio de uma cultura, acréscimo nosso.

Em virtude disso, Silva argumenta que “somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo (SILVA, 2007, p. 500). Isso revela que pela escolarização os métodos educacionais jesuítas perpassaram a sociedade brasileira reformulando-se e mantendo-se, apesar das ambiguidades atravessadas perante sua realidade. Demonstra também, o reforço da mesma para reprodução de comportamentos baseados na crença de que a cultura dos europeus eram humanos enquanto outras etnias foram desumanizadas (nativos e africanos), tendo como resultado a conformação diante da realidade da exploração do trabalho escravo de povos africanos.

Portanto, as primeiras escolas de nossa nação foram parte auxiliadoras desse projeto, porque nelas havia a manifestação de uma pedagogia eclesiástica colonial. Ressaltamos então, que a Escola foi cúmplice dessa empreitada, ou seja, foi o órgão mais bem projetado de base missionária, pois, a Igreja por si só, não alcançaria os propósitos coloniais sem o método escolar. Logo, a Instituição religiosa, afastada de sua verdadeira missão, na qual idealizada pelos seguidores de Jesus Cristo, àquele que se colocara ao lado dos explorados, encontrou-se, nessa conjuntura, preocupada em manter seu poder institucional, tendo em vista o receio das reformas protestantes sofridas na Europa. Cabe, portanto, o entendimento de Durkheim (1982) ao dizer que:

Não obstante, se a Igreja desempenhou realmente este papel, foi tendo em conta uma contradição contra a qual se debateu durante séculos sem nunca poder sair dela[...] Uma Igreja idêntica a si mesma, mas que apesar do tempo, conseguiu prosperar nos diferentes meios sociais e culturais, onde “os sentimentos, só podem comunicar-se através do ensino e pregar seria o mesmo que ensinar” (p. 178 e 179).

Indubitavelmente, essa instituição sedimentou a civilização, tornando-se, naturalmente uma professora das escolas ocidentais vindas da Europa. Como resultado desse fato histórico, novamente, Cunha Júnior reflete: “Assim, existe um processo complicado com relação a estas posturas, processo que não tem nada de religioso, mas apenas de relações com valores do racismo” (CUNHA, 2011, p.74). Pela mesma razão, compreendemos que o problema não estava nas diferenças entre os grupos étnicos que aqui se desenvolveram, mas nas fronteiras imaginadas que hostilizaram a identidade étnica de outros povos que não fossem europeus, no nosso caso, africanos e indígenas. Certamente, essas lógicas fincadas no germe escolar, traçaram uma fronteira em torno das diferenças, separando o “eu e o nós”.

Em conclusão, ao nos direcionarmos para alguns marcos históricos, buscamos compreender os fatos e consequências do projeto escolar de forma que, pelos estudos de Durkheim, houvesse um retorno que nos possibilitasse para depreendermos que o ensino de bagagem europeia foi marcado em território brasileiro. Aliás, já foi descrito por ele, que olhar a Escola no presente e excluir o seu projeto inicial seria o mesmo que hipnotizarmo-nos. Portanto, compreendemos com Durkheim (1982), que o presente se apresenta com muitos e obscuros elementos, onde só é compreensível se ligado aos fios do passado, pois,

O presente é formado por inumeráveis elementos, tão estreitamente emaranhados uns nos outros que é difícil perceber onde começa um, onde termina o outro, o que é cada um deles e quais suas relações. Deles, só temos depois de uma observação imediata, uma impressão turva e confusa. A única forma de os distinguir, de os dissociar, de introduzir por consequência um pouco de clareza nesta confusão é procurar na história como esses elementos foram progressivamente comunicando uns com os outros, se combinando e se organizando ( p. 171).

Posto isso, as informações concedidas, explicaram certa sintonia entre o modo de fazer pedagógico do Europeu e das sociedades por onde ele passou. Em outras palavras, o ensino escolar que surgiu de uma contradição da Idade Média, trouxe também o marco da contrariedade e constituiu a educação na Europa, alcançando o Novo Mundo. Nesse entendimento, o autor contribuiu bastante ao dizer que a herança fornecida pela história da educação fala muito mais sobre o ideal pedagógico pretendido por uma consciência francesa que através de suas doutrinas fundamentaram a instituição escolar fornecendo seus traços para outras sociedades. De sorte que, a nosso ver, chegando até aqui, a trajetória da educação formal no Brasil tem em seus marcos constitutivos, o interesse político projetado pelo homem europeu. Interesses enclausurados em si mesmos que impossibilitaram que outras lógicas contribuíssem para a Escola como instituição educadora. Dado que, por esse sociólogo, o método histórico ofereceu uma âncora conectada em cada época e alinhou os elementos sociais, nos oferecendo ainda uma breve explicação sobre os conflitos existentes no presente.

Adicionalmente, em consonância com Cuche (1999), inferimos que embora não seja encontrado junto a Durkheim uma teoria cultural sistematizada, sua obra se preocupou em determinar a natureza do vínculo social, sendo o social entendido como a soma dos indivíduos, e a Escola como “coisa”, ou fato social, em que a questão da pluralidade, era vista por ele, como a unidade do homem, uma questão sensível de relatividade cultural. Assim, de certo modo, quanto observador dos fatos sociais, o

sociólogo, viu a Escola como uma instituição social coercitiva carregada de valores e de regras que determinava uma ordem social. Portanto, para Durkheim, esta instituição atua no processo de preparação cultural dos indivíduos segundo a necessidade daquilo que a sociedade pretende formar. Ele ressaltou que:

[...] cada sociedade elabora um ideal de homem, ou seja, daquilo que ele deve ser tanto do ponto de vista intelectual quanto físico e moral; que este ideal é, em certa medida, o mesmo para todos os cidadãos; que a partir de certo ponto ele se diferencia de acordo com os meios singulares que toda a sociedade compreende em seu seio (DURKHEIM, 2013, p.52).

Efetivamente, percebemos em Durkheim que a Escola é uma importante instituição que se impõe aos indivíduos e cria o que ele denominou de consciência coletiva. Cuche acrescenta que “para ele, existe em todas as sociedades uma “consciência coletiva” feita de representações coletivas, dos ideais, dos valores e dos sentimentos comuns a todos os indivíduos (CUCHE, 1999, p.57). Similarmente, o sociólogo Muniz Sodré acrescenta: “*a escola é uma forma. De quê? De incorporação de saberes e de promoção de conexões pertinentes. É, mais precisamente, uma forma cultural*” (SODRÉ, 2023, p.85). Em virtude desta reflexão, concordamos também com Aranha (1989), quando escreve que:

Um desses meios de transmissão de ideias e valores é a Escola. Ela serve a esse plano de dois modos: de um lado transmite as teorias que justificam práticas sociais vigentes e de outro ela limita a possibilidade de uma reflexão teórica por parte de todas as pessoas, na medida em que ela tem sido estendida a todos (p.9).

Diante disso, acrescentamos que a estrutura da educação escolar brasileira como instituição social de ensino, apresenta então os frutos de seu passado. Por conseguinte, a Escola como uma instituição promotora de saberes ao ser evocada e recordada no tempo passou pelo crivo não somente de seus marcos constitutivos, mas também de seus valores morais e culturais encorpados e inseparáveis de projetos políticos respondendo com isso, o seu grau de responsabilidade. Por isso, enfatizamos que a escolarização ao ser liderada pela moral religiosa não pode ser desviada da crítica transparente que mostra a sua passividade frente ao horror que foi a escravidão. Uma interdependência que influenciou a incorporação de saberes respaldados na exclusão dos cativos, onde mais tarde se tornaram uma parte promissora da nação. Dito isso, segundo a abordagem histórica, a Escola é uma instituição que transformou a mentalidade de um povo com fortes apelos da Igreja cristã romana e dominou o mundo ocidental construindo um sistema singular de escolarização.

Por tudo isso, concentramo-nos no desafio de refletirmos a Escola brasileira olhando-a, não somente como uma instituição social afastada de seus agentes, mas também, como um lugar de imposições culturais em que se repercutem os saberes dissipados ao longo dos anos. Assim sendo, entendemos que as tentativas, por parte dos administradores colonos europeus, e alguns dos homens religiosos, tentaram exterminar o modo de conceber o mundo de outros povos, por meio de seus métodos, produziram efeitos a nível secundários e inevitáveis, pelos quais se desdobraram em novas lógicas construídas com o passar dos tempos. Próximo a essa questão, Laplantine descreve que “opiniões desse tipo são inumeráveis e passaram tranquilamente para nossa época” (LAPLANTINE, 1999, p.29). Assim, sobre os legados transmitidos pela Escola, a educadora Aranha(1989), também escreve:

Assim, ao privilegiar um determinado tipo de conteúdo a ser ensinado ou um método para facilitar esse processo, a escola não transmite apenas conhecimentos intelectuais por meio de uma prática neutra, mas repassa valores morais, normas de conduta, maneiras de pensar (p.84).

Finalizamos a reflexão intensificando que a Escola brasileira não pode ser apreendida fora de seu contexto sociocultural, pois não é neutra. Há por detrás de seus ensinamentos determinações ideológicas e políticas que nos apetece um estudo aprofundado.

### **1.1- O pensamento social brasileiro refletido na Escola**

O tópico presente procura explicar as influências que o pensamento europeu promoveu nos intelectuais e educadores brasileiros, agentes promissores que contribuíram para que esses saberes fossem repercutidos na sociedade e consequentemente na Escola. Em virtude disso, entendemos que não basta andarmos pela via histórica sem compreendermos que a educação escolarizada vai além de um fator social condicionado pela matriz de moral eclesiástica. Encontram-se outras possibilidades para inferirmos os elementos que a constituíram, buscando também outras correntes concebidas de significados e compartilhados pelos brasileiros.

Como dito antes, a educação brasileira, inicialmente manteve o objetivo de formar sacerdotes para catequizar povos originários, considerados povos selvagens, ou seja, quase animais, alienados e exóticos. Mas a Igreja, por si só, não bastou para respaldar esses conceitos, porquanto os funcionários da Companhia de Jesus estiveram imersos ao funcionalismo estatal e jurídico que assegurava duas ideologias concorrentes entre si:

uma de cunho paternalista/ protetiva e a outra de exclusão, já relatadas anteriormente. Sendo assim, Silva descreveu que “em seus próprios territórios tratavam, os colonialistas, de convencer os demais cidadãos quanto à inferioridade e até mesmo animalidade dos indígenas, africanos e aborígenes” (SILVA, 2007, p. 494).

Em outros momentos essa categorização precisou ser modificada, onde esses povos passaram a ser vistos como infantis e bárbaros, isto é, quase humanos. Sobre esses conceitos, Laplantine (2003), cita:

A antiguidade grega designava sob o nome bárbaro tudo o que não participava da helenidade (em referência à inarticulação do canto dos pássaros oposto à significação da linguagem humana), o Renascimento, os séculos XVII e XVIII falavam de naturais ou de selvagens (isto é, seres da floresta), opondo assim a animalidade à humanidade. O termo primitivo é que triunfará no século XIX, enquanto optamos preferencialmente na época atual pelo de subdesenvolvidos (p. 27).

A historiadora Lilia Schwarcz corrobora com esses argumentos, ao afirmar que “essa imagem, e a estranheza diante do “homem brasileiro”, continuaria forte enquanto representação, e seria inclusive potencializada quando, em pleno século XVIII, J.-J Rousseau defende a ideia do “bom selvagem” ( SCHWARCZ, 2012, p.16). Em virtude desse contexto, por exemplo, no século XVIII, em 1749, o francês Buffon, um dos precursores evolucionista, lançou a tese de base naturalista sobre a imaturidade ou a debilidade do continente americano. A tese desacreditava da capacidade intelectual/cognitiva tanto de nativos (povos originários), como de povos africanos condicionando - os a imperfeitos e incivilizados. A crença se assentou no século das luzes como empreendimento científico, onde Silva (2007), enfatiza:

Cabe aqui um parêntese, para lembrar que o conceito de civilização, que se consolida no século XVIII, foi criado pelos europeus para referir-se a suas culturas, ou melhor, à sua cultura, avaliada por eles próprios como superior, a única civilizada ( p. 495).

Na concepção comum que os europeus compartilhavam sobre o homem evoluído espiritualmente, fisicamente e cognitivamente, não lhes restavam dúvidas de que eram eles, portanto, os escolhidos para desbravarem/dominarem outros povos. Assim, circulava entre os colonizadores, fossem portugueses, franceses, ingleses, etc., o entendimento e a convicção de sua suposta superioridade. Achille Mbembe (2014), contribui:

Para entender com mais exatidão a importância destes perigos e possibilidades não é de mais recordar que, de uma à outra ponta da sua história , o pensamento

européu sempre teve tendência para abordar a identidade não em termos de pertença mútua (co-pertença) a um mesmo mundo, mas antes a relação do mesmo ao mesmo, de surgimento do ser e da sua manifestação no seu ser primeiro, ou ainda, no seu próprio espelho (p.10).

Logo, a lógica concebida a partir do referente europeu, segundo o entendimento de Gusmão “implicou fazer perguntas, cujas respostas permitiram a constituição de um saber legítimo e reconhecido como ciência” (GUSMÃO, 1997, p. 6). Desse modo, foram acrescidas categorias de base etnológica na tentativa de explicar a noção de homem e de cultura com a teoria do evolucionismo. Em seguida, as hierarquias e classificações de povos em civilizados e não civilizados ganharam mais peso. Sob esse ângulo, as sociedades não europeias foram vistas como atrasadas.

Mbembe descreve que “na sua ávida necessidade de mitos destinados a fundamentar o seu poder, o hemisfério ocidental considerava-se o centro do globo, o país natal da razão, da vida universal e da verdade da humanidade” (MBEMBE, 2014, p.27). Mediante o arsenal científico da época, os europeus não precisaram mais ficar atrelados ao poder da Igreja, pois já tinham outras justificativas que respaldavam a colonização. Renato Ortiz (1985), sociólogo e antropólogo acrescenta:

Sem querer reduzi-lo a uma dimensão exclusiva, pode-se dizer que o evolucionismo, em parte, legitima ideologicamente a posição hegemônica ocidental a “superioridade” da civilização europeia tornando-se assim decorrente das leis naturais que orientariam a história de povos ( p. 15).

A ciência evolucionista comparava sempre o outro como “exótico” e diferente em relação ao europeu. Então os conceitos que tratavam o que é ser homem, o que é cultura, o que é religião e o que é sociedade estiveram sempre pautados numa linha tênue de tempo como grau de progresso alcançado, a priori, pelos europeus. Essa perspectiva conduziu os colonizadores europeus na crença de um modelo único para o mundo. “O modelo era evidentemente etnocêntrico, e o que não correspondia ao que se conhecia era logo traduzido como ausência ou carência, e não como um costume diverso e variado” (SCHWARCZ, 2012, p. 15).

Em consonância com essa mentalidade, as ideologias formuladas pelos padrões eurocentrados, não só pela escolarização de Portugal, mas principalmente pela discussão científica na França, fortaleceram uma consciência nos intelectuais brasileiros que mais adiante tentaram formular uma identidade pautada em ideologias pelo prisma da raça; Ou seja, qual a melhor raça de prestígio seria adequada dentro do projeto de nação que eles almejavam. Ainda, Ortiz (1985), descreve que o fator geográfico combinado ao fator

raça, ofereceu um caminho de interpretação para a peculiaridade do pensamento do povo brasileiro. Vejamos:

Se o evolucionismo torna possível a compreensão mais geral das sociedades humanas, é necessário, porém completá-lo com outros argumentos que possibilitem o argumento da especificidade social. O pensamento brasileiro da época vai encontrar tais argumentos em duas noções particulares: meio e raça. ( p. 15).

Os estudos que seguiram contribuíram para que a sociedade discutisse sobre as diferenças, porém, embasadas em teorias no universo das classificações. Em Schwarcz (2012), vemos a seguinte citação:

São vários os autores que adotaram esse tipo de modelo e teoria, que procuravam naturalizar diferenças e fazer de questões políticas e históricas dados inquestionáveis da própria biologia. E de fato o termo raça se imporia como conceito no país, vinculando-se de alguma maneira aos próprios destinos de nacionalidade ( p.20).

Com efeito, a elite brasileira procurou maquiar os problemas existentes marcados pelo sistema colonial escravista que já não mais cabia nos novos moldes de uma sociedade que se pretendia civilizatória. Nesse caso, a diversidade étnica foi se tornando tema emblemático nas narrativas, mas manteve o arquétipo produzido de que o homem branco europeu era o civilizado e continha todos os atributos em comparação as outras raças seguindo na escala – branco, asiático, indígena e africano.

Galgando essa lógica, os intelectuais brasileiros, entenderam que um dos dilemas cruciais, ou seja, o embranquecimento da nação, poderia ser o remédio para tratar as diferenças étnicas e assim encontrar a cura da negrura para o Brasil. Por isso, o antropólogo Munanga (1999) desenvolveu um rico trabalho sobre o processo de formação da identidade nacional no Brasil, em uma obra que rediscute a mestiçagem brasileira. Ele afirma que esses intelectuais recorreram a métodos eugenistas visando o embranquecimento da sociedade.

Toda a preocupação da elite, apoiada nas teorias racistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança inferior do negro nesse processo de formação da identidade étnica brasileira. A pluralidade racial nascida do processo colonial representava, na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca, daí porque a raça tornou-se o eixo do grande debate nacional que se tratava a partir do fim do século XIX e que repercutiu até meados do século XX (p.51).

A pretensão eugenista defendeu assim, um padrão genético de raça superior. O debate sobre a identidade nacional do século XIX diante do ser miscigenado, apresentou

problema para nação que buscava incansavelmente se embranquecer. Portanto, a chegada de novos europeus vindos para o Brasil no início do século XX fez parte da política do branqueamento da nação. A intenção foi que a cada prole entre as misturas, os descendentes negros pudessem ficar progressivamente mais brancos. Esse complexo processo manteve, no entendimento das classes dirigentes, a intenção de se superar como um país racializado. Por isso, Ortiz (1985), informa que a intelectualidade brasileira se esforçou bastante para concretizar esse projeto. Munanga (1999), ainda acrescenta:

Uma tal sociedade seria construída segundo o modelo hegemônico racial e cultural branco ao qual deveriam ser assimiladas todas as raças e suas respectivas produções culturais. O que subentende o genocídio e o etnocídio de todas as diferenças para criar uma nova raça e uma verdadeira civilização brasileiras, resultantes dos *stocks* raciais originais ( p. 90).

Salientamos que tais teorias não se restringiram apenas as classes dirigentes, como médicos e juristas, mas também a literários e educadores que conceberam a sociedade brasileira com foco na diversidade das raças sob o ponto de vista das barreiras biológicas. Na sequência, a mistura foi revista como positiva para o projeto político, que consequentemente, através dessas narrativas atingiram a educação. Sobre o assunto, Silva (2007), acrescenta que esses conceitos foram perpetuados na nação brasileira da seguinte forma:

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

Observando o cenário, o modelo moderno de sociedade, previsto pelas criações intelectuais europeias, não poderia oferecer diferente lógica na arte pedagógica escolar de nossa nação. Por isso, alguns movimentos políticos se inquietaram para mudanças curriculares com o intuito de que a Escola se encaminhasse também na lógica de construção do progresso, onde os educadores brasileiros emaranhados pela ótica evolucionista inviabilizaram a percepção real do contexto sociocultural e não resignificaram a educação escolarizada. Cada ideal de progresso e evolução poderiam ser protótipos interessantes e copiados no Brasil.

Se é certo que o conhecimento e a aceitação desses modelos evolucionistas e darwinistas sociais por parte das elites intelectuais e políticas brasileiras

traziam a sensação de proximidade com o mundo europeu e de confiança na inevitabilidade do progresso e da civilização (SCHWARCZ, 1993, p. 28).

Em face desse cenário, os valores e ideais de criação de um novo homem para uma pátria revolucionária, propagados desde 1789 através da Revolução Francesa, também embasou a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa. Isto refletiu sobremaneira no pensamento dos novos intelectuais brasileiros que ansiosos por uma pátria “evoluída” se recorreram aos ideais da República francesa e também aos seus esforços científicos, que já estavam ultrapassados na própria Europa.

Segundo a historiografia, após a abolição da escravatura, em 1888, e no ano seguinte com a denominação da República, o ambiente que se pretendeu independente não passou por transformações radicais capazes de alterar a concepção de homem cultura e sociedade que aqui prevalecia, pois o Brasil continuou “uma república de fazendeiros” (SODRÉ, 2023, p. 43). E para o cientista político e historiador brasileiro, Carvalho (1990):

Apesar da abolição da escravidão, a sociedade caracterizava-se por desigualdades profundas e pela concentração do poder. Nessas circunstâncias, o liberalismo adquiria um caráter de consagração da desigualdade, de sanção da lei do mais forte. Acoplado ao presidencialismo, o darwinismo republicano tinha em mãos os instrumentos ideológicos e políticos para estabelecer um regime profundamente autoritário (p.25).

No âmbito do contexto, contemplamos que as mediações entre os brasileiros foram dadas segundo as relações de parentescos e não por uma revolução concreta como feita na França ou mesmo como nos Estados Unidos. As negociações tinham aspectos mais familiares do que republicanos, pois prevaleceu aqui uma perspectiva cultural portuguesa de método tradicional e rural mentalmente aristocrática. Desse modo, fatores sociais, a exemplo, a política, assegurou a continuidade patrimonialista e dificultou o entendimento para um novo caminho de igualdade social entre livres e libertos, pois,

Na baixa cultura republicana consequente, não há nenhum caminho igualitário das *possibilidades* de acesso às vias de mobilidade social. A solução de compromisso brasileira (transigente, uma vez que o separatismo não entrou no ajuste civilizatório), proclama a igualdade social do afrodescendente, mas sem derrubar as barreiras à ascensão social nem conhecer o negro como singular, como um cidadão dotado de fala própria. A cor branca é usada como prerrogativa. E isso se mede pelo “desigualitarismo”; isto é, pelo poder de recusa da medida igualitária da cidadania (SODRÉ, 2023, p. 43).

Sobre o anseio de se destacarem como uma república independente, acrescentamos que o impacto do ideal de progresso manifesto nutriu os filhos das classes

dirigentes e teve intuito de preservar o seu *status social* que funcionava basicamente assim:

A igualdade republicana, portanto (pelo menos até 1950), é exclusivamente branca e estruturalmente bélica. Em outros termos, a república é o espelho do *ser* de um Estado Nacional, mas o seu *vir a ser* pertence a outra dinâmica, que é aquela da livre movimentação democrática, assegurada pela organização das consequências republicanas -democracia e liberdades não se deduzem automaticamente de República (SODRÉ, 2023, p.102).

Somente no início do século XX, os valores para a nacionalidade acirraram o debate para o projeto de consolidação de um Estado-nação brasileira. No entanto, a nação nasce sob o escamoteamento de outros povos, a saber, povos de origens negras que segundo as teorias elencadas acima, seriam incapazes de se destacarem como protagonistas da nação. “Atravessados pela forma social escravista, no imaginário atuante das elites intelectuais que não conseguia assimilar os arcabouços cognitivos inerentes às formas de vida indígenas e africanas” (SODRÉ, 2023, p.119). Também Aranha reflete: “O Direito como toda a elaboração da consciência humana, reflete as condições estruturais da sociedade em determinado momento histórico. De certa forma, as leis, sendo feitas pela elite, expressam a defesa dos seus valores” (ARANHA, 1989, p.29).

Ainda de acordo com Sodré (2023), a ideia de progresso e nacionalização para a realidade social brasileira foi confusa. Como descrevemos antes, essas concepções foram consagradas pelos princípios da Europa e teve seus passos marcados para nacionalização. No entanto, os valores diferiam com a realidade peculiar político-cultural daqui. O brasileiro que ainda era sobrecarregado pela concepção econômica de modo colonial escravagista não conseguiu dissolver entre o abstrato e o concreto.

Com isso, depreendemos que o modo de pensar da intelectualidade brasileira viveu a ambiguidade entre as velhas práticas sociais econômicas, políticas e, portanto, educacionais e entre o novo contexto republicano idealizado para se somar como uma unidade nacional. Na conjuntura, a população negra que acabara de sair da escravidão escancarava segundo Schwarcz (2012), o arbitrário da república, tendo em vista o lema da igualdade entre os cidadãos.

Por conseguinte, os afro-brasileiros ficaram mais uma vez a margem da sociedade e como estudantes, excluídos de uma escolarização de qualidade. O historiador e sociólogo, professor Henrique Cunha Junior (2011), argumenta:

Não menos sistemático que as consequências nos processos sociais do período histórico da pós-abolição no Brasil, e da implementação da República, o denominado período do trabalho livre não promoveu a paridade de vida entre as populações negras e brancas, mantendo a cristalização do passado em novos termos, e as hierarquias sociais entre os grupos ( p. 70).

À vista disso, ideias fundantes do que é ser ou não ser humano, substituídas por ser ou não ser cidadão enraizadas da Europa permaneceram diluídas no fator de quem realmente seria contemplado como cidadão e receberia os direitos constituídos. Cunha (2011), continua:

*Ser*, significa, na sociedade brasileira, ter sua existência reconhecida como importante, como pessoas ou grupos de pessoas que fazem parte da cultura e da história, que constituem as suas identidades e estas são reconhecidas como relevantes para a sociedade (p.72).

Inevitavelmente a história mostra que pessoas negras, no Brasil, tiveram seus referenciais étnicos desprovidos de identidade positiva para a nação. Após a abolição de povos escravizados, a preocupação dos intelectuais brasileiros da época, formados nos paradigmas da escola francesa, propagaram ideias racistas de modelo darwinista e deterministas que não garantiu para esses indivíduos os direitos principais e básicos de qualquer cidadão.

Mediante esses fatores, compreendemos que a estrutura educacional brasileira se fez no tocante a lógica concebida e sedimentada pelos saberes eurocentrados. Ainda mais, tentaram apagar outras culturas, outros modos de perceber o mundo ao mesmo tempo introduziram a ideia do progresso que configurou na aceitação dos conceitos científicos de lá. Temas como raça ganhou novos contornos e o racismo, principalmente voltado às pessoas negras, foi colocado pelos brasileiros em contextos temporais do passado, configurando assim uma naturalização de comportamentos racistas. Assim, o anseio para um projeto de país unificado que se pretendia nacional precisou mais uma vez ser revisitado.

Os aspectos sobre as diversidades étnicas e suas diferenças culturais foram sendo relidos pelo viés culturalista americano com o diplomata, antropólogo e sociólogo, Gilberto Freyre. Desse modo, depois de muitas tentativas para se afirmar uma nacionalidade diante das múltiplas diferenças étnicas no Brasil, somente ele, consolidou uma consciência de nação brasileira. Essa consciência coletiva se faria pelo ideal da convivência multiétnica entre povos indígenas, europeus e africanos. Sendo assim, segundo Gilberto Freyre (1933), as relações sexuais entre escravas negras e senhores

brancos, índias e brancos, brancos com povos negros escravizados se davam, de maneira fraterna e mútua. Para o autor, a obediência ao patriarcado do nordeste representava a possibilidade de se formar a sociedade brasileira com as raças misturadas, símbolos culturais diversos que resultaram em uma verdadeira democracia racial. Então, pela aculturação, Freyre elaborou uma nova imagem para o Brasil. Sobre esse assunto, enfatiza o sociólogo Ortiz (1985):

Gilberto Freyre, oferece ao brasileiro uma carteira de identidade. ambiguidade da identidade do Ser nacional forjada pelos intelectuais do século XIX não podia resistir mais tempo. Ele havia se tornado incompatível como processo de desenvolvimento econômico e social do país (p.42).

A pedagoga Nilma Lino Gomes (2012), argumenta:

O sociólogo Gilberto Freyre, por meio do seu livro *Casa-Grande e Senzala* (1933), publicado na década de 30, tem sido apontado por vários autores e autoras como um dos principais teóricos que interpretou, sistematizou e divulgou o mito da democracia racial ao afirmar que, no Brasil, as três “raças” formadoras da nossa sociedade conviviam, desde a escravidão, de maneira mais amistosa, quando comparadas outras sociedades multirraciais e/ou de colonização escravista existentes no mundo. Freyre acreditava no caráter mais ameno do colonizador português para com as populações indígenas e negras por ele escravizadas, nas relações sociais, na cultura e nas relações afetivo-sexuais. O seu livro foi lido amplamente e traduzido da língua portuguesa para várias línguas estrangeiras, assim como as suas ideias e interpretações. Assim, esse autor ajudou a propagar a ideia de que no Brasil existia uma harmonia entre as raças, a qual já havia sido anunciada anteriormente por outros intérpretes do Brasil, mas que se expandiu e se tornou conhecida nacional e internacionalmente com os estudos de Gilberto Freyre (p. 58).

A princípio, esse novo viés ideológico se tornou poderoso, não só porque abarcou as principais raízes étnicas desta sociedade, mas porque se tornou parte do senso comum levando a comunidade nacional a se conformar com diferenças hierárquicas produzidas como sendo naturais. Contudo, mesmo que Gilberto Freyre tenha absorvido o conhecimento de relativismo cultural e tentado traduzir a sociedade brasileira com base no culturalismo, não acrescentou os níveis de realidade das diferenças hierárquicas, infra e superestruturais a que nossa sociedade estava submetida. De acordo com o referido autor, existe uma relação social inteiramente ligada com o cultural e que ambos precisam caminhar juntos quando se trata de interpretação da realidade. Ao deixar de fora a nossa realidade social, Gilberto Freyre munido da suposta unidade da nação brasileira perpassou o mito de uma sociedade harmoniosa. Este efetivo por longos anos fortaleceu um grave silenciamento da crueldade sofrida pelas culturas e histórias africanas e afro-brasileiras na estrutura de nossa sociedade. Ademais, “o ocultamento da diversidade

produz a imagem do *brasileiro cordial*, que trata todos com igualdade, ignorando deliberadamente as suas nítidas e contundentes diferenças” (SILVA, 2007, p.498).

Outrossim, após a identidade brasileira ser institucionalizada e com isso propalada no mundo, os educadores brasileiros encontraram ferramentas para subsidia-la com a consolidação do pensamento da unidade do povo brasileiro, onde tanto professores e consequentemente alunos, consumiram obras como a de José de Alencar que apresentava uma abordagem romântica do que seria o nacionalismo brasileiro. Nas instituições de ensino se privilegiou escritas e representações estereotipadas e amplamente divulgadas pelas leituras folcloristas infanto-juvenil como as de Monteiro Lobato. Tais leituras não foram refletidas sob o ponto de vista crítico. Segundo Muniz Sodré, Lobato foi um “notório militante eugenista, obcecado com a ideia de progresso (que associava o domínio da escrita), ele chegou a sugerir correspondência a amigos o confinamento urbano dos afrodescendentes, aos quais se referia como a pretalhada inextinguível” (SODRÉ, 2023, p.181). Vejamos ainda o que o autor afirma sobre a presença do racismo nessas imagens e escritas divulgadas na Escola através dos livros infantis de Lobato:

Entretanto, em suas pouco mais de duas dezenas de livros infantis, Lobato oscilava ambigualmente entre a caricatura grotesca do elemento negro e um paternalismo acolhedor. A personagem “Tia Nastácia”, presente em toda a série, tipifica o estereótipo racial da ignorância e superstição, mas também de excelência em sua função de cozinheira. É assim aceita como um membro da família. [...]. Em outros livros, o mesmo autor que na vida real parecia sonhar com a extinção de negros, constrói esparçamente fábulas e argumentos que parecem desacreditar o racismo (p. 180).

Portanto, os materiais de apoio propalados para a educação apresentavam representações negativas sobre as pessoas negras e indígenas. “Além disso existe o reforço dos preconceitos com relação ao negro, ao índio [...] mostrados como seres passivos e necessitados de orientação e controles externos” (ARANHA, 1989, p.31). Silva (2007), também nos lembra que:

[...] cabe ilustrar, com texto didático divulgado em escola primária nos anos 1920, um dos meios com que se foram formando e reforçando representações negativas dos marginalizados pela sociedade, no caso os povos indígenas. O trecho citado do livro História resumida do Brasil; programa completo do primário (1927) ensinava palavras e atitudes preconceituosas que, em diferentes formas e conotações, ainda se manifestam em nossa sociedade (p. 493).

Dessa forma, a ideia de que o povo brasileiro era bem resolvido quanto as suas diferentes matrizes não consolidou para educação um ensino democrático, pelo contrário, fez com que a Escola através de seus agentes, continuasse fazendo escolhas a métodos e

materiais pedagógicos eurocentrados e fortemente etnocêntricos. O exemplo de como a Escola brasileira foi coparticipante de projetos etnocêntricos, respaldados pelo nacionalismo se destaca pelo presidencialismo Vargas que ao centralizar o poder político uniformizou algumas práticas administrativas oferecendo uma educação básica comum. Por assim dizer, a padronização curricular nas escolas levou a ideia de que existia apenas um único povo mestiço, mas referenciado pela matriz portuguesa, onde a nosso ver, ofereceu com isso, uma mordança para identidades e história étnica de outros povos.

Uma vez que essa análise atravessa a Escola como instituição social, entendemos que todos os movimentos intelectuais de cunho renascentistas, iluministas, positivistas, liberalistas também estiveram marcados por um forte teor de etnocentrismo e evolucionismo que certamente permanecem imbricados na estrutura educacional. Nesse sentido, o contexto sociocultural identificado pela conjuntura política brasileira que previa o nacionalismo de um Estado, desvenda as transformações ideológicas assumidas e refletidas na Escola, que nesse caso, contribuiu para a negação de algumas etnias repassando uma forma de saber eurocentrada, fecunda e asseguradora do mito da democracia racial. Assim, a postura educacional pedagógica da Escola brasileira, contribuiu para que pessoas negras do Brasil tivessem seus referenciais étnicos desprovidos de identidade positiva para a nação. Desse modo, ao prescrutarmos a formação do pensamento social brasileiro também encontramos a Escola como instituição brasileira emaranhada nesse contexto.

Podemos entender com essas informações, que as contradições culturais, econômicas e sociais que atingem a sociedade brasileira ofereceram grande influência também na Escola, lugar corriqueiro onde crianças e adolescentes constroem suas identidades. Essas identidades se misturam e se confundem entre ser e não ser, entre que persona apresentar diante do projeto nacional a que foram submetidos os seus antepassados. Por isso, entendemos com Cunha que nosso passado marcado por uma educação elitista provocou “a invisibilidade negra imposta às populações negras e é uma forma de manter o *não ser*” (CUNHA, 2011, p.73).

Localizamos então, o confronto em meio as diferenças e que prescrutadas, são de grande valia para entendermos alguns dos conflitos étnico-raciais no Brasil. Portanto, inicialmente a exclusão de grupos originários e de etnias negras, depois a suposta democracia que uniu todos os grupos étnicos incluindo brancos como uma, causou na educação uma bagagem de conteúdos etnocêntricos na instituição de ensino formal

brasileira. Como resultado, de acordo com Sodré, “daí deriva uma razão de Estado etnocrática, à sombra de estatuto ideal de igualdade, eternamente à espera de “reconstrução” político - social - emancipatória” (SODRÉ, 2023, p. 21).

Afinal, como definir a Escola brasileira em meio as memórias de seu passado? Uma Escola cheia de paradoxos vindos da Europa e que assentados aqui, irradiou a nação de discursos discriminatórios condizentes com seu passado histórico. Uma Escola num contexto de uma sociedade que apresentou como principal alvo de discriminação - à pessoa afrodescendente, ou seja, à pessoa negra. Situação preocupante que quando não problematizada escamoteia os conflitos étnicos existentes na Escola, pequeno espaço do universo social brasileiro.

Trocando em miúdos, as raízes escolares brasileira estão fincadas em conceitos discriminatórios que por longos anos produziram seiva e fortaleceram seus ramos e galhos. Assim, para entendermos de fato porque ainda é desafiante lidar com o ensino das relações étnico-raciais aqui no Brasil, nossos estudos precisam se aprofundar em suas raízes.

## **1.2-Admoestações à escola**

Até aqui, visualizamos alguns marcos temporais da Escola brasileira alicerçada nos moldes eclesiásticos romano, depois nos valores republicanos idealizados na França e na insistência científica trazida também da Europa e mais tarde reconfigurada aos estudos culturalistas americanos interpretados pelo brasileiro Gilberto Freyre, que por sua vez, constituiu uma identidade única nacionalista concebida socialmente como democracia racial.

Assim, a Colônia portuguesa em nossa nação, a Igreja e as teorias científicas racistas junto à Escola, fortaleceram a exclusão das culturas africanas e indígenas nos currículos escolares. Também, os intelectuais que tentavam solidificar-se como nação, no desejo de tornar o Brasil em uma república inspirada no progresso, contribuíram para que a Escola se reconfigurasse numa educação positivista com a pretensão de manter os olhos no direito de todos e dever do Estado laico. No entanto, se tornou um projeto contraditório associado aos métodos de ensinamentos tradicionais da colônia e impregnou-se de dogmas e cientificidade obsoletos. Desse modo, acrescentando o caminho nacionalista, com a ideia de democracia fundamentada em um projeto de

mistura racial, a Escola também impossibilitou e ao mesmo tempo excluiu a importância de outras culturas que construíram a sociedade. Por isso, nesta encruzilhada, a Escola como instituição de educação formal, esteve envolvida mantendo como ponto chave o etnocentrismo com seus métodos de ensino único, concebidos como válidos e universais. Portanto, ponderamos alguns aspectos desta instituição marcada por algumas ideologias citadas, onde acreditamos que dissociar esses fatores seria o mesmo que esvaziarmos a Escola do tempo e de uma demanda sociocultural rica de informações capaz de nos mostrar as escolhas que influenciaram e influenciam hoje em dia a atuação de professores e professoras da educação básica brasileira. Como cita Aranha: “Assim, temos sido fortemente influenciados por modelos estrangeiros inadequados para a resolução de nossos problemas” (ARANHA, 1989, p. 187).

Ainda conforme os marcos temporais, no decorrer do século XX, a Escola brasileira passou por severas críticas, pois educadores e intelectuais imbuídos de consciência política ofereceram um novo direcionamento para a nação pensando outros caminhos através de uma nova matriz curricular. Esses profissionais, preocupados com a Escola brasileira afirmavam que a instituição havia se tornado um instrumento socializador que adequou crianças e jovens brasileiros (os que dela tiveram acesso), no processo civilizatório idealizados por apenas um grupo social, ou seja, a classe rica dominante. Vejamos o contexto descrito pela educadora e filósofa Aranha (1989):

A Escola entra em crise por não atender à procura. Diversas reformas educacionais pontilham a década de 20 em vários Estados brasileiros. Essas reformas são animadas pelo ideário liberal escola novista, que considera possível reformar a sociedade pela reforma do homem, por meio da escolarização (p.162).

Em 1932, no Brasil, o Movimento Escolanovismo com advento do Manifesto dos Pioneiros da Educação, insistiu para que a Escola fosse de fato laica, gratuita e obrigatória e incluiu debates para seu financiamento acrescentando a importância dos Projetos Políticos Pedagógicos. Segundo o educador brasileiro, o professor Dermeval Saviani (2009), nesse momento, os dirigentes e intelectuais da educação foram consumidos por um certo otimismo pedagógico. Em consonância, Aranha afirma que “a predominância da Escola tradicional foi pontilhada por reações de pedagogos ansiosos por mudar os rumos do ensino” (ARANHA, 1989, p. 101).

A propósito, os sociólogos franceses críticos da realidade industrial e conscientes do quanto o sistema laico francês buscou mudanças no modo de ensinar a criança para se

tornar cidadã, captaram a noção de que a sociedade republicana moldada sob a égide do capitalismo, também havia provocado novos problemas sociais. Nesse sentido, se faz necessário lembrarmos que após a ideia de Rousseau sobre o contrato da igualdade natural entre os homens ter adentrado à Escola, a concepção do trabalho livre e vendável consagrou nesta instituição, a pedagogia da essência. A ideia da não submissão desobrigou o fardo entre o clero e a nobreza, onde novos modelos geridos pela classe burguesa europeia acenou para o estudo laico. Sobre isso, Dermeval Saviani (2009) descreve:

Ora, coisa diversa vem a ocorrer na época moderna, com a ruptura do modo de produção feudal e a gestação do modo de produção capitalista. Nesse momento, a burguesia, classe em ascensão, vai manifestar-se como classe revolucionária, e enquanto classe revolucionária, vai advogar a filosofia da essência como um suporte para a defesa da igualdade dos homens como um todo e é justamente a partir daí que ela aciona as críticas à nobreza e ao clero (p. 36).

Consequentemente, os teóricos que se preocuparam com a educação escolar, e afirmavam que Escola encontrava-se mais uma vez imbuída de argumentos que promulgava a concepção de uma instituição laica e gratuita para todos com a propaganda da mudança, contudo, ela havia sido pensada a partir de interesses da classe de novos ricos deixando com isso, à margem, a classe de trabalhadores. Desse modo, eles entenderam que os burgueses consolidaram uma nova ordem social, mas baseado nos seus próprios interesses.

Haja vista a crítica estabelecida, os educadores e intelectuais nacionais fundamentaram-se dessas concepções e também admoestaram a Escola brasileira. Em suma, com leituras de estudiosos europeus, a partir de bases marxistas, os educadores compreenderam que a classe rica da nação havia gerido a Escola se manifestando como revolucionária. Na empreitada, uma das análises feitas, considerou os estudos realizados por Riutort (2008), que por sua vez, apresentou o interesse político da França por trás da Escola republicana. Foi dele a conclusão de que havia pretensão para que uma nova ideologia gerisse a Escola baseada nos conceitos da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário. Por isso, escreveu que a “ Escola parece, então, se interpor, de uma certa maneira, entre as gerações, já que de agora em diante a obtenção de um diploma é considerada como sendo a via prévia para a manutenção ou aquisição de um *status social* (elevado)” (RIUTORT, 2008, p. 454).

Diante disso, o contexto escolar europeu francês, sob o ideal republicano, criou a certificação através de diplomas e respaldou os sujeitos escolares para assumirem um papel na sociedade. Ora, isso revela que a família burguesa tomou consciência da importância da profissionalização de seus membros como necessária para que a classe média por meio da promoção social de sua descendência, continuasse mantendo o *status quo*. Esse autor, incitou, portanto, através de sua pesquisa, que os educadores pensassem como essa nova abordagem para Escola esteve imbricada com as necessidades de projetos dos poderes públicos alinhados com as expectativas das famílias burguesas ainda no período republicano.

Enquanto isso, os estudos de Baudelot e Establet refletiam sobre “o processo massivo de eliminação contínua das crianças que oriundas das classes populares, acomodava-se mal a uma ideologia do dom ou do mérito, explicação dominante na época” (BAUDELLOT & ESTABLET 2004, p. 199). Na obra: “A Escola capitalista na França” (1971), eles explicaram que a sociedade não era uma sociedade una, desse modo, a Escola também não seria. Havia uma divisão de classes que perpassava a sociedade e adentrara nesta instituição dividindo-a ideologicamente entre burgueses e proletariados.

Por conseguinte, segundo o professor Saviani (2009), os autores da Escola dualista, ou seja, Baudelot e Establet, retomaram o conceito de Althusser sobre o “Aparelho ideológico do Estado” e sustentaram essa teoria afirmando que a Escola cumpria o papel de reprodutora da ideologia dominante. Por essa interpretação, os críticos da educação entenderam que a Escola não era uma “Escola única”, mas duas. Uma para a classe favorecida socialmente, os burgueses, que desenvolveu redes de trabalhos considerados intelectuais e outra, para classe de proletariados que potencializava uma rede de ofícios de força braçal. Sobre isso, refletimos com Aranha (1989):

Acrescente-se a este quadro sombrio a ausência de uma política educacional efetiva, uma vez que a legislação sempre espelhou os interesses das classes representadas no poder. Isso fez permanecer a Escola dualista e a eterna luta entre escola pública e escola particular, o que afinal, tem frustrado os anseios de sua democratização (p. 188).

A partir dessas abordagens, consolidou-se de que existia uma face ideológica sustentada pela sociedade que perpetuava essa divisão, fato este que proporcionou para que a Escola e suas transformações no tempo continuassem cristalizando a ideologia burguesa e apagando a ideologia do proletariado. A Escola assim, havia legitimado a cultura da classe burguesa como universal convergindo à uma ordem social puramente

desigual. Nessa finalidade, encontramos Riutort (2008), que em seu manual de sociologia, acrescentou o seguinte:

As sucessivas transformações do sistema escolar e principalmente o aumento das taxas de escolarização permite que se interroguem uma vez mais as relações existentes entre a Escola e o meio social, bem como a contribuição da própria Escola no processo de legitimação da ordem social (p.463).

Em virtude do que o autor descreveu, mais uma vez, a classe burguesa denominada dominante, reformulou a Escola ideologicamente. No debate continuou se defendendo a educação gratuita para todos baseada no intuito de uma sociedade igualitária, onde por essa pedagogia foi assumida a concepção da diferença. Entrou em ascensão uma nova abordagem escolar fundamentada na pedagogia da existência, que por sua vez, valorizaria as diferenças individuais. Por certo, a Escola continuou sendo tema problematizado por muitos autores da área da sociologia e da educação, onde os críticos entenderam que os homens, embora não fossem absolutamente iguais, deveriam desfrutar dos mesmos direitos. Criticou-se assim, à pedagogia da essência que no episódio, foi vista como medieval, retrógrada e, portanto, não científica. Vejamos o que menciona Saviani (2009):

A história volta-se contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando reagir contra o movimento da história, é nesse momento que a Escola Tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência (p. 38).

Com efeito, “a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia” (SAVIANI, 2009, p. 37). À vista disso, com o passar dos anos a Escola e o interesse dos burgueses cruzaram-se novamente e a contradição, dessa vez, foi com a política das massas. Por isso, Saviani concluiu que a Escola precisou mais uma vez refazer-se. Ele explana que a classe popular teve um certo acesso educacional que foi idealizado pelo método tradicional na filosofia da igualdade social entre os homens, e nas diferenças individuais, mas a Escola, refletindo a sociedade brasileira contou, portanto, com a conjuntura de larga desigualdade social.

Entre os anos de 1960 e 1970, os educadores brasileiros destacaram um ponto importante para mudança no espaço escolar. Novos métodos foram estabelecidos, onde a base de programação tecnicista moldada pelos fordistas e tayloristas, que também já era forte no Brasil, foi desqualificada por muitos desses pesquisadores, que entre eles,

ofereceram uma nova abordagem para que o currículo fosse repensado com enfoque nos alunos - ver (DEWEY, 1965).

Apesar de todos esses esforços, Dermeval Saviani ainda contribui incluindo que a Escola pública brasileira, se tornou um lugar de críticas aos métodos antigos que em vez de trazer uma consciência política aos conteúdos existentes, os abonou, causando outro problema para as crianças que frequentavam essas escolas. Aranha (1989), reforça:

As escolas destinadas ao povo, ouvindo os ecos da Escola nova, que criticava severamente os métodos tradicionais sem conseguir implantar os novos, nem mais ousava com segurança continuar as velhas práticas. O que houve, na verdade, foi um afrouxamento inadequado da disciplina e um rebaixamento do nível de conteúdo a ser transmitido. Afinal, a Escola democrática não se saía tão democrática assim (p. 160).

Todavia, mediante as vertentes apresentadas e ressignificadas para a Escola brasileira, Cunha Júnior (2011) levantou a questão sobre a dificuldade da educação brasileira, por parte dos educadores que fazem parte da Escola, em dar relevância histórica e cultural ao fato da formação nacional brasileira. O autor, insere que os educadores e críticos dessa instituição educacional deveriam ter oferecido os critérios importantes que configuraram um grande problema para a educação, ou seja, “a negação da população negra como parte integrante da construção social, política, cultural e econômica do Brasil, em todos os estados, em todas as regiões do país e em todos os aspectos (CUNHA, 2011, p. 69).

Ainda para o referido autor, apesar da clareza que as abordagens em torno das perspectivas de lutas de classe fosse revelando uma Escola guiada pelas ideologias capitalistas, essas teorias sociais não comportavam a realidade diversa cultural a que a Escola brasileira estava submetida. Também, para os pós - críticos, a Escola admoestada dessa forma não exercia nenhuma esperança para mudanças sociais, já que estava fadada a continuar como reprodutora de um sistema social. Assim, as teorias críticas marxistas que questionavam o pensamento e a estrutura tradicional da Escola, a exemplo, os estudos de Baudelot e Establet na França, de Althusser, entre outros, não davam mais conta das questões culturais peculiares da sociedade brasileira, que “não considerou que na nossa formação social a população africana e afrodescendente constituísse um grupo social dominado” (CUNHA, 2011, p. 75).

Portanto, a Escola brasileira pela via estrutural de classe propalada pelas teorias sociológicas vindas da Europa, desempenharam até certo ponto um importante papel para

ser analisado criteriosamente e dialogado sempre com seu contexto social. No entanto, entender a Escola desta sociedade apenas pelo viés da macroestrutura já não respondia mais as ânsias da sociedade brasileira. Mesmo entre outros sociólogos, a saber, Bourdieu e Passeron (1971), que ausentando-se um pouco mais do método rígido marxista e desenvolvendo uma crítica menos enquadrada na estrutura, passando para uma análise mais situada nos símbolos e significados de transmissão cultural, precisaram ser contextualizados para que a Escola brasileira pudesse conectar-se com as impressões epistemológicas contextualizadas na sua realidade sociocultural e política.

Por outro lado, também não escapa a história do século XX, estudos gramscianos em que acreditavam na mudança a partir da mentalidade, sem a qual os intelectuais não poderiam fazer grandes mudanças sociais sem enfocar a importância do caminho para a cidadania pela via escolar. Mesmo assim, a diversidade nacional brasileira ainda não era posta como importante para o debate.

Outros importantes agentes intelectuais ganharam vozes para mudanças posturais em torno de assuntos para além do problema de classes. Henry Giroux é um grande representante crítico cultural, sendo um dos teóricos da pedagogia crítica americana; foi ele quem introduziu no debate atual as noções de conflitos, resistências, oposição e lutas contra a hegemonia.

Eventualmente, junto com os movimentos que eclodiram no início do século XX e que denunciavam a falsa estabilidade de uma sociedade propagada como índice de integração social, Florestan Fernandes, um importante sociólogo brasileiro e pesquisador das relações étnico-raciais, insere que “nessas condições, o aparecimento e a influência de movimentos sociais de “protesto negro” era quase um milagre” (FERNANDES, 2007, p.29). Pois, constantemente outros temas políticos, ocultaram e neutralizaram movimentos sociais que se voltavam para a democratização das relações raciais. Igualmente, o antropólogo e sociólogo Domingos (2012), afirma que vários grupos e movimentos sociais reivindicaram a inclusão de temáticas que previam a condição da exclusão de pessoas negras, contudo, as reivindicações não eram ouvidas, a curto prazo, onde a falta desse debate, ocasionou consequências até os dias atuais na sociedade brasileira.

Destacamos ainda que, simultaneamente, as objeções à Escola brasileira, existia na cidade de São Paulo, a Imprensa Negra Independente, que surgiu como precursora para mudanças no currículo escolar, pois na época assuntos sobre democracia, justiça

social, igualdade e qualidade educacional já eram pautas legítimas para o ensino brasileiro que inclusive, gratuito e obrigatório, contudo pouco visualizadas no ponto de vista da inclusão da cultura negra. Assim, levantaram-se várias outras agremiações que reforçaram a luta contra o racismo na sociedade brasileira, como por exemplo, o Movimento Brasileiro contra o Preconceito Racial, a Associação dos Brasileiros de Cor, a União Nacional dos Homens de Cor, a Associação José do Patrocínio e o Movimento Afro-Brasileiro de Educação e Cultura. Além disso, “o pensamento negro em educação apresentou diversas nuances, sendo, entretanto destacável os grupos de base africana, denominados, à época, como culturalistas em oposição aos grupos políticos “ (CUNHA, 2011, p.78). E ainda:

Podemos concluir que a Frente Negra Brasileira foi uma entidade extremamente representativa dos desejos e aspirações da população negra da década de 30. Ela desempenhou, na história do negro brasileiro, um lugar que o Estado não ocupou em relação à população negra: ofereceu escola, assistência na área da saúde e social, e teve uma atuação política muito marcante (MUNANGA & GOMES, 2016, p. 120).

Ademais, segundo o sociólogo Florestan Fernandes (2007), o Movimento Negro realizava conferências de intelectuais negros, onde problematizava a realidade brasileira sobre o tema da raça. Na obra “O negro no mundo dos brancos”, conferimos algumas datas de discussões concernentes a essas temáticas, a saber: 1920, 1930 e 1940. O autor é enfático:

Para participar das garantias e dos direitos sociais, consagrados por nosso sistema de vida, os negros tiveram de desenvolver um esforço próprio de autoeducação e de autoesclarecimento, em escala coletiva. Alguns líderes mais esclarecidos e bem informados, apoiados por companheiros que percebiam a importância desses empreendimentos para a população negra, desde 1930 vêm difundindo ensinamentos que mostram as vantagens inerentes à assimilação de formas de organização das atividades sociais dominantes no meio ambiente (p. 56).

Sobretudo, encontramos a informação em que os movimentos negros ressurgiram e reafirmaram-se mesmo diante da indiferença política, onde contraditoriamente durante as transformações da sociedade, propalava-se como inclusiva. Sobre isso, vemos em Munanga & Gomes (2016), o seguinte:

Os negros passam a denunciar que a exploração socioeconômica atinge de maneira diferente negros e brancos e que a superação do racismo e da discriminação racial não será alcançada simplesmente com a mudança da situação de classe. É importante somar esforços na luta contra a desigualdade social e racial (p. 129).

Ainda, outras organizações negras reivindicaram a valorização do negro e lutaram pela conquista e defesa de sua cidadania. Foi nesse ínterim que a Academia Brasileira ascendeu um forte debate sobre a questão do negro no Brasil. Em consonância, a educadora Nilma Lino Gomes (2011) acrescenta que os movimentos sociais juntamente com alguns intelectuais ganharam força nesse universo educacional e investiram na educação básica denunciando fortemente o mito da democracia racial. A partir deste marco, alguns intelectuais negros adentraram as universidades públicas e tematizaram as relações raciais. A questão de quem era de fato cidadão foi questionada e a educação como um direito de todos os cidadãos brasileiros foi garantida pela Constituição de 1988. Domingos (2012), cita:

Como tem se percebido, o Brasil desde o período da escravidão até os dias atuais vem passando por vários processos históricos onde se acentuam a diversidade de leis que regulamentam ou tentam regulamentar a situação das populações desfavorecidas. O Processo da inserção e inclusão da população negra que desde a sua vinda para o Brasil, passou por grandes negações de direitos, quando algumas pessoas afirmavam que “não tinham a legitimidade para adquirirem direitos”, tais afirmações relatam o que de fato se passava nas mentes de muitas pessoas, sobretudo da classe dominante da época e infelizmente ainda se perpetuam esta ideia até os dias atuais com outras práticas (p.4).

Dado o quadro sobre a Escola no seu tempo histórico e considerando as críticas feitas à ela dentro do contexto brasileiro, é possível observarmos que as ações realizadas pelos sociólogos acima, pela Frente Negra e pelo Movimento Negro, ainda não havia impactado os educadores brasileiros que carregavam um forte indício do sintoma de uma sociedade harmônica e sem conflitos inter-raciais. Essa dimensão proposital não possibilitou a reflexão sobre as ambiguidades da Escola que era vista apenas pelas correntes teóricas oferecidas da Europa. Dessa forma, vimos a organização de um cenário atravessado por uma lógica que não contextualizou a força racista e perversa nos limites da Escola.

Diante desse contexto, refletimos com Cunha onde afirma que existiam quatro proposições que “tentaram negar a existência de problemas no campo das relações étnicas da sociedade brasileira” (CUNHA, 2011, p. 69). A primeira proposição citada pelo autor, descreve que por sermos mestiços, isso se configuraria na mente dos brasileiros, que não haveria porque se preocupar com o tema raça e racismo. A segunda, nos informa que os educadores ao analisarem a questão da inferioridade social, política, cultural e econômica, chegaram a conclusão da inexistência do problema racial, jogando toda essa bagagem de problemas unicamente para o campo social. A terceira é de que “quem produz o racismo

é o próprio negro (CUNHA, 2011, p. 71). E a quarta, está na descrição de que se fala sempre em discriminação negra, porque a maioria da população negra está na pobreza.

É por isso a reflexão do referido autor, de que apesar do marxismo presumir a redenção de uma classe que era dominada pelas determinadas ideologias opressivas, no caso brasileiro, não foi suficiente para discutir a composição étnica social brasileira que gerava outras causas conflituais. Assim, pensamos também que debater a luta de classes frente a realidade europeia, não permitiu que a Escola através de nosso currículo, ponderasse a formação social do Brasil em que grupos étnicos, entre eles, povos originários, africanos e europeus fossem complexificadas. Dessa forma, o racismo foi silenciado e atitudes preconceituosas se justificaram pelas relações econômicas, sendo priorizada apenas a luta contra colonial. Desse modo, ao esconder o fator histórico, social, cultural, político e econômico da sociedade brasileira e também oferecer conhecimentos ilegítimos sobre quem foram os grupos étnicos de nossa sociedade, a Escola se tornou mais uma vez, obsoleta. Assim vemos em Silva (2007), que:

O ocultamento da diversidade produz a imagem do *brasileiro cordial*, que trata a todos com igualdade, ignorando deliberadamente as suas nítidas e contundentes diferenças. Imagens esta difundida desde os anos 1930 nas obras de Freyre (1963) e nos anos 1950 reforçadas pelas teses, argumentos estudos[...]. Tais pensamentos têm constrangido a participação nos espaços públicos daqueles chamados de excluídos, e ao mesmo tempo têm atribuído sua essência e pretendida falta de qualidades e competência (p. 499).

Mas, refletindo com esses autores, chegamos a conclusão de que a Escola mesmo diante de suas lacunas tem também possibilidades. Ela só precisa ser viva e atualizada, capaz de marcar os sujeitos escolares transformando-os em agentes críticos diante da cultura que a eles é transmitida. Com isso, refletimos com Gusmão quando considera que “o debate maior proposto é aquele que aponta para a existência de sujeitos e agentes sociais neste país, que precisam descobrir o que é necessário para caminhar juntos e formar efetivamente uma nação coesa e livre” (GUSMÃO, 2013, p. 56).

### **1.3- Entre a teoria e a prática: o que falta no currículo para o cumprimento da Lei n.º 10.639/03?**

O século XX foi um dos séculos de várias discussões sobre a educação brasileira. Novas reformulações pedagógicas foram inseridas dentro da Escola. Seguindo a lógica pós-estrutural e pondo um fim nas grandes narrativas universais, a perspectiva pós-moderna atraiu o desaparecimento de fronteiras construídas em utopias e deu ênfase a pluralidade e a interpretação. O currículo desse ponto de vista passou a considerar o

sujeito escolar em sua complexidade histórica e cultural, portanto, um sujeito concreto que condizia com o seu tempo político, corporificado, individual, mais flexível e maleável segundo seu processo de construção inacabada. Desse modo, os teóricos passaram a se preocupar com o desenvolvimento das identidades mediante as práticas socioculturais com enfoque no discurso. Assim, os cientistas sociais, antropólogos e autores da área da educação contribuíram para a transformação do currículo em torno das diferenças culturais.

Em consequência dos intensos movimentos sociais e culturais no mundo, nesse período, que também denunciava o *status quo*, as estruturas disciplinares da Escola passaram a ser reposicionadas. Mas, agora, ofereciam uma abordagem sociocultural baseada nas subjetividades. Isso permitiu verificar o que estava por trás das ideologias propagadas pela a instituição educacional, pois segundo o pedagogo Arroyo (2007):

Até então, a instituição escolar era pensada nos marcos das análises macroestruturais, englobadas, de um lado, nas "teorias funcionalistas" (Durkheim, Talcott Parsons, Robert Derwin, entre outros), e, de outro, nas "teorias da reprodução" (Bourdieu e Passeron; Baudelot e Estabiet; Bowles e Gintis; entre outros). Essas abordagens, umas mais deterministas, outras evidenciando as necessárias mediações, expõem a força das macroestruturas na determinação da instituição escolar. Em outras palavras, analisam os efeitos produzidos na escola pelas principais estruturas de relações sociais que caracterizam a sociedade capitalista, definindo a estrutura escolar e exercendo influências sobre o comportamento dos sujeitos sociais que ali atuam (p.136).

Além disso, ainda segundo esse educador, as análises subjetivas conflitantes ambientadas na Escola deveriam ser vista a partir dos sujeitos escolares dentro de uma trama social. Por isso, Dayrell (2001), também acrescenta:

O processo educativo escolar recoloca a cada instante a reprodução do velho e a possibilidade da construção do novo, e nenhum dos lados pode antecipar uma vitória completa e definitiva. Esta abordagem permite ampliar a análise educacional, na medida em que busca apreender os processos reais, cotidianos, que ocorrem no interior da escola, ao mesmo tempo que resgata o papel ativo dos sujeitos, na vida social e escolar heterogêneo (p. 137).

Outrossim, destacamos que mesmo em face a crítica pós-estrutural sobre os estudos marxistas e estruturalistas, as pesquisas do sociólogo Roger Bastide junto com Florestan Fernandes, ainda concentrados nas estruturas sociais repercutiram alguns do problema étnico-raciais com relação ao modelo de exclusão de negros e mulatos na sociedade brasileira. Em seguida, no ano de 1972, o autor Florestan Fernandes reconstruiu a trajetória social do brasileiro, por onde foi desmitificado o mito da democracia racial, combatendo teoricamente as desigualdades sociais vivenciadas pelo negro brasileiro.

Pelas pesquisas constatou-se que não seria possível haver democracia racial e a profunda exclusão social do negro, apresentando as provas de que na realidade, a democracia racial era uma distorção de relações dominadoras com sua gênese no mundo colonial.

Todavia, segundo a historiadora Schwarcz (2012), hoje em dia é possível que seja mais fácil criticar esse mito, no entanto é mais difícil enfrentar a sua manutenção. Ela descreve que “ o fato é que mudamos de patamar e não mudamos : o lugar – comum parece ser deletar o racismo (que precisa , de fato ser deletado), mas o ato se extingue por si só (SCHWARCZ, 2012, p. 112).

Por outro lado, a crítica feita por exemplo, por Cunha (2011), é a falta de uma análise aprofundada na história dos sujeitos negros e o perigo de que as diferenças de condições sociais entre negros e brancos se tornem um problema maior a ponto da educação brasileira omitir e negligenciar o permanente racismo, que desrespeita os direitos de *ser* negro, em sua dimensão política, cultural e histórica. Além disso, outras observações que resgatam o enfoque para o não determinismo estrutural pensada por Arroyo (2001), é que atualmente no currículo se considere as identidades diversas no campo escolar, que repense lógicas e valores perseverando para as constantes mudanças que não negue a real natureza do ser humano.

Portanto, as novas abordagens sobre as ideologias de poderes epistemológicos abrem os espaços para que não só as questões étnicas se concentrem no discursos das categorias capitalistas, mas também se adquira a inserção dessas subjetividades.

Assim sendo, Nilma Lino Gomes (2011), por sua vez, enfatizou que as pesquisas continuaram mostrando a reprodução de desigualdades, mas havia adquirido, uma preocupação pelo viés das desigualdades raciais dentro da educação. Esses passos segundo a autora, foram importantes, somente depois que repercutiram na Escola brasileira e foram se apresentando um novo aspecto educacional.

Nesse sentido, a Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), construiu linhas de pesquisas delineando reflexões sobre educação, trabalho, movimentos sociais, relações sociais e produção, segundo (TREIN; CIAVATTA, 2003). Esses temas foram importantes para análise da situação real curricular brasileira. Dessa maneira, a Escola, tornou-se problematizada a partir de novas fontes teóricas e vários grupos de estudos e pesquisas passaram a identificar problemas pontuais, a saber:

[...] discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas e a resistência negras, a escola como instituição reprodutora do racismo e as lutas do Movimento Negro (GOMES, 2011, p. 4).

Ademais, acrescentamos que essas ações repercutiram na própria Constituição Federal de 1988, onde encontramos:

Art. 3º, IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. [...]. Art. 23, V - é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência. [...]. Art. 205. A educação é direito de todos e dever do Estado. [...]. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino. [...]; Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade. (BRASIL, Constituição, 1988).

Também em seus Art. 5º, I, Art. 210, Art.206, I, § 1º do Art. 242, Art.215 e Art.216 onde sustentam a necessidade de um enfoque curricular para promover diretrizes destinadas a debater culturas construídas pelos conflitos causados no desrespeito às diferenças. Portanto, já não bastava ser uma Escola democrática para todos os cidadãos. Havia a necessidade de identificá-los. Para isso, um dos grupos étnicos mais discriminados da nação, necessariamente deveria ser contemplado nesse projeto a ponto de uma ressignificação histórica implicando investimento quanto ao currículo escolar. Desinibindo assim a cultura e história das pessoas afrodescendentes tendo em vista os longos anos de discriminação. Domingos (2012), contribui com o seguinte:

Ao longo da história do Brasil quando se pretendeu estudar e analisar sobre a escolarização do negro, sempre se configurou num aspecto de denúncia e injustiças. A história do negro por vezes era omitida e em outras vezes propagada de forma errônea e enganosa ocasionando repercussões de grande destruição para a real e verdadeira história do povo afrodescendente (p.1).

Finalmente, nos anos de 1990, os estudos curriculares continuaram, segundo Tomaz Tadeu (2003) com o questionamento: “o que o currículo faz?”, e não exatamente “como se fazer um currículo?; impregnado de estratégias analíticas de método hermenêutico realçaram as subjetividades entre símbolos e signos. Com isso, dentre várias mudanças que ocorreram não só no Brasil, mas no mundo globalizado, a Comissão Internacional para o século XXI traçou mudanças radicais para educação. Nesta situação, vários órgãos e instituições estiveram envolvidas.

Um dos primeiros eventos importantes foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Esta apresentando um projeto educacional agenciado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e pelo Banco Mundial. A principal preocupação pontuada foi a "satisfação das necessidades básicas de aprendizagem".

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Lei n.º 9394/96, foi aprovada com a finalidade de garantir os direitos e deveres de todos os cidadãos brasileiros a uma educação igualitária e de qualidade. Mas é importante lembrarmos que apesar de grandes mudanças, a Lei ainda não mencionara a importância de se trabalhar um currículo próprio capaz de conceituar as identidades étnicas dos cidadãos brasileiros.

Nesse caso, entende-se que o currículo educacional brasileiro, ainda precisava sair da formalidade e partir para realidade sociocultural de seus grupos. Portanto, houve uma constante mobilização de movimentos sociais e de intelectuais com o intuito do desenvolvimento da educação e aperfeiçoamento do debate científico, cultural e político.

Ainda na década de 1990, alguns estados brasileiros iniciaram, na prática, o que se previa na Constituição com relação as mudanças curriculares. A exemplo, leis municipais como a Lei Orgânica da cidade do Rio de Janeiro artigo de 5º321 descreveu a base de ensino na “educação igualitária, eliminação de estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou leitura complementar e manuais escolares”. Outros municípios também desempenharam um excelente papel para eliminar o racismo. Cidades como Belo Horizonte, Porto Alegre, Aracaju, Belém, São Paulo, Teresina e Brasília são citadas por Santos (2005, p. 26), como cidades que promulgaram leis para que disciplinas escolares trabalhassem a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamental e médio em suas redes municipais.

Em continuidade, no ano de 1995, o Movimento Negro avançou com a Marcha Zumbi dos Palmares, em Brasília, no contexto das comemorações do Tricentenário da Morte de Zumbi dos Palmares adquirindo visibilidade política. A comemoração conquistou políticas públicas de combate ao racismo. Criou-se então, um Grupo de

---

<sup>5</sup> RIO DE JANEIRO. Orientações curriculares: áreas específicas. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação, 2012.

Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra no dia 27 de fevereiro do ano seguinte. Também destacou-se, no ano seguinte, os temas transversais sobre diversidade e pluralidade cultural que foram acrescentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - (PCNs).

Nesse quesito, Gomes (2011) descreve que o tema da diversidade foi implementada nos Parâmetros. Contudo, a autora critica afirmando que estes apresentavam uma perspectiva universalista de educação e de política educacional, onde a questão racial ainda era entendida como parte da pluralidade cultural, ou seja, para autora, não estando explícita, a questão da diversidade não superaria o racismo e a desigualdade racial que seria insuficiente para o debate na educação. Gomes compreende que continuando assim, o currículo não fomentaria mudanças de posicionamentos políticos, de ideologias, tampouco, combateria preconceitos e racismos que ainda permeavam na subjetividade e imaginário social no campo pedagógico.

Dada as circunstâncias, mesmo sabendo das mudanças na Constituinte de 1988 e na reelaboração da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96), as reivindicações do Movimento Negro ainda não tinha ganhado a proporção almejada, pois até a altura, o debate entorno da questão racial ainda era emergido entre outras pautas dos textos legais. Para reverter o quadro das desigualdades raciais, o Movimento Negro persistiu nos dados divulgados nas pesquisas oficiais, a exemplo, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - (IPEA, 2008), para questionar o papel do Estado frente a políticas educacionais. Foi então, que na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001 na cidade de Durban, África do Sul, ocorreu o consenso para implementação de ações afirmativas na nação brasileira. Dessa maneira, segundo o entendimento de Gomes (2011):

O Movimento Negro no século XX ganha agora contornos políticos nacionais e internacionais. Passa finalmente a fazer parte da agenda política e do compromisso do Estado brasileiro com todos os avanços e as contradições possíveis. Nesse contexto, o debate sobre o direito à educação como um componente da construção da igualdade social passa a ser interrogado pelo Movimento Negro brasileiro e é recolocado em outros moldes (p. 6).

Por conseguinte, a discussão da educação e a diversidade étnico- racial, pela pauta da equidade, encorajada pelo Movimento Negro ganhou a implementação de políticas

públicas universalistas e a urgência desses programas para que se voltassem para uma efetivação da justiça social. Por isso, foi necessário que os educadores enfatizassem o olhar para os indivíduos, que em situação desigual e mediante as questões étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, de moradia e de empregos e discriminação como temas, frutos dos novos programas educacionais.

Também, como resultado de todas essas ações durante a década de 1990, sucedeu que na virada do século XXI, com a ampla divulgação sobre as reivindicações em prol da igualdade racial, em 2003, foi instituída a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), para afirmar e valorizar as raízes das culturas africanas e afro-brasileiras, reconhecendo assim, as subjetividades dessas identidades na construção da sociedade brasileira. Ela nasceu como o intuito de discutir e promover políticas públicas voltadas para a promoção racial em termo da igualdade de direitos. Desse modo, o enfrentamento ao racismo e a criação de mecanismos foram elaboradas para assegurar a visibilidade e o acesso da população negra às diversas esferas da vida social. Em 2015, a mesma secretaria passou por mudanças, onde atualmente integra, o Ministério da Igualdade racial e dos Direitos Humanos.

Após todas essas transformações no campo social de nossa sociedade, em consonância com a situação educacional da Escola brasileira, a Lei nº 10.639 de janeiro de 2003, também foi sancionada alterando a Lei nº 9.394/96, constituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-Brasileira. Com a mesma visão, o Conselho Nacional de Educação também, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas. Diante disso, refletimos que “ a afrodescendência define a população negra como parte da história e das relações sociais, e não apenas da cor da pele ou da cultura de origem (CUNHA, 2011, p.76).

Por conseguinte, discorremos que a Lei nº 10.639/2003 permitiu o quadro de mudanças, enxergando na diversidade uma forma de demonstrar o papel do Estado como mediador de uma educação antirracista, democrática e plural, pois, em virtude dessa conquista, em 2008, outros atores sociais, a saber povos de origens indígenas, se mobilizaram e mais uma vez a Lei de Diretrizes e Bases foi alterada. Dessa vez, pela Lei nº 11.648/2008, se ampliou o foco dos currículos e repensou as relações étnico-raciais com o Ensino de História Cultura Afro-Brasileira e Indígena, completando de forma justa, um ensino inclusivo. Assim, Gusmão (2013), entende que:

Nesse contexto, a Reforma do Sistema Educacional de 1996-a LDB-e dos PCN, em 1997, trouxe por desafio no campo educacional , o Ensino da História da África e da Cultura Afro-Brasileira através do dispositivo legal: a Lei nº 10.639/03, modificada pela Lei nº 11. 645/2008 (p. 50).

Por fim, compreendemos que diferente da pedagogia pautada na democracia racial, o novo currículo vem ecoando as perspectivas das populações negras e indígenas. Uma vez que esse processo tenha aquecido as estruturas escolares, a Diretriz Curricular Nacional da Educação Básica, no processo nº 23001.00215/ 2002-96, pelo Parecer nº CNE/CP 003 /2004, registra a importância do debate para a construção de um currículo que busque oferecer para realidade social brasileira, posturas e valores que eduquem a nação através da pedagogia na valorização das diferenças. Para isso, povos discriminados por longos anos foram revividos, mas agora por outra ótica. Vejamos:

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente no sentido de políticas de ações afirmativas, isto, é de políticas de reparações e de reconhecimento e valorização de sua história e cultura e identidade (DCNEB, 2013, p. 498).

Portanto, percebemos que o novo currículo escolar já vem aderindo os problemas socioculturais, históricos e políticos da sociedade brasileira. Compreendemos também, que a Lei nº 10.639/03 não é invenção deste século. Até se tornar uma Lei Federal houve debates sérios que convergiram para mudanças no fazer pedagógico. Salientamos com isso, que as demandas dos movimentos sociais, sobretudo, o Movimento Negro, tem impelido à Escola para a missão de centralizar a importância das diferenças não hierarquizadas. Sobre a importância de toda essa trajetória curricular, Cunha (2011), descreve:

O problema para o debate educacional para a população negra estava posto. Tratava-se não apenas de uma educação que permitisse a compreensão dos processos de dominação da sociedade, mas de uma educação produtora da autonomia específica da população negra. Na procura de uma perspectiva educacional para a população negra, os movimentos negros examinaram as diversas propostas de educação realizadas pelos intelectuais brasileiros. O resultado das análises foi frustrante, a educação brasileira, nos seus vários movimentos, nunca pensou a população negra de maneira realista, objetiva, na sua especificidade e subjetividade (p. 78).

Assim, o problema para o debate educacional brasileiro já se abria para outros aspectos de nossa sociedade. A população negra, através dos movimentos sociais, sobretudo, o Movimento Negro, impelia para que os educadores e educadoras examinassem como a Escola através de seu currículo, consolidasse uma educação inclusiva e que respeitasse todos os processos históricos, subjetivos e identitários de todas

as pessoas, enxergando a grave exclusão das pessoas negras nesse espaço educacional. Portanto, em face de todo esse percurso histórico, já é possível interrogarmos sobre o que falta entre o currículo e as ações pedagógicas que se voltam para que o ensino da história e da cultura africana seja efetiva na Escola (...). Uma reflexão acompanhada durante todo este trabalho.

## **2 - A ESCOLA RACHEL DE QUEIROZ: UM LUGAR PARA SE PROBLEMATIZAR AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.**

A Escola Rachel de Queiroz fica na cidade de Quixadá, localizada no Sertão Central do estado do Ceará. A cidade é exuberante e marcada por formações rochosas com monólitos, que por sua vez, contribuem para a beleza natural da mesma, promovendo a quebra do aspecto rígido do sertão. É conhecida também como a cidade da Galinha Choca e se estende territorialmente por 2.019,834 km<sup>2</sup> com o contexto populacional de 84.165 pessoas conforme o censo de 2022.

O lugar foi originalmente constituído por nativos canindés e jenipapos. Sua primeira escritura pública trata-se do mosteiro beneditino em 1.641 até a oficialização de compra de uma fazenda registrada como propriedade de José de Barros em 1.747, este considerado o civilizador, portanto fundador da cidade. Também como em todo território nacional, há registros de outras etnias que contribuíram para formação étnica de seu povo, sendo o sítio Veiga um território quilombola que fica a 25 quilômetros de Quixadá. Por conseguinte, a cidade é pluralmente étnica, ou seja, formada tanto por povos originários quanto por descendentes africanos e descendentes portugueses, frutos da colonização.

Em 1.877 foi construído o Açude Cedro, uma edificação concedida por D. Pedro II como primeira obra de combate à seca no país tornando-se um importante marco para a cidade. Entre vários elementos de construção cultural, o local ainda conversa fortemente com suas raízes católicas, sendo uma das cidades mais procuradas por seus mosteiros e igrejas. A exemplo, na Serra do Estevão, ou como conhecida, Comunidade Dom Maurício, onde há o Mosteiro Santa Cruz que ganhou fama após a chegada dos monges beneditinos. Acoplado a ele, é possível ver um templo e uma escola conhecida como Colégio São José. Este detalhe é importante, pois mostra-nos o quanto a cidade ainda se conecta com a cultura eclesial. Além disso, escritores de destaque nacional como Jäder de Carvalho e Rachel de Queiroz são intelectuais de estreitas ligações com a cidade de Quixadá.

Diante dos detalhes partilhados, há uma ênfase oferecida pelo município quando se trata da escritora Rachel de Queiroz. A cidade, portanto, apresenta uma rica memória em homenagem à escritora. Podemos encontrar, por exemplo, no interior de Quixadá a fazenda “Não me deixes”, um espaço afetoso e histórico que guarda um pouco da herança intelectual e cultural de Rachel. Já no centro da cidade, localizamos o Memorial Rachel de Queiroz, uma das atrações turísticas da cidade. O Memorial é uma casa em cima de um monólito no meio da praça da Estação. Há também uma estátua da mesma sentada no banco da praça e ao lado do banco, existe uma longa escadaria que nos impele para um passeio rememorativo. Desde a escadaria até os cômodos da casa é permitido ao visitante voltar no tempo, que levado por uma certa nostalgia, ver-se nas lembranças deixadas pela escritora.

A romântica escolha pelo nome da escritora Rachel de Queiroz revela um dos aspectos políticos da cidade de Quixadá. Logo, torna-se um traço significativo para os habitantes da cidade, tendo em vista a permanente rememoração à autora, onde encontramos outras instituições com o mesmo substantivo. Portanto, para além dos lugares turísticos, recebem o nome Rachel de Queiroz: um conjunto habitacional, um dos distritos educacionais do município e uma de suas escolas que fazem parte deste campo de pesquisa.

A comunidade ou o conjunto habitacional Rachel de Queiroz, fica aproximadamente a 10 km do centro da cidade e faz parte do programa <sup>6</sup>Minha casa Minha Vida, estratégia do Governo Federal para garantir os direitos essenciais do cidadão, como por exemplo, o direito à moradia e à educação. Foi realizado um investimento de 98,4 milhões de reais destinado para a construção desse conjunto habitacional. Os habitantes contemplados inicialmente, são de famílias oriundas das margens da cidade. Estas, transferidas para novas moradias no dia 27 de março de 2018, conforme a Fundação de Geração Emprego, renda e habitação (FUNGETH) de Quixadá. Essas famílias contempladas trabalham no centro da cidade, no comércio, na indústria e no campo.

Dito isso, o conjunto é composto por 1.454 unidades promovido e ocupado há cinco anos. Para adquirir o direito à moradia no conjunto habitacional, as famílias devem

---

<sup>6</sup> <https://www.ceara.gov.br/2018/03/27/governo-do-ceara-beneficia-1-454-familias-com-residencial-rachel-de-queiroz-em-quixada>.

fazer parte do perfil social de baixa renda e com critérios próprios de beneficiários de programas sociais como o bolsa família.

Paralelamente ao contexto de (re) construção das famílias, se engendra também o Distrito educacional oficializado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade que divide as unidades escolares em Distritos Educacionais. O Distrito educacional, como dito antes, também foi nomeado Rachel de Queiroz e é composto por duas escolas e uma creche totalizando até o ano de 2023, em 773 alunos promovendo assim o direito à educação, onde um de seus objetivos é atender os educandos das famílias que passaram a habitar na comunidade citada.

A Escola Rachel de Queiroz, como parte do Distrito, é uma escola pública composta por alunos do 6º ao 9º ano dos Anos Finais/ Fundamental II, etapa reconhecida como a segunda etapa da educação básica e abarcara até o momento final desta pesquisa, o quantitativo de 212 alunos entre onze a quatorze anos de idade. Foi inaugurada no dia 14 de maio de 2018 e pertencia inicialmente ao Distrito Educacional Riacho Verde. Conforme a pesquisa, o perfil étnico dos alunos da comunidade se autoidentifica, em sua grande maioria, pardos e pretos.

A Escola conta com uma estrutura física composta por 01 sala de secretaria, 01 sala do diretor/gestores, 01 sala de professores, 01 cantina equipada com 01 depósito e 01 banheiro na cantina. Também, 01 pátio coberto, 06 salas de aulas, 01 biblioteca, 01 almoxarifado e 02 banheiros para uso dos professores e funcionários e 06 banheiros para uso dos alunos. Além dos espaços elencados, há no ambiente escolar vários espaços livres interligados as salas de aula e destinados para atividades recreativas.

O quadro escolar é então composto por uma gestão que se divide em 01 diretor distrital, 01 coordenadora geral e 01 coordenadora pedagógica local. Para além da gestão, conta-se com 09 professores, sendo 08 deles ativos em sala de aula. Quanto ao corpo docente, a Escola Rachel de Queiroz, trabalha com professores formados nas áreas de letras - português, história, geografia, ciências, educação física e matemática. Esses professores foram graduados entre os anos de 2010, 2013, 2015, 2019 e 2023. São de faixa etária entre 22 a 50 anos de idade. Apenas quatro deles são nativos da cidade e os outros pertencem a outras cidades que por intermédio de concurso público foram trabalhar para o município. Os demais configuram um grupo de professores que prestam serviços educacionais para a referida Escola.

Ademais, a instituição oferta a modalidade de ensino em tempo integral, sendo contempladas: a turma do 9º ano A e B com os componentes curriculares do currículo próprio e as eletivas como: produção textual, matemática básica, educação musical, matemática financeira, Pátria Quixadá, educação ambiental, empreendedorismo e xadrez. Entre os objetivos que se destacam no Projeto Político Pedagógico da Escola, temos:

Planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas cotidianas que favoreçam a convivência, a participação, a exploração, a expressão e o autoconhecimento da criança/adolescente, como estratégia para favorecer o seu desenvolvimento integral, bem como ações que viabilizem a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, a parceria da escola com as famílias, como estratégia de aproximar a presente instituição da comunidade local (P.P/DISTRITO EDUCACIONAL RACHEL DE QUEIROZ - ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL RACHEL DE QUEIROZ, 2023, p.6).

Mediante as informações, este trabalho de pesquisa busca uma análise que alcance não só seu contexto histórico, mas também seu dinamismo e sobretudo, seus sujeitos/agentes concretos. Por isso, entendemos conforme o educador Juarez Dayrell (2001), o seguinte:

Analisar a escola como espaço sócio-cultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sócio-cultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (p. 136).

Enfatizamos que no início deste trabalho foram realizadas entrevistas direcionadas para professores e professoras, porém, outras vozes foram ouvidas, ou seja, a gestão e mais tarde os alunos e alunas da Escola Rachel de Queiroz que também participaram. Acrescentamos ainda, que durante a coleta de dados alguns professores(as) e gestores (as) contribuíram através do diálogo e entrevista mais aberta (semiestruturada). Com outros, porém, foi possível alguma informação aplicando-se questionários, pois alguns dos professores e professoras preferiram participar de forma indireta. Poucos professores(as) não se dispuseram a participar em todas as etapas da pesquisa. Assim, examinamos que após apresentarmos a temática da mesma, alguns professores e professoras demonstraram interesse enquanto outros silenciaram e/ou disseram haver contratempos para participar; mesmo diante da possibilidade deste trabalho ter oferecido ferramentas mais viáveis para entrevistas como *Whatzapp*, *Google Meet*, ou a presença no dia de planejamento e etc.

Apresentado o contexto, pretendemos desvelar como esta instituição opera o debate para relações étnico-raciais considerando as experiências não só de professores e professoras, mas de todo corpo pedagógico, quais sejam, adolescentes - alunos e alunos, também interlocutores que constroem esse espaço pedagógico.

## **2.1 – Início de papo: conversas cruzadas quando o assunto é a diligência da Lei nº 10.639/03 na Proposta Pedagógica da Escola Rachel de Queiroz.**

Após longos processos de exclusão contra povos africanos e seus descendentes, a educação brasileira tem investido o compromisso de incluir por meio de leis e regulamentos o debate sobre diversidade, diferença, raça e identidades, incorporando o assunto sobre relações étnicas em torno da história e cultura desses povos nos últimos vinte anos. Petronilha B. G. e Silva (2007), descreve que mesmo o tema da pluralidade cultural já havia sido incluído nos Parâmetros Curriculares desde 1997, e versava sobre a diversidade como parte da identidade nacional, vejamos:

Mas, os legisladores da educação e o Ministério da Educação, cada vez mais sensíveis às denúncias e propostas do Movimento Negro, avançaram. Formularam e têm tomado providências para implementar e acompanhar a execução da importante política curricular estabelecida pela Lei nº 10.639/03 (p.499).

Em consonância, a antropóloga e educadora Neusa Gusmão, reflete que a incorporação da Lei trouxe o desafio de ensinar para relações étnico-raciais, onde mediante a isso, ela questiona: “O que fazem as escolas e os professores quando algo acontece como reflexo das exigências da Lei ou como hábito inerente à suposta condição democrática institucionalizada?” (GUSMÃO, 2013, p. 53). O questionamento de Gusmão continua, pois segundo a antropóloga e educadora, a Lei nº 9.394/96 - (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), já havia colocado aos educadores o desafio de se familiarizarem cada vez mais com a textura da diversidade sensibilizando-se para as subjetividades, que diante de nosso contexto sociocultural e histórico, existiria uma “cultura negada ou inferiorizada nos processos escolares” (GUSMÃO, 2013, p. 50).

Dito isso, as autoras acima nos informa que compete as comunidades escolares abrirem o espaço para que haja o reposicionamento pedagógico empenhado com os conteúdos sobre os temas em torno da Lei nº 10.639/03, com engajamento do ensino para as relações étnicas. Assim sendo, a Escola atual precisa se habilitar quando o assunto é diversidade cultural, diferenças, identidades e inclusão da história de povos africanos e

afro-brasileiro como parte vívida em seu ambiente. Neusa Gusmão ainda insiste: “De que modo à exigência da Lei e ao que se ordena a partir dela como prática é percebida pela Escola e pelos professores? (GUSMÃO, 2013, p.50).

Partindo desses questionamentos carregados de desafios, apresentamos algumas conversas cruzadas sobre o enredo da identidade étnica, da inclusão, da diferença, da diversidade cultural e do racismo, junto ao corpo pedagógico da Escola Rachel de Queiroz, *lócus* desta pesquisa. Optamos inicialmente por uma entrevista que tomasse como base auxiliadora o Projeto Político Pedagógico (PPP), pois nele se demonstra a possibilidade de materialização dos objetivos e metas, além de apontar como currículo deve ser trabalhado no cotidiano escolar. Assim, a ideia inicial foi colhermos informações de modo holístico na tentativa de compreendermos, primeiro, a lucidez dos educadores mediante os assuntos em temas que problematizassem as decisões democráticas que resultaram na construção do Projeto Pedagógico. Consoante a isto, entendemos que a Escola Rachel de Queiroz cumpre sua responsabilidade na construção do Projeto Pedagógico - (P.P) que a título de esclarecimento, no documento, a nomenclatura político é retirada. Questionados sobre o porquê da retirada do substantivo – político, onde encontramos o argumento de que a educação já é em si um ato político. A ideia é coerente e apresenta um sentido de cunho educativo, mas a exclusão do termo político pode ter influência do movimento “<sup>7</sup>Escola sem Partido”, que procura excluir a dimensão do político, embora a LDB traga em seu texto a proposta com o trio de palavras: Projeto Político Pedagógico.

Acrescentamos, por outro lado, que as proposta citadas e as ações a serem desenvolvidas no P.P fazem parte do princípio da autonomia escolar que descreve e prever as medidas que serão tomadas durante todo o ano letivo. Portanto, as medidas educativas no Projeto Pedagógico desta instituição, seguem as diretrizes gerais da educação brasileira e da Secretaria Municipal de Educação do município de Quixadá. Nesse hiato, encontramos então registrado o seguinte propósito:

A Escola Rachel de Queiroz deve contemplar o educando como um sujeito que precisa de atividades que estimulem a convivência e o respeito às diferenças para adquirir mais autonomia na descoberta de sua identidade baseados com o mundo real da população (P. P - DISTRITO EDUCACIONAL RACHEL DE QUEIROZ , E. E F. RACHEL DE QUEIROZ: 2023, p.9).

---

<sup>7</sup> O Programa Escola sem Partido, ou apenas Escola sem Partido, é um movimento político que visa a avançar uma agenda conservadora para a educação brasileira.

Imediatamente, o assunto concernente à diferenças é descrito com um forte apelo para a execução dessa proposta que procura:

Consolidar ações voltadas para possibilitar aos educandos a convivência com outras crianças/adolescentes, professores, funcionários e demais adultos, educando-as para o convívio social e o respeito às diferenças (P. P - DISTRITO EDUCACIONAL RACHEL DE QUEIROZ E. E F. RACHEL DE QUEIROZ: 2023, p.16).

No momento, embarcamos no propósito apresentado, pois a questão do respeito às diferenças foi o tema mais enfatizado no documento. Mediante a isso, visualizamos ainda a seguinte descrição:

Nessa perspectiva, através da ludicidade buscar-se-á trabalhar nas crianças/adolescentes a inculcação do respeito às diferenças, como forma de evitar a prática do *bullying* e a aceitação do outro, indiferentemente da sua raça, cor, religião, sexo, origem social ou necessidades especiais (P.P- DISTRITO EDUCACIONAL RACHEL DE QUEIROZ, E. E. F. RACHEL DE QUEIROZ: 2023, p.9).

À proporção que lemos o documento, visualizamos um P.P que apresenta em seus objetivos pontos importantes para que se problematizem as questões em torno da noção do respeito e da aceitação do outro, utilizando, teoricamente, as leis que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em seu Art. 26-A, mas se concentrando na conjuntura curricular do campo, citada no Art. 28 também da LDB, acompanhamos:

Compreende-se essa escola como o lugar de formação dos sujeitos camponeses em sua diversidade — etária, de gênero, sociocultural, étnica, ambiental. Ocupa-se com o permanente processo de formação dos sujeitos coletivos, com valores solidários, de cooperação e de uma nova ética humanizadora. Portanto, supera uma concepção e prática de escola e de sujeitos que padronizam a todos e não consideram as diferenças. O currículo da escola do campo tem por base as seguintes referências para todos os componentes curriculares, sejam da base comum ou da parte diversificada: Implementação da educação étnico-racial — em conformidade com a legislação vigente (Leis nº 9.394/96, 10.639/2003 e 11.645/2008), em articulação com todos os componentes curriculares (P.P- DISTRITO EDUCACIONAL RACHEL DE QUEIROZ , E . E. F. RACHEL DE QUEIROZ: 2023, p.14).

Em virtude do que se apresenta, entendemos que o Projeto Pedagógico na Escola Rachel de Queiroz une a dimensão temática do artigo 26-A da LDB juntamente com o camponato no intuito de laborar um trabalho que contemple todo esse arsenal. Ora, as leis citadas tratam de uma bagagem histórica construída num tempo político e de lutas que precisam ser melhor exploradas. Contudo, observamos que a conjuntura social em que esta Escola se encontra conta com uma realidade de filhos de trabalhadores industriais, comerciais e rurais, não sendo possível se fechar apenas na educação de

campo, pois os elementos sociais de subsistência que se apresentam são diversos. Desse modo, o documento registra uma proposta que toma como base a educação no campo, mas não esclarece a adequação de conteúdos e metodologias específicas diante das condições climáticas e ciclos agrícolas em conformidade com o calendário escolar específico de escola de campo. Para Arroyo (2007), a proposta do currículo do campo é singular, havendo a necessidade dos educadores em colaborar com concepções de história, de sociedade, de movimentos sociais, e etc.

Portanto, ao se tratar de uma escola regular, a proposta difere da realidade, pois são modalidades distintas. Nessa perspectiva, outros temas poderiam ser incorporados. Mas reconhecemos que isso não presume a impossibilidade para tematizar a Lei nº 10. 639/03 dentro desse contexto. Por isso, mesmo diante do compromisso que o Projeto Pedagógico apresenta com a dinâmica do pertencimento as condições de sujeitos de campo, compreendemos que durante as decisões tomadas para a efetivação do documento, os educadores precisariam alinhar e estruturar o trabalho com o tema das diferenças culturais e identitárias, de maneira a esclarecer como se daria na prática, a viabilidade do mesmo, considerando a realidade socioeconômica do local.

Pelo olhar de Petronilha B. G e Silva, o tema das diferenças, em meio as relações étnico-raciais, exige aprender e ensinar, num contexto multicultural como o nosso, que requer muitas aproximações, sem contudo, deixarmos de singularizar cada temática. Semelhantemente, para a educadora Nilma L. Gomes, “no processo educativo, a diferença coloca-se cada vez mais de maneira preponderante, pois a simples existência do outro aponta para o fato de que não somente podem ser consideradas como pontos comuns entre os homens” (GOMES, 2002, p.40). Por isso, entendemos que no P.P, ao afirmar o compromisso do trabalho com a diferença, necessariamente deveria ser explicada em seu sentido de produção social, simbólica e histórica.

Ademais, uma das professoras ao ser questionada sobre como gerir no ambiente escolar quando o assunto é respeito às diferenças, dissertou:

Criamos um ambiente inclusivo diário na escola, mas o discente chega na escola “pronto”, e as vezes eles carregam em si esse processo de desigualdade, e assim a escola usa do ensino-aprendizagem para desconstruí-lo de forma a tornar o indivíduo mais tolerante e consciente de seus próprios atos em relação aos outros (MARIA/DOCENTE-ENTREVISTA, OUTUBRO: 2023).

De acordo com a professora, fazer a gerência em torno das questões das diferenças é uma tarefa árdua, pois remete-se ao fardo de desconstruir as ideias

preconcebidas pelo aluno e pela aluna sobre a normalização das desigualdades, tendo o docente que assumir uma pedagogia que trate o ensino com os alunos para tornar-se tolerante em meio às diferenças. Assim, em conformidade com a fala acima, a Escola trabalha ações voltadas para a conscientização das diferenças de forma pedagógica, mediando o assunto através da narrativa da tolerância. Mas, citamos Munanga quando descreve que “todos escolheram a escola e a educação como campo de batalha. Pensavam eles que o racismo, filho da ignorância, terminaria graças à tolerância proporcionada pela educação” (MUNANGA, 1999, p. 97). E Silva acrescenta que esse assunto “acarreta conflitos e exige confiança, respeito não podem ser confundidos com mera tolerância” (SILVA, 2007, p. 501). Ainda a autora nos informa que é na convivência que conseguiremos experimentar as formas e os meios de ensinar e aprender, por isso, desconstruir processos analíticos trazidos pelos alunos e alunas, com a justificativa da tolerância não seria suficiente para promover o respeito às diferenças.

Mediante a informação a que escreveu a professora, é válido ainda a reflexão onde Tomaz Tadeu versa sobre a importância de uma compreensão mais adequada para deter-se no campo <sup>8</sup>multicultural e para que haja desconstrução de algumas perspectivas enraizadas, quando o debate convoca respeito ao próximo e tolerância no campo da diversidade e da diferença:

Em geral, o “multiculturalismo” apoia-se em um vago benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença (SILVA, 2022, p. 73).

Em continuidade, Munanga refletindo os estudos de Florestan Fernandes, descreveu: “E tolerar, já disse o prof. Florestan Fernandes, falando do Brasil, não significa aceitar o outro como igual. É apenas um jeito de evitar conflitos abertos e adiar a busca de soluções” (MUNANGA, 1999, p. 105). Assim, concordamos com esses autores quando denunciam que a diversidade ainda tem sido tratada como diferenças étnico-raciais que se realizam harmonicamente, mesmo diante das contradições de nossa

---

<sup>8</sup> Apesar da nomenclatura multicultural não ser exposta no Projeto Pedagógico da escola, entendemos que a perspectiva multicultural abarque estudos que impelem o reconhecimento da diversidade sociocultural humana. Estes estudos tiveram alcance na educação como sinônimo da diferença (multiculturalidade) para propor formas interventivas como perspectivas advindas dos estudos da antropologia cultural. O multiculturalismo surgiu após os anos sessenta e se assentou como base teórica explicativa de uma realidade social cultural diversa e entrou como prática educativa por volta dos anos 90. Para melhores detalhes ver; Pro- Posições, v 19, n.3 (57) -set./dez,2008.

sociedade, entre elas, a Escola. Portanto, esses autores inserem a possibilidade de produzir saberes carregados de significados, tanto para o corpo docente, como para os/as discentes, que nas trocas, entenderiam de fato, o que significa lidar com a cultura do outro e assim, possibilitar posturas diferentes.

Além do tema das diferenças, o Projeto Pedagógico inclui uma visão construtiva de ensino e aprendizagem que interage com o conceito da diversidade composta pelo paradigma da interculturalidade:

Interculturalidade — com valorização da identidade dos sujeitos e sua cultura — com convivências democráticas entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas, sem anular a sua diversidade, e desenvolvendo o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e contextos (P.P- DISTRITO EDUCACIONAL RACHEL DE QUEIROZ E. E. F. RACHEL DE QUEIROZ: 2023, p.14).

Argumentamos que em conformidade com Ortiz (2000), o tema da diversidade e das diferenças não podem ser confundidos. Com isso, o autor explica que, a título de informação, a diversidade cultural pondera-se como aspecto único em diferentes culturas, como: linguagens, culinária, crenças, núcleos familiares e etc., impondo a necessidade ao olhar para um projeto que se exige laborar com esse assunto. Portanto, para Ortiz (2000), é importante que haja o esclarecimento dessa, para que não venhamos a confundi-la com o tema da diversidade, tendo em vista que não são sinônimos. Além disso, a educadora norte-americana Bell Hooks (2017), chama atenção para que o tema da diversidade não se transforme no interculturalismo imperturbado de harmonia e recheado de concordância, pois as relações sociais dentro dessa abordagem merece que se complexifique mediante os antagonismos sociais. Ela alerta: “Logo, os educadores estão mal preparados quando confrontam concretamente a diversidade. É por isso que tantos se aferram obstinadamente aos velhos padrões” (HOOKS, 2017, p.59).

Por certo, assuntos retirados do P.P, como por exemplo, o respeito às diferenças, diversidade, identidade e convívio, se apresentam como temas emblemáticos que precisam ser conversados e contextualizados com o reforço da Lei nº 10. 639/03, para não ficarmos “cegamente agarrados à diferença[...], mas no reconhecimento daquilo que cada um, como humano contribui no trabalho de fazer o mundo” (MBEMBE, 2014, p.164,165).

Outrossim, com o intuito de conferirmos outras temáticas no Projeto Pedagógico em torno da Lei nº 10.639/03, encontramos temas como raça e religião aclopadas no

tópico 4, onde está apresentado o título “Inclusão Educacional”, que prioriza ações para os alunos com necessidades educacionais especiais. Para nosso entendimento, o documento une três critérios principais na construção da matéria aqui discutida; a primeira considera a necessidade de inclusão dos sujeitos escolares pela reconstrução do conhecimento de seu lugar (meio social), sua condição neurodiversificada e depois, sua condição identitária. Essa demanda concedida no P.P, dispõe que as três dimensões sejam trabalhadas por projetos, inclusive, transversaliza as temáticas que são mais aderentes à Lei nº 10.639/03. Vejamos:

A escola Rachel de Queiroz, buscará planejar e executar práticas pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada educando, buscando inseri-lo em todas as ações propostas, como estratégia para potencializar o seu desenvolvimento cognitivo, motor, psicológico e social [...] indiferentemente da sua raça, cor, religião, sexo, origem social ou necessidades especiais (P. P-DISTRITO EDUCACIONAL RACHEL DE QUEIROZ, E E. F. RACHEL DE QUEIROZ: 2023, p.9).

Ao lermos o documento, entedemos que na tentativa de mostrar a importância de uma Escola inclusiva, fica claro a inquietação de seus agentes em aderir um projeto que alcance e inclua a todos, independente de suas diferenças raciais, religiosas, de gênero, de origem social e necessidades especiais. Contudo, como o Projeto Pedagógico não especifica cada demanda, recai sobre a Escola Rachel de Queiroz, um ligeiro comprometimento com as questões que problematizem asserções referentes às relações étnico- raciais. Desse modo, no que tange a inclusão, percebemos que o tema se remete principalmente às crianças e adolescentes neuroatípicos, registrando no último parágrafo, a preocupação com assuntos que podem vir a ser discutidos neste espaço escolar, entre outros, raça e religião.

Em outro momento, a direção do distrito foi procurada e questionada sobre como a proposta do Projeto Pedagógico descreve a implementação da Lei nº 10.639/03 e a que lhe substitui de forma vivenciada, ou seja, discutida no processo pedagógico escolar. Foi nos concedida a resposta:

Pronto. Assim... fica muito direcionado a parte pedagógica, né? Essa situação...Né?[sic] Estes estudos, estes detalhamentos são muito direcionados a parte pedagógica. Então, o que eu observo é que eles, principalmente os professores, eles trazem...é alguns filmes, alguns recortes que tratam desses assuntos. Inclusive, é...hoje...hoje não! Semana passada eu vi que tava sendo trabalhada uma dança que já abordaria essa temática também, né? Aí, como essa parte fica a cargo muito da parte pedagógica e eu por ser da direção tenho que assumir três escolas, a minha parte de acompanhamento pedagógico e é até uma crítica que eu faço a mim, não tá sendo de acordo como eu gostaria, Né? Porque fica muita parte burocrática para gente resolver de pendência. Mas,

nas observações que eu faço é que assim, eles sempre procuram buscar palestras. Já veio várias pessoas de fora para falar com os alunos. Tem alguns comentários que eles mostram, então o P.P é utilizado nesse sentido (PATRÍCIO/DIREÇÃO-ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

No diálogo ainda perguntamos: Com o objetivo de analisar as dificuldades e desafios existentes na Escola Rachel de Queiroz, quando o assunto é racismo e pensando nas formas de proteção dos alunos frente as discriminações por cor, de que forma a temática afro-brasileira aparece nesse espaço escolar?

Pronto. Para que eles trabalhem, né? [sic] Para que tipo os outros que se sentem excluídos de certa forma, né, trabalhem esta temática com atividades, textos... É relacionado ao português, né? Essa questão de textos que...que sejam é... voltados a esse tema, né? Para que todos possam ser respeitados. E pra que os outros que começam a fazer tipo de brincadeira que...uma brincadeira de mau gosto é... tenha consciência de não fazer mais, né? (PATRÍCIO/DIREÇÃO-ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

Durante a entrevista, a direção explicou que acompanha as discussões referentes ao ensino africano e afro-brasileiro e as relações étnico-raciais quando a coordenação pedagógica lhe envia uma proposta para pedir atividades extra-sala, como por exemplo, palestras e filmes. Segundo o mesmo, há casos em que a direção precisa procurar agentes fora da Escola Rachel de Queiroz para palestrar ou dinamizar o assunto. Desse modo, a direção pontuou que se inteira na temática quando mediante as necessidades e demandas lhes são dirigidas. Perguntamos quais os órgãos que chegam até a instituição para fazer palestra:

Normalmente são lideranças mais voltadas para o âmbito religioso. Alguns pastores já vieram...né? [sic] Alguns representantes do CREA. Até a gente já participou de alguns eventos com eles. Eles já vieram três vezes esse ano, sabe(...) (PATRÍCIO/DIREÇÃO- ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

Perseveramos com as perguntas e o questionamos se essas lideranças abordavam assuntos referentes sobre a situação histórica de negros africanos e afro-brasileiros e assuntos como racismo:

Não só! Eles também abordam questões de ética, respeito, solidariedade e também aceitação do não preconceito, né? [sic] E aí envolve tudo...desde a questão racial e também a questão de gênero. Eles também abordam todas essas temáticas (PATRÍCIO/DIREÇÃO - ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

Esta entrevista dialogada, nos fez refletir com Cunha (2003), quando afirma que em nosso país, a ideia da democracia racial tornou natural não se deter ao campo político e histórico do negro e das questões que podem aprofundar esse debate. Por isso, ele

escreve: Existe um profundo silenciamento sobre o negro. Há uma constante censura sobre falar sobre o negro” (CUNHA, 2013, p.39). Compreendemos, portanto, que as palestras na referida Escola, ainda limita e esvazia o assunto para a educação em torno da Lei nº 10.639/03. Diante disso, mais uma vez, o interrogamos sobre a responsabilidade desta Escola, para o cumprimento da legislação citada:

A orientação que eu passo não só para a coordenação da escola Rachel de Queiroz, mas para as demais, é que se faça esse acompanhamento pedagógico no planejamento. Então com certeza, essa questão quando é tratada e quando é levada em sala de aula, o coordenador é para tá acompanhando no momento em que está se planejando. Na hora do planejamento! E nos nossos coletivos também que não deixa de ser um planejamento (PATRÍCIO/DIREÇÃO-ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

Por intermédio da entrevista acima dialogada, foi possível percebermos que a liderança escolar é convocada para consumir um conjunto de solicitações que requer entre todas as tarefas, fazer algumas escolhas pontuais para conduzir melhor o distrito e não somente a Escola Rachel de Queiroz. Segundo nossa compreensão, os compromissos que são mais dispendiosos e necessários, não abarcaram nessas falas, necessariamente o propósito proposto no P.P quanto a discussão que remetem às diferenças, ou mesmo, especificamente, sobre as relações étnico-raciais. Desse modo, interpretamos que o assunto para ser discutido deveria chegar, antes, até a coordenação pedagógica.

Então, concentramo-nos nas entrevistas com a coordenação, onde também inferimos os assuntos em concordância com o documento pedagógico - P.P. Abordamos as questões pedagógicas inseridas que versam sobre as atividades desenvolvidas nas turmas dos anos finais e que estão planejadas em projetos educacionais e elaborados em conjunto com a coordenação pedagógica e o corpo docente. Para essa proposta, perguntamos como tais projetos contemplariam as atividades de forma efetiva para o desenvolvimento do educando no que diz respeito as diferentes identidades no espaço escolar. Obtivemos a seguinte resposta:

Para ser sincera, tudo é colocado no papel para que se desenvolva no decorrer do semestre. Mas, não sendo hipócrita, devido as nossas cobranças, nossas coisas, a gente acaba deixando de lado. Sabe? E quando você me fala e me cobra essa situação a gente ver que a gente precisa ter um olhar mais diferenciado. Justamente porque hoje em dia o preconceito continua crescendo. Muitas vezes passei em sala de aula, justamente para trabalhar essas situações de preconceito, de bullying(...) (JULIANA/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA-ENTREVISTA, SETEMBRO 2023).

Perguntamos ainda como no P.P se propõe trabalhar a temática africana e afro-brasileira de forma interdisciplinar e se havia realmente um diálogo entre os/as professores/as para que o assunto perpassasse em seus componentes curriculares:

Eu acredito, an... eu não sei ao certo, mas eu acredito que sim, porque como segue o plano e como é uma matéria interdisciplinar, né?[sic] Eu acho que a Maria (nome fictício), ela consegue fazer, porque não são todos os professores que conseguem fazer, certo? A Maria consegue porque ela já aproveita mesmo a religião, porque ela caba trabalhando também a questão da religião. Então ela consegue desenvolver de forma interdisciplinar (JULIANA/COORDENAÇÃO- ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

No que tange as entrevistas junto aos gestores, parece-nos que ecoaram como uma forma de cobrança. Possivelmente, pelo fato desses assuntos ainda não serem questionados ou debatidos no ambiente educacional. Destarte, ainda era cedo para compreendermos de maneira geral as posturas desses e do corpo docente frente a uma exigência da legislação elencada e, ao que se ordena a partir dela, como prática pedagógica. Então, nos deslocamos até os/as professores/as para ouvirmos deles/las como estavam lidando com a execução da Lei nº 10.639/03, dada a importância dos mesmos e das mesmas mediante seus esforços para contribuir conforme o que é proposto no currículo e na articulação com P.P.

Inicialmente, queríamos entender até que ponto estavam sensíveis, atentos e operando com a temática que trabalha a educação para relações étnico-raciais. Nesse ínterim, perguntamos a eles/elas como percebiam os conflitos referentes as relações étnico-raciais na Escola Rachel de Queiroz? Identificado como um dos mais jovens e recém formado em geografia, o professor Ednardo que iniciara sua recente carreira na Escola Rachel, respondeu o seguinte: “Bom...Existe uma dificuldade identitária pelos alunos. O racismo estrutural permeia no cotidiano dos alunos, de modo que acontece frase do tipo ‘não sou negro, sou moreno’ e ainda utilizam nomes pejorativos como macaco” (EDNARDO/DOCENTE- ENTREVISTA, OUTUBRO: 2023).

Uma das educadoras que até o momento, lecionara artes e literatura, preferindo responder o questionário, descreveu: “Nunca percebi ou presenciei algum fato que tenha sido prejudicial aos discentes com relação as suas identidades” (MARIA/DOCENTE- ENTREVISTA, OUTUBRO: 2023). Enquanto o professor Cristiano salientou: “Eles mesmos, os alunos, descobrem a maneira de se relacionar, pois não existe um padrão, e sim, a ocasião, pois interagem bem e não fazem diferença”.

Prosseguindo, Osmarina descreveu: “As relações de identidades étnico-raciais para os alunos é que eles não têm uma visão clara sobre o assunto”. Outra professora, Marta, afirmou que “em algumas turmas fica mais evidente a questão da identidade, em outras, não”. E também o professor Antônio descreveu: “Muitas vezes as relações ou identidades são um pouco conturbadas, com brincadeiras que não se cabe ao tema”. Por fim, Juliano concedeu a seguinte resposta: “Acho que tem muita coisa a ser trabalhado”.

Então lançamos outra pergunta: De que forma as relações étnico-raciais estão inseridas nos planos de aula? A professora Marta informou que “se trabalha em datas especiais e comemorativas”. O próximo professor, Antônio, elucidou que trabalhava esse assunto de forma lúdica. Não citou, porém, nenhum exemplo. Ednardo expressou o seguinte: “Aqui se trabalha, mas é praticamente nada”. Mediante ao que foi dito, e articulando-se com o pensamento de Neusa Gusmão (2013), refletimos o seguinte:

Na ausência de uma formação adequada, o que acontece no espaço das escolas, muitas vezes, são práticas pontuais que se realizam através de jogos, lutas, danças, músicas comidas e religião, muitas vezes compreendidas como sendo “toda a cultura negra” (p. 53).

Voltamos a pergunta feita anteriormente para a coordenação, mas desta vez diretamente aos docentes, pois pretendíamos saber deles próprios, se os mesmos e as mesmas realmente trabalhavam com o método da interdisciplinaridade quanto aos assuntos da Lei elencada, e em conformidade com o que está previsto no P. P. Assim, o professor Cristiano comunicou que havia lido o P.P, mas não se sentia seguro para falar. Juliano ficou confuso e descreveu que não sabia discorrer sobre o assunto. No entanto, Maria advertiu que para o cumprimento dos objetivos propostos no P.P, havia alguma possibilidade de conversarem entre as disciplinas. Ela escreveu:

Os docentes podem interdisciplinar esses objetivos através de aprendizagem baseada em projetos concentrados numa pedagogia democrática capaz de estimular os discentes a expressarem seus sentimentos, história e culturas de forma a desenvolver a confiança em si próprio e facilitar seu convívio social (MARIA/DOCENTE-ENTREVISTA, OUTUBRO: 2023).

A professora Maria mostrou-se consciente de que é possível materializar o P.P em conjunto com o corpo escolar. No entanto, dado o momento das entrevistas, visualizamos que o número maior dos /das docentes entrevistados não estavam a par do que se referia a Lei que versa o ensino da cultura africana e afro-brasileira, pois ao serem interrogados se a conheciam, dois disseram que sim, mas não dissertaram sobre a mesma.

Outros dois perguntaram-nos do que se tratava o assunto da Lei. E outro/as informaram que não a conheciam, ou não tinham segurança suficiente para discorrer sobre o assunto.

Expostas as declarações registradas, esses/as docentes demonstraram-se desarmados/as do intelectualismo e assumiram que nem todos conheciam o conteúdo da Lei. Sobre isso, manifestou-se ainda o seguinte: “Não há como aplicar o que não se conhece” (CRISTIANO/DOCENTE- ENTREVISTA, OUTUBRO: 2023). No entanto, apesar da coragem de assumirem que não a aplicam porque não a conhecem, a ação em si cabe a reflexão de que como após vinte anos da promulgação desta legislação, ainda não haja debates para sanar as dúvidas dos professores e professoras e os auxiliarem para diligência da mesma. Cunha (2011) reflete sobre isso quando escreve:

A ausência desta perspectiva nos torna, a todos, colaboradores da permanência do racismo antinegro. Pela omissão, pela ausência de conhecimentos, pela negligência de enfoques específicos, os educadores correm o risco de serem agentes da manutenção das práticas inferiorizantes da população negra na sociedade brasileira (p. 72).

Prosseguimos nas entrevistas e perguntamos à professora Maria se existia algum obstáculo que impossibilitasse que a legislação pudesse ser aplicada na Escola Rachel de Queiroz? Pelo que ela respondeu: “Não. Mesmo porque já usamos a política do respeito ao próximo e da cultura de paz”. Mais uma vez, Tomaz Tadeu da Silva (2022), esclarece que essa forma pedagógica de trabalhar carece de uma pincelada de consciência crítica, pois:

Pedagogicamente, as crianças e os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas, com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais[...] O problema central, aqui, é que essa abordagem deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença. Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e a do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas “benevolente” e da identidade subalterna mas “respeitada”(p.98).

Ao caminharmos pela perspectiva do Projeto Pedagógico, pensando neste instrumento como ferramenta democrática, perguntamos se a professora Maria considerava que os professores, professoras e coordenadores estavam alinhados a temática que discutimos ao longo deste texto e que foi votado democraticamente no P.P? Ela enfatizou: “Sim. Sempre estamos dispostos ao que é de melhor para o nosso bom convívio com os envolvidos, desde ao respeito ao que nos é direcionado para esse processo”.

Sobre o assunto, encontramos uma breve reflexão dada pela educadora Nilma Lino Gomes que escreveu: “É comum o pensamento de que a luta por uma Escola democrática é suficiente para garantir a igualdade de tratamento a todos/as” (GOMES, 2001, p. 86). Compreendemos com esta autora que não basta registrar no documento os objetivos e metas para com o trabalho do respeito a diversidade, mas conscientizarmos naquilo que está proposto e decidido tanto nos documentos legais, como nos instrumentais escolhidos.

A fim de acompanharmos a lógica do questionamento inicial feito pela antropológa e educadora Neusa Gusmão, que inquietada sobre “O que fazem as escolas e os professores quando algo acontece como reflexo das exigências da Lei ou como hábito inerente à suposta condição democrática institucionalizada?”, obtivemos a impressão de que o trabalho com a Lei nº 10.639/03, na Escola Rachel de Queiroz, ficou a cargo quase exclusivo destinado aos professores/as. Também, quanto ao assunto sobre identidades, diversidades culturais, diferenças e raça, segundo as informações coletadas, encontramos embutidas em ocasiões esporádicas com ações que vêm de fora dessa Escola. Ações estas, que trazidas por instituições religiosas – assistenciais, que não tematizaram as questões, mas apresentaram uma reflexão do ponto de vista religioso e do que se espera para conviver em sociedade.

Além disso, nas entrevistas pelos gestores, desprende-se nas falas o “meia culpa”, atribuindo a responsabilidade ao outro. Isso gerou para a Escola, mais uma burocratização do dever não cumprido. Portanto, verificamos nas falas cruzadas, algo que remete ao mito edênico judaico-cristão, pela recorrente forma de atribuir o pecado ou a falta sempre para outrem. Ao dizer fica a cargo de, ou, “a responsável é de tal setor”, a delegada missão é apontada sempre para ao/as docentes e agentes extra-escolares. Tem-se a ideia de que é sempre àquele/a quem deveria desenvolver atitudes mais assertadas para implementar a Lei e trabalhar seus conteúdos, quando na verdade, no Projeto Pedagógico já havia estabelecido um caminho, embora vago. Notamos, portanto, que entre a gestão - direção e coordenação, que ainda não há a conscientização do papel indutor dessa Lei como política pública.

Quanto a interpretação dos registros e nas falas dos/das docentes, observamos a falta de comprometer-se. No entanto, a falta de compromisso refletido pela nossa interpretação, não se trata do não fazer por não querer. Mas, não fazer por receio de se comprometer com um campo desconhecido, no caso a Lei nº 10.639/03. Com isso,

depreendemos, com Silva (2007), uma agil fragilidade de reagir diante das dificuldades de terem que enxergar a importância para lidar com o assunto das diferenças, da diversidade, do racismo e etc.

Logo, o primeiro momento da presente pesquisa, nos revelou algumas lacunas importantes para serem preenchidas quanto ao assunto das relações étnico-raciais, e sobretudo, no que tange a essa Lei, pois exibiu no momento das entrevistas, uma situação aparentemente desalinhada com a responsabilidade para o cumprimento da Lei n.10.639/2003, por parte da Escola Rachel de Queiroz.

Para engrossar ainda mais o caldo, a causa principal apontada por esses sujeitos, no que se refere a timidez com o tema da Lei, foi a falta de formação continuada para os professores/as. Diante do contexto, entendemos com Gusmão (2013), que há um limite quanto os assuntos em torno da Lei nº. 10.639/03 é abordada, pois a autora compreende que há uma razão para isso. Ela confere que as nossas bases formativas inviabilizam o aprofundamento e o interesse por essas questões. Assim, a mesma descreve que “no imaginário de nossa nação, tais conteúdos nunca foram tidos como significativos ou importantes no currículo escolar, nem mesmo para os profissionais de educação” (GUSMÃO, 2013, p. 51). A autora também compreende que devido os conteúdos a que tratam a Lei nº 10.639/03, nunca terem sido debatidos amplamente na formação de professores da educação básica, se torna um grande desafio para uma educação étnico-racial. E mais uma vez, a escritora afirma que a mentalidade cultural dos educadores ainda projeta uma África exótica subdesenvolvida que carece de ajuda. Estudar, portanto, a diversidade para educação étnica, no caso brasileiro, há que se discutir principalmente a cordialidades de brasileiros e a democracia racial propalada, para desse modo, chegarmos as fontes conflitivas do racismo e das discriminações. Por isso, respondendo o questionamento de Gusmão, o mito da democracia racial também se configura como um dos percalços que confundem os educadores.

Como aponta Gomes (2005), para que a Escola brasileira consiga avançar, a relação entre saberes e a realidade social/diversidade étnico-cultural, é preciso que os/as educadores/as depreendam que o processo educacional também é formado por outras dimensões; diferentes identidades, relações raciais, entre outras questões que fazem parte dos processos que constituem a própria formação humana manifestadas no ambiente escolar. A autora oferece alguns caminhos para que haja um bom trabalho para relações étnico-raciais. Ela afirma que a Escola deve se articular com instituições que envolva a

política cultural da luta contra o racismo e que preserve a cultura afro-brasileira. Também influencia saber se há por parte dos pais dos alunos alguma manifestação sobre o assunto e fazer um levantamento capaz de engajar toda a comunidade escolar para o tema:

Esse pequeno levantamento poderá levar muitas escolas descobrirem entidades políticas negras e/ou grupos culturais negros na sua própria região, possibilitando um trabalho integrado entre a escola e a comunidade. Se a dúvida, essa iniciativa será a efetivação de um dos objetivos do projeto político pedagógico da escola (GOMES, 2016, p.153).

A autora continua apontando caminhos:

É preciso que as práticas pedagógicas sejam orientadas por princípios éticos que norteiam as relações estabelecidas entre professores, pais e alunos no interior das escolas brasileiras. E é necessário inserir a discussão sobre o tratamento que a escola tem dado às relações raciais no interior desse debate (p.150).

Mediante a todas essas reflexões, compreendemos também, que Escola não é o lugar exclusivo para que a discussão multi ou pluricultural com ênfase nas relações étnico-raciais venha acontecer. Contudo, a Escola constituída de agentes sociais deve contribuir com essa discussão assumindo sua parte responsável, que ainda em consonância com Gomes (2011), acreditamos que:

A pesquisa Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-raciais na Escola na Perspectiva da lei 10.639/03, aponta o importante papel da gestão da escola nesse processo. As instituições de ensino cuja gestão se desenvolve de forma mais democrática e participativa tendem a desenvolver trabalhos mais dinâmicos, coletivos articulados, enraizados e conceitualmente mais sólidos voltados para a educação das relações étnico-raciais (p.11).

Por fim, salientamos que durante as entrevistas há algo muito distante do pretendido pelo P.P e pela própria obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03. Assim, a comunicação nas entrevistas e questionários, tal como a própria pesquisa no P.P, descortinou diálogos cruzados. Os cruzamentos das falas e registros foram interessantes para nossa análise, porquanto destacou uma realidade aparentemente deslizando, sem consenso, apontando ambiguidades no discurso, mas ascendeu no limiar, a possibilidade para o debate em torno dessa legislação.

## **2.2 – Autodeclaração: um fio condutor para o diálogo sobre raça, identidade e diferença.**

Os estudos sobre identidade muitas vezes estão atrelados ao fenômeno da raça. Segundo Mbembe (2014), raça data ainda do imaginário quando a Europa se exibiu como centro de gravidade do mundo. Esta lógica trouxe consequências nefastas e perturbadoras,

onde, “raça tem estado, no decorrer dos séculos precedentes, na origem de inúmeras catástrofes e terá sido a causa de devastações físicas inauditas e de incauculáveis crimes e carnificinas” ( FANON apud MBEMBE, 2014, p. 11).

Ora, ainda segundo Mbembe (2014), a autoficção europeia abordou a identidade criando um imaginário do que é ser humano, do que é ser homem a partir de seu próprio espelho, ou seja, a partir de si mesma. Vejamos o que escreveu o autor:

Em contrapartida, interessa compreender que, como consequência direta desta lógica de autoficção, de autocontemplação e, sobretudo, de enclausuramento, o Negro e a raça têm significado, para os imaginários das sociedades europeias, a mesma coisa. Designações primárias, pesadas, perturbadoras e desequilibradas, símbolos de intensidade crua e de repulsa, a sua aparição no saber e no discurso moderno sobre o homem (e, por consequência, sobre humanismo e a humanidade) foi, se não simultâneo, pelo menos paralelo (p. 10).

Portanto, conforme o que descreveu o autor, a questão da identidade e da raça é uma construção desequilibrada e irracional, onde englobaram raça e negro no mesmo pacote, reduzindo o corpo a uma questão de pele, de cor e de aparência, por onde “todos os traços identitários são também formas de aparências” (WILDE apud SODRÉ, 2023).

Esses temas, hoje se configuram como problemas sociais, e precisam ser discutido para que não haja dúvidas no campo científico, tendo em vista que apesar do obsoleto aspecto biológico da raça e do apelo político para ressignificá-los, o senso comum ainda carrega sérios indícios atrelados aos estígmias do passado. Assim, a aparência tem se apresentado como reveladora para os sujeitos sociais, onde no Brasil, a manifestação do racismo se volta sempre à pessoa negra. Sodré (2023), descreve:

Mas a frase inadvertidamente racista do intelectual brasileiro, certamente calcada numa convicção *a priori* quanto aos “valores universais modernos” derivava da ignorância de que “ser negro” é um fato essencialmente *relacional*, cuja significação existencial se constrói na oposição morfológica entre “homem branco” e “homem negro” como categorias ontológicas (p. 125).

Oracy Nogueira (2006), refletindo os percalços da doutrina biológica da raça, da identidade e da aparência registou em seu trabalho comparativo sobre o “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem”, que no Brasil as definições de cores é uma questão de fenótipo, onde o racismo acontece pela marca física. Sobre o assunto, corrobora Schwarcz quando reflete: “Afim, desde que o Brasil é Brasil, ou melhor, quando era ainda uma América Portuguesa, o tema cor nos distinguiu” (SCHWARCZ, 2012, p.11).

Além, outros pesquisadores, apontaram que estudar raça e identidade é sobremaneira importante e urgente para que os educadores não acumulem em seus conteúdos doutrinas racistas que foram se reconfigurando e definindo pessoas com o passar dos anos, inclusive na Escola. Cunha Júnior, combatendo o racismo doutrinário, denuncia que “de forma contraditória a ciência, mostra que as raças não existem. Certamente, as raças não existem, no entanto, nos livros de história do Brasil costumam nos retratar como uma formação de três povos ou três raças” (CUNHA, 2011, p. 70).

Pensando na Escola como um espaço de multiplicidades étnicas, Bell Hooks (2017) impele à reflexão sobre o processo de integração racial nas escolas norte-americanas, onde os espaços educativos se transformaram em ambientes de informações que precisavam ser ressignificadas para proporcionar aos alunos a convicção de suas identidades étnicas, pois a experiência dessa integração, segundo a mesma:

Não era a reconfortante ideia de um “caldeirão” da diversidade cultural, de um arco-íris coletivo onde todos estaríamos unidos em nossas diferenças, mas sim todos sorrindo amarelo uns para os outros. Era a essência da fantasia colonizadora, uma perversão progressista da diversidade cultural (p.46).

Já na realidade brasileira, onde a convivência multirracial se fez com a suposição harmônica entre as raças por meio da teoria da democracia racial, as escolas ainda não se inquietaram profundamente quanto ao processo dessa construção identitária dos sujeitos escolares porque “a maioria da população acredita que não existe problemas de racismo em nosso país, pois a nossa população é mestiça (CUNHA, 2013, p. 37).

Atualmente, a Escola ainda proclama a identidade única nacional, assim sendo, ela não tematiza as diferenças étnicas hierarquizadas. Dito isso, a não problematização da questão configura confusão nos sujeitos escolares que continuam com práticas racistas como reflexo do passado histórico escravista, causando nos alunos e alunas afrodescentes dubiedade com relação a suas identidades.

Persistindo no enredo que não foge do entorno da Lei nº 10.639/03, através de nossa instigação, baseada no recurso usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, sobre raça ou cor, com a indagação: “Como você se autodeclara?”, percebemos como a identidade étnica ainda é tema confuso para alunos/as e professores/as na Escola Rachel de Queiroz. Entre os/as docentes entrevistados, cinco se autodeclararam brancos e três pardos. Muitos discentes, principalmente as meninas, demonstraram-se irresolutas para se autoidentificarem. Das vinte e quatro discentes

interrogadas, cinco se autodeclararam morenas, uma indígena, três pretas, quatro brancas, dez pardas e uma ficou em dúvida entre ser preta ou parda. Os meninos, por sua vez, não hesitaram tanto quanto a questão da cor, embora alguns poucos mostrassem incerteza na fala.

Em outro momento, os professores e professoras haviam sido questionados se atentavam sobre distinções identitárias por parte dos alunos/as no ambiente escolar. Seis deles relataram não encontrar nos discentes nenhum conflito de base identitária ou de diferença racial. Apenas dois professores afirmaram acreditar que a temática seria importante para gerir alguns conflitos como por exemplo, o racismo. O assunto que se desenvolveu através da autodeclaração, possibilitou a conexão de conversas como parte de dados interessante para ponderarmos como o conceito sobre identidade, dada pela cor, transitava na Escola Rachel de Queiroz.

Portanto, ao pergutarmos a uma discente, de sétimo ano, como se autodeclarava, a princípio, ela se mostrou bastante lúcida de sua brancura, pois informou enfaticamente que era uma menina branca, porém, não marcou no questionário, a opção que condizia com sua fala. Ficou vacilante e sorrindo tentou justifica-se:

Sou escurinha e a minha irmã é bem pretinha, né? Aí chegam e dizem para minha irmã: você é neguinha do cabelo ruim [...] Meu cabelo é de branco porque é alisado, então, eu sou pálida (VIVIANE/DISCENTE-ENTREVISTA, NOVEMBRO: 2023).

Dada outra situação, uma jovem de quatorze anos, Gabriela, disse: “A minha mãe é negra, mas eu não sou”. Perguntamos a seguir: “Afinal, o que seria alguém negro?” Pelo que ela olhou para o seu corpo e respondeu: “Bem, eu sei que eu não sou branca, mas também não sou negra e nem sou branca, sou morena”. Acompanhamos essa lógica com o argumento de Schwarcz (2012) quando reflete:

É evidente, pois a queda na autodefinição como fazendo parte da cor branca e o aumento da cor morena [...] De toda maneira, esse tipo de negociação em torno da cor aponta para outras feições singulares desse sistema brasileiro de marcação de diferenças (p.95).

Sobre essas negociações, Cunha (2013) também questiona e reflete:

Forma interessante de nalisarmos e questionarmos nosso comportamento é quando alguém chama o outro de moreno. Muitas vezes moreno seguido de adjetivo, moreno claro, moreno escuro, moreno fechado, moreno apanhado. Por que com o branco não se dá o mesmo? Existe aí a diferença de tratamento? Quando alguém está bem com a pessoa, chama de moreno. Quando está com raiva, o moreno vira negro isto, negro aquilo como forma de insulto. Então existe presente uma forte restrição ao negro (p.38).

No momento, vale o adendo importante sobre a teoria da mestiçagem descrita por Sodré Muniz (2023):

A ideologia intelectualista da mestiçagem -propugnada tanto por setores ditos “revolucionários” como por conservadores-enxergava na condição “morena” uma fenotipia mais clara do que escura, apostando na miscigenação como um ideal étnico/identitário (p. 84).

Sobre o assunto, ainda Schwarcz (2012), contribui:

Mas, se nos finais do século XIX e início do século XX, o ambiente nacional encontra-se carregado de teorias pessimistas com relação à miscigenação-que por vezes previam a falência da nação, por vezes (necessário) branqueamento, foi nos anos de 1930 que o mestiço transformou-se definitivamente em ícone nacional, em um símbolo de nossa identidade cruzada (...) (p. 28).

Segundo Munanga (1999), a elite intelectual brasileira na busca pelo branqueamento da nação, sugeriu um modelo racista universalista, onde com a mistura dos seguimentos étnicos do local, destruiria os grupos étnicos subordinados (indígenas e negros).Desse modo, o grupo étnico predominantemente branco ofereceria gradativamente um melhor caminho para a pureza racial e cultural da nação. Isto causou na sociedade brasileira uma escala cromática, onde a miscigenação resultaria mais tarde no espectro de cores acrescentadas, como mulato, moreno, moreno escuro, moreno claro, pardo, entre outras escalas que amenizava a vergonha de ser identificado pela cor negra.

Ora, ainda de acordo com o autor, esse tipo de ambiguidade em torno da cor negra, proporcionou para nossa sociedade movimentos nacionalistas que mencionavam o ideal de integração social pelos grupos étnicos que protestavam os preconceitos raciais, mas na prática manifestavam a exclusão do meio cultural africano e afro-brasileiro. “O ideal de ser branco, de pele ou socialmente, exige cautela na leitura das estatísticas populacionais por cor de pele no Brasil (MUNANGA, 1999, p. 114).

Por conseguinte, observamos como atualmente isso reflete nos sujeitos escolares, onde durante as entrevistas a ambiguidade em torno do assunto da identidade pela cor produziu algumas justificativas quando o assunto remeteu-se ao negro, pois:

Tia, eu acho lindo pessoas negras. Adoro o cabelo afro e tal. Eu alisei porque minha avó disse que eu não tinha que querer, mas eu gostava do meu cabelo alto. Eu achava lindo! Mas, eu acho que sou parda (SIMONE/DISCENTE-6ºANO, ENTREVISTA, NOVEMBRO: 2023).

Em algum momento das entrevistas, outra aluna aludiu:

A minha mãe que é Negra. E eu não gosto muito de sair no sol (...) tem muita gente branca que é ruim, né, é ser maldoso...tipo antigamente os brancos

pegavam os negros para serem trabalhadores para eles. E aí eu conheço negros que também é legal (ANA MARIA/DISCENTE-9ºANO, ENTREVISTA, NOVEMBRO: 2023).

Diante do exposto, ponderamos mais uma vez, com Munanga (1999):

A maior parte das populações afro-brasileiras vive hoje, nessa zona vaga e flutuante. O sonho de realizar um dia o “passing” que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indistigáveis. Estes, por sua vez, interiorizam os preconceitos negativos contra eles forçados e projetam sua salvação na assimilação de valores culturais do mundo branco dominante. Daí a alienação que dificulta a formação de sentimento de solidariedade necessário em qualquer processo de identificação e de identidade coletiva (p. 88).

Outrossim, não destacamos apenas as impressões dos alunos e alunas. Em nossas entrevistas também consideramos o relato de uma das docentes que descreveu o seguinte:

Não porque tenho me tornado professora, venho de uma família em que meu pai era negro e minha mãe de pele branca. Engraçado que meu pai por ser negro era racista e isso me trazia indagações do tipo: Como uma pessoa não aceitava a cor da própria pele? (sorriso) (MARIA/DOCENTE-ENTREVISTA, OUTUBRO: 2023).

O questionamento feito pela docente não é novidade, tendo em vista as vicissitudes da história em que os negros africanos foram forçados a viver no período da colonização. Muitos pesquisadores, como Frantz Fanon, em “Pele negras, máscaras brancas”- (1952), e mais recentemente, Mbembe (2014), em “Crítica da razão negra”, lembra-nos o quanto a experiência colonial provocou sérios dilemas psicológicos no sujeitos negros. Essa situação, resultou numa constante mobilização traumática na memória dos mesmos. E novamente, Munanga (1999), encontra nas teorias raciais, principalmente na mestiçagem, a justificativa para que o sujeito negro tenha atitudes de não aceitação com a própria cor da pele, pois seu desejo é chegar o mais próximo possível a cor branca. Logo, a pessoa negra assume posturas inconscientes do grupo branco dominador.

Em continuidade, a professora que se autoidentificou branca refletiu sobre seu papel como agente importante para trabalhar a valorização da diversidade cultural no tocante a identidade étnica:

[...] e a educação da escola me dava respostas para até entender o meu próprio pai. Não que isso seja onde de eu como professora aceitar algum ato de violência, seja ela qual for, mas de inserir atividade que estimulem a contribuir para a valorização da diversidade (MARIA/DOCENTE-ENTREVISTA, OUTUBRO: 2023).

Em virtude do que descreveu a professora, ainda Munanga (1999), reflete sobre como esse tipo de pensamento faz parte de uma proposta educacional, pois ainda no início do século XX muitos educadores acreditavam que a Escola, por via de vários movimentos educacionais, se voltaria para a tolerância e a resistência ao racismo e consequentemente proporcionaria um bom comportamento para sociedade brasileira. E Cunha (2013), lembra-nos que a proposta de diversidade cultural na educação requer uma elaboração das representações sociais dos diversos grupos de nossa sociedade. Em suma, não é um trabalho automático e simples, pois, “com conteúdos variados, são temas de importância para a democracia brasileira e para a compreensão dos nossos processos de formação das classes sociais” (CUNHA, 2013, p. 36).

Dito isso, segundo os dados coletados, no quadro das narrativas, a questão da identidade foi relatada, onde uma das coordenadoras mencionou ter presenciado uma cena na qual uma aluna sofreu “*bullying*” na sala de aula. A questão gerou um conflito de cunho identitário não só para discente, mas para mãe da mesma que também se sentiu ofendida a ponto de desejar tirá-la da Escola Rachel de Queiroz. A coordenação decidiu ir na sala de aula fazer uma dinâmica que refletisse um texto com o título: “Como você se sente consigo mesmo?”. Ela ressaltou: “A aluna não era negra, mesmo assim os colegas preferiam chama-la de pretinha (JULIANA/COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA-ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

Em seguida, a coordenadora propôs uma dinâmica com o seguinte questionamento: “Como você gostaria de ser chamado e como não gostaria de ser chamado?” A educadora nos informou que no meio da dinâmica foram surgindo várias palavras referentes a brincadeiras de mau gosto, por exemplo macaco e muitas outras palavras referentes ao *bullying*. A medida em que iam falando, ela anotava no quadro. Com isso, segundo a mesma, os discentes automaticamente se denunciaram e apontaram quem eram suas vítimas, pois cada um foi expressando o que os incomodavam e o que também os levava a incomodar os demais colegas. Naquele instante, a educadora pedagógica disse que a própria aluna ofendida se conscientizou de que ela também se envolvia nos conflitos identitários, apontando outros atos discriminatórios ou *bullies*.

No caso descrito pela coordenação, o ato de identificar a aluna como a “pretinha”, gerou uma resposta, um conflito. “Nas piadas que fazem rir da cor, nos ditos que caçoam, na quantidade de termos, revelam-se indícios de como a questão racial se vincula de forma imediata ao tema da identidade” (SCHWARCZ, 2012, p.29), pois a adolescente

ao ser identificada pelos colegas pelo critério da cor ascendeu um mal-estar que traspassou à mãe, gerando em torno da identificação por cor, a ideia de que as cores declaram um misto de sensações ambíguas e desconfortantes nos sujeitos identificados.

E ainda seguindo a narrativa e em conformidade com os estudos no fator histórico sobre o espectro das cores, aqui no Brasil, a cor preta representa um dos lados negativos da identificação, pois ainda segundo a historiadora Schwarcz (2012):

Cores por aqui representam uma forma de linguagem privilegiada, que repercute cultural, econômica e socialmente. Definir a cor do outro ou a sua é mais do que um gesto aleatório; o ato vincula outros marcadores fundamentais para a conformação e o jogo de identidades (p. 102).

Haja vista o conteúdo, contextualizamos primeiro, o conceito da identidade em seu sentido moderno, pois foi com edificação dos Estado - Nações que se iniciou uma fabricação ideológica que admitiu um certo pluralismo cultural no interior de uma nação, mas excluiu minorias étnicas ofuscadas pela ideologia da unicidade. Por isso, com Denys Cuche entendemos que “o Estado torna-se o gerente da identidade para a qual ele instaura regularmentos e controles” (CUCHE, 1999, p.188).

Nessa perspectiva, voltamo-nos mais uma vez ao contexto brasileiro do início do século XX, onde somos tomados pela compreensão do projeto de uma identidade brasileira como ferramenta principal para consolidar-se como nação, por isso, a mestiçagem ressignificada por Freyre (1933) foi tão propagada, não só em nosso território, mas para além das fronteiras. O resultado dessa criação, já foi discutida anteriormente. Cuche continua: “Não se pode, no entanto, acreditar que a ação do Estado não provoque nenhuma reação por parte dos grupos minoritários cujas identidades é negada ou desvalorizada” (CUCHE, 1999, p. 190).

Por conseguinte, acompanhamos também o conceito em torno da identidade, em Stuart Hall quando descreve que: “As perspectivas que teorizam o pós-modernismo têm celebrado por sua vez, a existência de um “eu” inevitavelmente performativo” (HALL, 2022, p.103). Este autor entende que as identificações são atos performáticos que embora, no campo subjetivo e não mais no campo essencialista, mantém o conflito dual entre linhas que se cruzam. Essas linhas sinalizam uma aderência, onde a identidade se dá por meio de algumas características compartilhadas entre grupos que continuam distinguindo o “eu e o outro”. Desta maneira, as identidades atuais se constroem no mundo das

incertezas reconstruindo-se pela cultura, colapsando as velhas certezas e se reposicionando. Ele salienta:

As identidades podem funcionar, ao longo de toda a sua história, como pontos de identificação e apego apenas *por causa* de sua capacidade para excluir, para deixar de fora, para transformar o diferente em “exterior”, em objeto. Toda identidade tem, à sua margem um “excesso”, algo a mais (p. 110).

Perante a abordagem, as discussões sobre esse tema, convoca para um pertencimento histórico, por isso, entendemos que diferente das trajetórias epistemológicas que configuraram o conceito - identidade ao longo do tempo pelo viés biológico e essencialista, hoje, mais do que nunca, identidade tem se configurado pelos discursos e estratégias recentes capazes de reduzir as subjetividades e/ou cair novamente no etnocentrismo.

Mas, afinal porque identidade se torna um problema? Para Cunha, a “ identidade só se torna um problema quando é questionada, quando é deslocada de seu ponto fixo. Quando é gerada uma dúvida no sujeito que não complexifica a sua identidade”. (CUNHA, 2023,p.39). Para o autor, à medida que o sujeito afirma ser, ele nega uma gama de afirmações no que tange as diferenças resultando no que Tomaz Tadeu da Silva (2022) conclui ao escrever que a identidade “é simplesmente aquilo que se é, mas a diferença, “é aquilo que o outro é”. Isto, presume uma distância, uma fronteira perigosa quando no jogo dos discursos essas diferenças se tornam produtos de disputas sociais e de criação linguística.

Em consonância, Woodward (2022) argumenta que a construção de uma identidade se dá também por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelas quais são representadas socialmente. Ela compreende a identidade do ponto de vista das representações. Neste sentido, a autora analisa o poder nas formas de representações estabelecidos pela cultura. Mediante esta lógica, as práticas estabelecidas por definições identitárias estão em volta de sentidos e significados que envolvem relações de poder, que por sua vez, determinam quem é o sujeito do grupo excluído ou incluído. As reivindicações podem flutuar entre concepções de identidades variadas. Desta maneira, vemos o entendimento de Woodward (2022):

Algumas vezes essas reivindicações estão baseadas na natureza: por exemplo, em algumas versões da identidade étnica, na “raça” e nas relações de parentesco. Mas frequentemente, entretanto, essas reivindicações estão baseadas em alguma versão essencialista da história e do passado, na qual a história é construída ou representada como verdade imutável (p. 13).

A autora também insiste que a identidade tem um contexto histórico delimitado com o tempo por onde os seus antecedentes históricos encontram elementos relevantes para construção do indivíduo em sua identidade. No entanto, ela apela para que identidade não se confunda com subjetividade. Embora a segunda tenha influência sobre a primeira, sabe-se que as subjetividades atingem os sentimentos mais profundos do ser. E mesmo que seja ela uma das razões que impulsiona a construção da identidade, serão as posições dos sujeitos em seu determinado contexto que definirão as suas identidades.

Uma vez, que ao tratarmos do conceito identidade pela via da autodeclaração, entendemos que em nossa sociedade, a insistência em traduzir a diferença entre negros e brancos pelo fenótipo ou pela cor já não se resume ao pertencimento étnico apenas por esse aspecto. Outros movimentos políticos têm se levantado e qualificado a cor negra. No entanto, diante das declarações, notamos que a questão da identidade por cor desencadearam processos internos, que desenvolvidos pelo o discurso apresentaram aspectos de relações de poder devido nosso contexto ter sido marcado e sedimentado pelas teorias raciais que desqualificaram o homem e a mulher de pele negra.

Ainda sobre as declarações, é importante pensarmos com Tomaz Tadeu da Silva (2022), ao inserir no debate, que no ato linguístico, o sistema das declarações e discursos se revela como uma cadeia de significações com sentidos. “São outras tantas marcas da presença do poder: incluir/excluir, (“estes pertencem, aqueles não”); de marcar fronteiras (“nós” e “eles”); classificar (“bons” ou “maus”)” (SILVA, 2022, p. 81). Em outras palavras, na disputa para se afirmar a identidade pela cor, as discentes apresentaram estruturas linguísticas do racismo em nossa sociedade, onde na negação, estas estruturas se revelaram como produtos simbólicos do elemento discursivo com a intencionalidade de apagar o que as condições psicológicas, internalizaram como traumatizantes e, portanto, ruins. Tal como, o desejo de ser isso e não aquilo, apresentou uma estreita conexão com as estruturas sociais de poder de nosso passado histórico, que segundo Sodré (2023) é distinguida como uma forma social escravocrata.

Portanto, encontramos um dilema notório sobre identidade alheio pelos educandos na Escola Rachel de Queiroz. Houve uma tensão provocada nas discentes quando o assunto da identidade, na autodeclaração por definição da cor, foi projetada. Elas justificaram a sua opção segundo o senso comum da mestiçagem ou, seja, no ideal imaginário da brancura ou da negação do negro construída pelos seus discursos. Assim, o fator imagético que preocupou para distinção, foi a relação de dominação que povos

africanos escravizados vivenciaram por longos anos em uma parte da história, marcada negativamente na mente dos sujeitos escolares, na qual ninguém desejou se identificar. Sobre essa situação, Mbembe (2014), descreve o seguinte:

O mundo das palavras e dos signos autonomizou-se a tal ponto que não se tornou apenas um ecrã para apreensão do sujeito, da sua vida e das condições de produção, mas ganhou uma força própria, capaz de se libertar de qualquer ligação à realidade. A razão de assim ser, podemos sem dúvida atribuí-la, maioritariamente, à lei da raça (p. 31).

Por outro lado, Nilma Lino Gomes (2002), discutiu a urgência para educação sobre o fenômeno da raça e da identidade, ela interpela:

E qual é a importância da compreensão dessa questão para os(as) educadores que atuam na educação básica? Ambas mantêm, entre si, uma relação complexa, uma relação que nos fala de dois processos que apresentam aproximações e distanciamentos, semelhanças e diferenças, avanços e recuos (p. 38).

Pensamos com a referida autora, que os educadores precisam atravessar algumas fronteiras e através desses processos ressignificarem a história da identidade étnica de povos africanos e afro-brasileiros, pois a identidade destes, foi assassinada em seu ativo papel na construção da sociedade e na sua resistência contra a escravidão. Por isso, o ensino da história africana e afro-brasileira através da Lei n° 10. 639/03 vem localizando dados da história não contada e ressignificando personagens reais que antes foram desqualificados. Essa tensão é complexa e por isso mesmo se torna inviável combater toda forma de violência sem investir na educação para a construção contínua das identidades. Além disso, a autora intensifica o debate quando afirma ser necessário trabalharmos a identidade negra de forma política. Nilma L. Gomes (2002), portanto, nos ajuda refletir:

A identidade negra é uma construção política. Por isso, ela não pode ser vista de forma idealizada ou romantizada. O que isso significa? Significa que, no contexto das relações de poder e dominação vividas historicamente pelos negros, no Brasil e na diáspora, a construção de elos simbólicos vinculados à uma matriz cultural africana tornou-se um imperativo na trajetória de vida e política dos(as) negros(as) brasileiros(as). Ser negro e afirmar-se negro, no Brasil, não se limita mais à cor da pele. É uma postura política. É importante que os educadores e as educadoras negros(as) e brancos(as) compreendam a radicalidade desse processo (p. 38).

Dada a reflexão, acrescentamos ainda que a educação se revela mais uma vez carente quando o assunto é raça e identidade atrelada à diferença. Tomaz Tadeu da Silva (2022) insiste que geralmente a posição social pedagogicamente trabalhada nas escolas é a recomendação do respeito com a diversidade e a diferença, sem levar em questão as

identidades. Ele também nos impele a pensarmos que não se pode tratar de raça remetendo-a à uma só cor (preta ou negra) e tratar do branco como se branco não fosse cor. Aliás, mais uma vez, lembramos que no caso brasileiro se remete mais a cor atrelada ao inconsciente raciológico, contribuindo ainda segundo Oracy Nogueira (2006) e segundo Schwarcz (2012), para que novas formas de negociação da cor, marquem portanto, as diferenças comungadas com as antigas teorias raciais eugenistas.

Também enfatizamos que é no cálculo racial brasileiro, através da autodeclaração, que se demonstra o potencial político, por ora de quem realmente se conhece e se identifica, como também apresenta quem está alheio de suas origens ou simplesmente deseja negociar a sua identidade. À vista disso, enfatizamos que há um constante alerta por parte de autores que nos últimos anos vem trabalhando sob a égide identitária. Eles alegam que é preciso sairmos do humanismo e do essencialismo afirmativo de que todos somos iguais, para analisarmos as nossas diferenças experienciadas e vividas sem deixar, no entanto, que em meio a elas, as hierarquias raciais continuem concebendo um mundo desigual.

Dito isso, põe-se mais atenção para a teorização cultural contemporânea sobre raça, identidade e diferença. E mais, mediante os conceitos de identidade é fundamental que a Escola venha trabalhar radicalmente as representatividades analisando-as culturalmente e socialmente. Portanto, a autodeclaração pode ser um fator interessante para que os educadores socializem essa discussão.

### **2.3 – A trama: brincadeira sim, racismo, não!**

A Escola Rachel de Queiroz é um espaço conjecturalmente receptivo. É possível ouvirmos o fervilhar de vozes, risadas e conversas pelo pátio da Escola antes do início das aulas e na hora do intervalo. No efervescer das relações entre os/as discentes, físgamos os vínculos e preferências de cada grupo. Também visualizamos o isolamento de alguns/mas. Aparentemente essas são as relações típicas do movimento estudantil entre esses sujeitos situados na referida Escola.

Sob essas relações, pensamos com Dayrell (2001), que fazer uma análise da Escola como um espaço socio-cultural, nos permite observá-la de forma densa e compreende-la culturalmente observando seus efeitos, entre os sujeitos sociais, atores na história, resgatando seus papéis na trama social, ele escreve que:

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo (p. 137).

Observamos com o autor, que a prática das relações escolares entre os aprendizes, se estendem por tramas com várias conexões de linguagens e simbolismos. Nessas relações, entendemos também com Clifford Geertz (2008) que a linguagem se constitui através da concretude das ações sociais compartilhadas e interpretadas pelos seus agentes. Em consonância, Aranha (1989) descreve que a comunicação supõe trocas de mensagem carregadas de significados. Ela enfatiza:

Além de promover a socialização, a comunicação concorre para a formação da identidade, pois o homem adquire a consciência de si na medida em que interioriza os comportamentos na troca de mensagens significativas [...] Trata-se de um fenômeno psicossociológico muito complexo no qual não devem ser considerados apenas os aspectos intelectuais resultantes de uma informação, mas é preciso levar em conta as significações emocionais que carregam a mensagem; além disso, muitas informações vão além das intenções explícitas daquele que as emitiu (p.79).

Já para Goffman (1980), nos atos das falas, no processo comunicativo e nas experiências trocadas, existem fenômenos negociáveis que estão estritamente ligados a imaginação. Desse modo, para o autor, a imaginação, por sua vez, se apresenta como intrínseca à cultura do grupo, ou seja, o ato da partilha comunicativa ocorre quando se tem uma referência daquilo que é verbalizado, a imagem. Ainda sobre a questão da imagem compartilhada, Sodré (2023) explica que a imagem é um meio, ou seja, um canal de transmissão, onde afecções sensíveis atravessam tanto o discriminador como o discriminado. Assim, junto a esses autores, depreendemos que a imagem, ao ser interpretada dentro de um sistema de códigos, é acionada e compartilhada pelos falantes.

Ainda em Goffman (1980), a imagem pode ser negociada. Negociar a imagem predispõe analisar os papéis sociais de cada indivíduo no seio social. Portanto, nos encontros sociais, cada indivíduo expressa o seu eu individual e compartilha a sua interpretação da imagem verbalizada. Esses encontros representam as estratégias individuais que cada sujeito faz para se livrar de alguma ameaça ou para negociar as vantagens dentro de cada situação vivenciada, que para Silva (2022), tudo isso necessita

de estratégias discursivas, portanto, parafraseando Clifford Geertz (2008), é ali que ocorre as tramas que se conectam por uma teia de significações.

Dito isso, é sobre as relações e tramas vivenciados pelos discentes da Escola Rachel de Queiroz que abordamos neste tópico. Durante nossa pesquisa, muitos/as professores/as e coordenadores se mostraram cansados, sobrecarregados com a realidade dessa Escola. Uma das inquietações relatadas tratou-se da demanda grandiosa de querelas entre alunos e em algum momento incluindo os /as docentes. Observamos, em alguns instantes, a causa do cansaço, pois participamos de fatos vivenciados e narrados com índices de desavenças nas relações discentes. Na conjuntura, os profissionais de educação, demonstraram grande esforço para ministrarem as aulas que fazem parte do currículo próprio para cada turma, ao mesmo tempo que tentaram administrar desentendimentos. Além disso, eles/elas constantemente procuraram ajuda da coordenação para intervir em suas aulas com reflexões que amenizassem os prejuízos nesses liames.

Nos discursos presenciados, descortinaram-se conflitos rotineiramente concebidos pelos educadores da Escola Rachel de Queiroz como brincadeiras ou *bullyings*. Nas conversas com os professores e professoras, com a coordenação pedagógica e com os/as discentes revelaram-se, portanto, alguns dos dilemas vivenciados por eles/elas. Dilemas que segundo os/as educadores/as, impediam o processo do ensino e da aprendizagem. Entre as falas com esses profissionais, e foi dito unisonamente, que havia obstáculos quanto a indisciplina em sala de aula como também um nível elevado de dificuldade para se manterem focados.

Mediante as manifestações, um dos grandes desafios compartilhados pelos educadores educadoras da escola Rachel de Queiroz, foi o ato de conciliar os alunos em meio ao mau tom e motivá-los para aprendizagem. Por isso, apresentamos o diálogo com a coordenação, onde foi pontuado que as situações conflituosas em sala de aula perturbavam bastante o andamento das aulas:

Tem a questão do *bullying*, de apelido, tipo assim: eles ficam chamando uns aos outros, mas tem dias que você não tá naquele dia bem e aí você tem que tá fazendo hora um com o outro. Mas graças a Deus que deu mais uma amenizada (JULIANA/COORDENAÇÃO-ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

Em outro momento, durante a entrevista, foi colocado mais um conflito por outra pessoa da coordenação:

Assim, as vezes acontece aqueles, aquele *bullying*, né? [sic] Aquela brincadeira de mau gosto de chamar a pessoa de...que a gente já sabe que tá indo ali para um lado racial ou um lado preconceituoso de gênero e quando a gente detecta isso daí, a gente sempre chama, né? (KILVIA/COORDENAÇÃO-ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

Na procura de entendermos o que se pretendeu dizer sobre *brincadeiras de mau gosto*, 48 dos alunos de 6º ao 9º ano, principais atores nessa peça, foram entrevistados. Perguntamos então para uma adolescente, Ana do nono ano: O que é brincadeira para você? Ela respondeu: “É quando os dois querem, porque quando um não quer, dois não brincam”. A frase dita pela estudante nos lembrou a proposição - “quando um não quer dois não brigam”, sintetizando assim que entre as brincadeiras acaba-se gerando discórdias.

Insistimos no assunto com outro aluno pela pergunta: Quais os tipos comuns de brincadeiras entre vocês? A resposta: “Nós chamamos (nome do adolescente) de preto. Ele não diz nada. Ele brinca também” (DANIELE/DISCENTE-ENTREVISTA, NOVEMBRO:2023). Outros alunos emitiram nas entrevistas que as brincadeiras eram preconceituosas.

A partir desses dados, entendemos que as brincadeiras poderiam ser categorizadas, tendo em vista que foram se distinguindo. Entre elas apareceram as *brincadeiras de mau gosto* que, por sua vez selecionou uma subcategoria caracterizada por *bullying*. Na tentativa de compreender melhor essa distinção, perguntamos a um dos alunos: O que é *bullying*? “É chamar de macaco ...essas coisas assim”, disse Pedro. Um aluno, Jerônimo, de sexto ano citou: “A pessoa faz *bullying* com os outros chamando de preto”.

Em entrevista com outros discentes externou-se outra subcategoria das *brincadeiras de mau gosto*, a saber, o preconceito. Na condição da pesquisa, tentamos alcançar o que eles entendiam como preconceito. Um aluno chamado Augusto, do oitavo ano, anotou o seguinte: “Preconceito é pessoas que causam *bullying* com gente de outro jeito dela ou dele”. Uma aluna, Caroline do nono ano, explorou: “Preconceito é um tipo de *bullying* que ficam debochando da sua aparência ou problema(...)”. Beatriz, aluna do sétimo ano, disse: “Quando alguém fala sobre a sua característica e fica com maldade sobre ela e faz *bullying* e fica falando mal dela”. Priscila, da mesma turma arguiu: “Pessoas que tem preconceito com pessoas de cor diferente”; Ana completou: “Quando uma pessoa não aceita outra pela sua cor”; Cíntia também disse: “Quando alguém faz racismo com outra pessoa”.

Todas essas referências foram usadas em momentos de brincadeiras, ou *brincadeiras de mau gosto*. Contudo, é de Eliane Cavalleiro a citação: “O preconceito e a discriminação aparecem como uma poderosa arma nos momentos de disputas, capazes de paralisar sua vítima”(CAVALLEIRO, 2015, p.53). A autora reflete que tais brincadeiras são uma espécie de código que desqualifica o sujeito escolar a ponto de tornar a pessoa psicologicamente afetada.

Outra aluna tenta explicar o que é o preconceito:

O preconceito pra mim é quando tipo...algumas pessoas ficam apelidando outras. Por exemplo, isso acontece bastante, tipo, chama o outro de chocolate branco, como se tivesse brincano [*sic*]. Ali eu acredito que tá se recusando a ver a pessoa do jeito que ela é. Tá tirando a cor dela e colocando outra através do apelido. Para mim, isso é preconceito, eu acho que isso também é racismo”. (MEIRIANE/DISCENTE- 9º ANO, ENTREVISTA, NOVEMBRO: 2023).

Em meio a essas enunciações, foi factível a deliberação discursiva que referenciaram imagens racistas como um dos conflitos entre os discentes. Muniz Sodré reflete que “a imagem de um mundo ou a apreensão sensível do mundo torna-se, assim, uma síntese mais ampla do que o mero juízo verbal, incorporando, por meio de um mosaico de representações, experiências e interpretações sucetíveis de valorização (SODRÉ, 2023, p. 123).

Em continuidade, questionamos: O que é racismo? Entre as respostas nos registros e nas falas dos alunos e alunas de sexto ao nono ano, o racismo foi descrito por alguns deles, como algo restrito à cor. Acompanhamos então, as descrições: “Racismo é pessoas de cores negras e pardas, etc... que sofre preconceito por sua cor, relatou José Filho. Também, Azanete, explicou: “Quando a pessoa de outra cor não respeita a cor negra”; Jerônimo, disse: “É sobre a cor, sobre a aparência, sobre o jeito”. No entendimento de Adevânia: “Pessoa que acha ser melhor ou mais bonito ser pela cor”. Já para Walterlano: “Racismo é quando tem pessoas que falam da nossa cor”. Izabel Cristina, completou: “Entendo que racismo é sobre a cor da pele, quando alguém não gosta de sua cor”. Gabriela, argumentou: “São pessoa que tratam outras mal por ela ter o tom de pele escura”; Já Leonice disse que racismo é “brincar com a cor do próximo, é chamar de preto e branco. E ainda Evilane arguiu: “Racismo é tipo chamar meu colega de preto” (...).

Continuaram explicando o racismo: “O racismo é rejeitar alguém por sua cor. Rejeitar, julgar”, enunciou Gerlânia. Cristiane, ressaltou: “Pessoas que julgam ou

maltratam que não é como você”. Já Aleciano, disse: “Injúria racial, distratância[sic] de uma pessoa com uma pele diferente dos demais”. Outro aluno corroborou:

O racismo eu acho que é muito errado porque muitas pessoas morreram por causa do racismo. Hoje em dia não deveria passar despercebido como passa ultimamente. As pessoas falam como se isso fosse besteira. E não é besteira! As vezes as pessoas se machucam (...). Até eu já fiz algumas brincadeiras com amigos...mas a gente brincano [sic]. Até com os meninos a gente brinca de chamar sei lá o que ...preto...só na brincadeira mesmo. Mas quando a pessoa não gosta a gente entende. Aí, a gente não brinca. Só quando a gente realmente tem intimidade e sabe que não vai se machucar (PEDRO HENRIQUE/DISCENTE 8ºANO, ENTREVISTA, NOVEMBRO: 2023).

Apercebemos que algumas crianças e adolescentes estão em volta a conflitos racistas e embora muitas delas saibam exemplificar o que é o racismo, a questão ainda se configura muito confusa, citando um caso análogo: “Eu acho que racismo é tipo: você usar óculos e ficarem te chamando de quatro olhos” (DEDÉ/DISCENTE - 6ºANO, ENTREVISTA, NOVEMBRO: 2023).

Em outro momento, em diálogo com Cristiane, aluna de nono ano, foi apresentado o seguinte caso: “Aqui na escola tem um menino (nome do menino), algumas crianças ficam chamando ele de macaco-prego e ele não fala muito... Ele fica quieto na dele”. Walterlano, adolescente da turma de nono ano, relatou o mesmo caso: “Mandam ele ir tomar banho para sair a cor dele. O grupo fica rindo dele. E ele fica mandando os meninos parar, mas as vezes ele brinca.”

O jovem citado, trata-se de um adolescente de treze anos, que se autodeclara preto. Quando lhes perguntamos se ele estava vivenciando racismo em sala de aula, o mesmo não demonstrou ter consciência do fato, pois disse o seguinte: “Nunca ninguém me maltratou, pois eu não maltrato ninguém”.

Com efeito, pensamos com a educadora Eliane Cavalleiro, quando afirma que “os episódios cotidianos se mostram permeados de situações conflituosas que marcam profundamente cada um” (CAVALLEIRO, 2015, p. 83). A autora acredita que perante xingamentos e ofensas depreciativas e *bullying* por meio das brincadeiras, ascendem conflitantes emoções. Ela reitera: “A inação das xingadas revelam um misto de medo, dor, impotência: diante dessas emoções imobilizadoras, não conseguem ou não sabem como se defender” (CAVALLEIRO, 2015, p. 54).

Adiante, quando os/as alunos/as foram questionados diretamente se já haviam presenciado, praticado ou sofrido racismo no ambiente escolar, alguns deles tentaram

deslizar o assunto enfatizando que só estavam brincando. Mostrou-se com isso que os aprendizes estiveram receosos para falar abertamente sobre as práticas racistas na Escola Rachel de Queiroz. Quer dizer, teorizaram o que entendia como racismo, no entanto, recusaram informar a prática racista. Por exemplo, na fala de Jackeline, adolescente de sétimo ano: “Eu nunca vi racismo mesmo...só nas brincadeiras”. Aos poucos a pergunta revelou o seguinte:

Não muito...eu já vi aqui. Mas já aconteceu..an...por exemplo, na brincadeira, né...[sic]mas, o (nome do menino), não gostou . E já aconteceu no dia do jogo que o menino foi chamado de preto e ele desistiu de jogar. Ele não gostou. Isso é racismo, né? Mas teve outro dia que o menino queria sair da sala e o guarda não deixou. E o menino ficou chateado e o guarda disse: ‘esse neguinho tentou me agredir’. E nada aconteceu. Ninguém disse nada com o guarda porque eu acho que ele é adulto. (ALECIANO/DISCENTE, 9ºANO, ENTREVISTA NOVEMBRO: 2023).

A aluna Ana Maria, de sexto ano, disse: “Na escola já vi poucos racismos, exemplo: mas só que tipo, levam na brincadeira. Exemplo: aí! Aquele ali é pardo, aquele ali é escuro” (...). Outro aluno justificou que nesta Escola não havia racismo, apenas brincadeira. Ele exemplificou:

Uma pessoa branca e uma pessoa preta estão brincando e se apelidando pela cor. Mas, nenhum dos dois estavam odiando isso, pois era apenas brincadeira. Era apenas apelido ali. Então, eu não acho que isso seria racismo já que aquela pessoa tá aceitando aquilo. Racismo eu acho que seria caso ela não tivesse aceitando, tivesse achando ruim, tivesse se sentindo magoado por aquilo. Aqui eu nunca tenho visto alguém sofrendo racismo, não! (ROGACIANO/DISCENTE, 9ºANO, ENTREVISTA, NOVEMBRO: 2023).

Fizemos a mesma pergunta para a coordenação, que disse o seguinte:

De vez enquanto, viu, acontece. Eles reclamam e a gente conversa e explica toda a situação que tem que ter o respeito independente de cor, de raça, religião, né?[sic] Seja o que for a gente tem que respeitar uns aos outros. Mas, de vez enquanto acontece. Às vezes, na maioria das vezes acontece no intervalo quando eles estão só entre eles e tal, acontece mais. Mas, em sala de aula alguns professores também trabalham, é....já fizeram, né trabalho com relação a esse tema porque ...tipo no início do ano tava tendo mais aí a gente fez, né a conscientização e tudo. Pedimos aos professores pra que explorasse também. É fora de sala de aula que acontece mais essa questão na hora do intervalo que não tá ninguém, com eles. O momento que tá só eles e alguns que são mais ...eles aproveitam quando estão só eles, justamente para aproveitar e acabar fazendo essas coisas (JULANA/COORDENAÇÃO-ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

Entre as falas, Andreia, aluna de nono ano acrescentou: “Toda brincadeira tem hora. Eu acho muito besta quando alguns colegas ficam chamando outro de macaco”. Na altura, insistimos com outra pergunta: Se alguém olha pra você e te chama de macaca,

isso é brincadeira ou racismo? “Racismo”, respondeu a discente. Perguntamos ainda a um dos adolescentes se a Escola Rachel de Queiroz abria o debate e ensinava sobre o racismo:

Algumas pessoas falam bastante, mas eu não acredito que haja racismo porque não falam não, tia! Acredito que é por causa ali na hora da emoção você acaba falando e nem percebe o que aquilo ali pode causar. Acredito que seja por isso. No meio de uma brincadeira ou algo assim pode acabar falando ali, por mais que não seja sua intenção, aí você acaba e não percebe, aí quando percebe já é tarde demais. Aconteceu! (CLEBER/DISCENTE, 9ºANO, ENTREVISTA, NOVEMBRO: 2023).

Outra aluna contribuiu afirmando o seguinte:

Eu acho que quase não se trata de racismo aqui dentro da escola. Eu acho que sei, lá...acho que deveria ser mais estudado sobre isso. Porque tem um menino lá na minha sala que eles falam com brincadeiras chamando ele de carvão, essas coisas, chocolate (VERANILDE/DISCENTE, 7ºANO, ENTREVISTA, NOVEMBRO: 2023).

Até aqui, apreendermos que no contexto de negociações entre os sujeitos escolares, o verbo “brincar” está associado as várias situações conflituosas. Percebermos que as brincadeiras são negociadas conforme a necessidade de interação e interpretação entre os discentes, de forma que ao serem refletidas, essas brincadeiras apresentaram abordagens conformadas as prioridades imagéticas daquilo que implicitamente desejaram expressar. Por exemplo, quando os/as alunos/as trataram do assunto preconceito, dependendo da situação, este foi remetido a uma ofensa. Contudo, ao ser compartilhado como brincadeira seu significado se tornou mais ameno. Então, questionamos uma das professoras sobre quais as formas mais frequentes de preconceito na Escola? Ela respondeu o seguinte:

Já escutei de tudo, desde a *bullying* a violências físicas e verbal. E, confesso que na maioria delas são comuns entre os discentes. Eles só se sentem ofendidos quando vem de pessoas que não fazem parte dos laços de amizade deles. Embora, que para mim não seja normal nas brincadeiras e conversas rolar de tudo, desde palavras ofensivas (MARIA/DOCENTE, ENTREVISTA, OUTUBRO: 2023).

Houve, portanto, segundo nossa interpretação, uma dificuldade aparente para lidar com os verdadeiros problemas que mascaravam a violência entre crianças e adolescentes que em vez de conhecer os reais motivos dos conflitos perpetuados na Escola Rachel de Queiroz foram naturalizados por meio de burlas, deboches e intrujices. Por isso, refletimos com Cunha Júnior (2011), quando descreve que:

Existe um forte movimento na sociedade brasileira de desqualificação social da população negra. Naturalizado como certo e naturalizado tornado imperceptível, que funciona como sendo algo normal. As pessoas nos agredem

e consideram isto natural. Os negros têm apelidos, piadas e difamações e as pessoas consideram isto normal, nada ofensivo, devido terem naturalizado os erros e as práticas dos racismos contra a população negra (p.79).

Para enfatizar o que foi dito, os alunos e alunas dificilmente conseguiram encarar seus conflitos como racismo. Em uma das conversas durante nossa entrevista, Viviane, nono ano, expôs: “Algumas pessoas só fazem isso por brincadeira, muito dificilmente”. Por isso, mais uma vez, quando insistentemente os questionamos se presenciaram na brincadeira o racismo, obtivemos resposta assim: “Eu não vi tia, só que me contaram. Eu nunca fiz porque um dia podem levar a sério e não dar certo” (ERASMO /DISCENTE, 8º ANO-ENTREVISTA, NOVEMBRO: 2023).

Em vista disso, é importante salientarmos que nos tipos de brincadeiras, as crianças estiveram, na verdade, trocando códigos e os compartilhando de maneira que ao caracterizarem o outro, o elemento fundamental da identificação se destacou em conformidade com a imagem culturalmente compartilhada. Segundo Goffman (2004) essas caracterizações podem ser do tipo categórico, ou seja, que posiciona o outro conforme seu papel social, ou pode ser do tipo individual que é a maneira como o outro é destacado pela aparência, pelo nome e etc. Nesse caso, o tipo individual destacado pela aparência foi uma categoria da identificação compartilhada pelos sujeitos escolares. E segundo Silva, “estamos, na verdade, inserindo-nos em um sistema linguístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade negra (SILVA, 2022, p. 93).

Ressaltamos que isso não ocorreu de maneira aleatória, pois no caso, os/as discentes já possuíam um conhecimento prévio da imagem que verbalizaram para categorizarem e identificarem seus colegas. Portanto, ao retomarmos as subcategorias das *brincadeiras de mau gosto* classificadas pelos informantes, obtivemos claramente três elementos: o apelido, o *bullying* e o preconceito. Esses, por sua vez, se entrelaçaram rapidamente e se confundiram entre os sujeitos escolares. No entanto, tais elementos se confundiram não somente entre os discentes, pois notamos o que disse o corpo pedagógico:

[...]E eu acho que a única forma da gente combater o preconceito é quando a pessoa se coloca no lugar do outro. Né?[sic] Porque tem situações que marcam pra toda vida, né? Essa história: Ah! Macaco! Isso é muito comum, você dizer isso...e você achar que isso não é nada, sendo que isso é um apelido muito, uma declaração muito forte, né? (JULIANA/COORDENAÇÃO-ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

É interessante ainda, destacarmos que as brincadeiras, por ora, ditas pelos professores como indisciplinas, geraram conflitos inclusive em sala de aula, transparecendo um cenário onde, patenteou violências simbólicas. Desse modo, o preconceito apontado pela educadora Nilma Lino Gomes (2012), é apenas a ponta do *iceberg*. Ele é latente e deságua da fonte de toda as demais violências.

Mas, não se esgotam aqui as inúmeras possibilidades das combinações de brincadeiras situadas acima. Contudo, apresentamos até o presente momento, que a Escola Rachel de Queiroz expressou as brincadeiras de acordo com as negociações vivenciadas nas tramas conflitantes entre os sujeitos escolares. Essas brincadeiras ganharam formas entre paradoxos e ambiguidades discursivas que através desses sujeitos, camuflou conflitos. Uma condição estreitamente ligada as antigas relações patriarcais em que se formou a sociedade brasileira.

Sobre esse assunto, Holanda (2020), nos faz lembrar da ideia de cordialidade intrínseca no “jeitinho brasileiro” como um engano, um disfarce. O autor tira o véu que há por trás das relações culturais entre brasileiros quando os mesmos encobrem seus reais sentimentos através de comportamentos eufemistas. Fazendo a conexão, em suas interfaces e malabarismos, os discentes tentaram esconder seu verdadeiro objetivo e sensações evidenciadas na escola por trás da projeção intitulada de brincadeiras. Por esse viés, visualizamos uma Escola reprodutora de estigmas, que segundo nosso entendimento, guardou uma espécie de relacionamento particularmente brasileiro.

À vista disso, a indisciplina latente na Escola Rachel de Queiroz se perpetuou cotidianamente sem debates. Por exemplo, podemos identificá-la nas dimensões simbólicas compartilhadas pelas brincadeiras na seguinte equação: ( X - Indisciplina = brincadeira). Para resolver a sentença, voltamos as categorias elencadas acima para entendemos quais tipos de brincadeiras os discentes compartilharam. A partir desse caminho, filtramo-nas, onde tais brincadeiras se destacaram como *brincadeiras de mau gosto*.

Ao serem classificadas, as *brincadeiras de mau gosto* apareceram entre as categorias: *bullyings*, preconceitos e apelidos. O último muito genérico. Porém, a incógnita X para essas categorias não foi esclarecida, mesmo aparecendo acoplada aos múltiplos tipos de brincadeiras. Por isso, ao estreitarmos o diálogo com os discentes, apresentou-se entre elas, uma subcategoria que ninguém assumiu, mas que esteve latente entre todas as outras, ou seja, o racismo disfarçado. Ele apareceu em quase todas as

*brincadeiras de mau gosto*, mas, foi copiosamente denominado *bullying*, apelido, preconceito ou simplesmente, brincadeira.

Assim sendo, compreendemos que o racismo é a incógnita de amoldamento, ou seja, ele se transforma conforme a necessidade dos discursos. Nesse caso, o problema da indisciplina causado pelas *brincadeiras de mau gosto*, quando analisado, revelou brincadeiras bastante recheadas de ofensas racistas. Desse modo, depreendemos que nas falas elencadas houve uma contínua disputa na concorrência da imagem que desejaram projetar.

Contudo, para que a sentença se tornasse desanuviada, os dicentes e docentes precisariam compreendê-las. Não vem ao caso, uma grade de conceitos sobre as categorias destacadas, no entanto, o apelido é descrito, particularmente, como um assédio moral capaz de se tornar um *bullying*. Já este último é um comportamento intencional e agressivo que intimida o outro, tendo sua origem no ambiente escolar e é extremamente violento. Mas, a educação antirracista ao ponderar essas categorias, alerta para que o apelido, *bullying* e racismo sejam bem definidos.

Outra categoria que carece ser entendida pela Escola Rachel de Queiroz é o preconceito, que nas falas foi bastante confundida com a discriminação racial. “A diferença entre ambos é que a discriminação vem sempre precedida de um pré-conceito” (GOMES & MUNANGA, 2016, p. 184). Ou seja, o preconceito é uma ideia pré concebida que se promove em uma ação (discriminação).

Portanto, Nilma Lino Gomes, em seus diversos escritos sobre o racismo, define que apesar, de outras categorias serem extremamente violentas, é no comportamento e nas relações diárias que ele se faz, desqualificando a outra pessoa pelo seu fenótipo. Diferente das outras violências, o racismo é crime constituído pela lei nº 7.716/89. Dito isso, os/as adolescentes negros sofrem racismo podendo inclusive, sofrer simultaneamente outras formas de violências na Escola. Assim, atentamos para Muniz Sodré (2023), quando escreve sobre as formas que o racismo à brasileira é capaz de se transformar. Para ele, em outros termos, o racismo passa pelo elemento cultural se renovando e se transformando em uma forma social escravista:

Como se fosse uma obra de arte perversa, a forma social escravista cria a “relação racial” na esteira de uma histórica desconfiança residual ou aversão existencial ao indivíduo de pele escura, marcando espaços materiais e psíquicos nas relações intersubjetivas, embora gerando imagens convenientes de negação do racismo no *stricto senso* ( p.86).

O conceito de forma social escravista a que trata Muniz Sodré é uma imagem que atua na sociedade brasileira sendo difícil de ser reconhecida, pois ela é moldável e mascarada. Ela é uma forma porque é capaz de transmutar no tempo. Assim, entendemos que o racismo como forma, tem se mantido pelas múltiplas expressões que se propagam no imaginário da sociedade, inclusive pela Escola. Ele mesmo enfatizou que essa forma racista é “capaz de evoluir no espaço e no tempo” (SODRÉ, 2023, p. 87). Além disso, ele salienta:

Infere-se a persistência dessa forma social seja garantida por sua aparente ambiguidade interna, em que se pode registrar coincidência de opostos ou o relacionamento de pequenos enunciados aproximativos e em que se perfaz a *unicidade* de fragmentos diversos (p. 177).

Isso posto, compreendemos que a articulação da labilidade e a ambiguidade que a sociedade brasileira tem quando o assunto é racismo, está impregnada nas instituições, inclusive, enfatizamos, na Escola brasileira. Isto posto, relembramos que nas falas discentes e do próprio corpo dirigente da Escola Rachel de Queiroz as imagens dos conflitos apresentados puderam ser qualquer coisa, menos o racismo. Portanto, “de qualquer modo, essa maleabilidade ideológica é característica da forma escravista, cujo contexto leva a ambiguidades e contradições”(SODRÉ, 2023, P. 180).

Caminhando para o fim desta análise, a realidade aludida em alguns conflitos na referida Escola se configurou, portanto, pelo jogo de linguagens desenvolvendo em novas faces do racismo naturalizado pelas brincadeiras. Nesse sentido, quando os alunos da Escola Rachel de Queiroz, disseram que nunca viram racismo nesse ambiente e nunca incorreram sobre o mesmo, apenas “brincavam”, efetivaram inconscientemente através das *brincadeiras de mau gosto*, a forma social escravista de nossa nação. Para nossa reflexão, encontramos nessa forma, sua perpetuação pela negação do racismo aparecendo nas situações cotidianas.

Nessa ótica, os sujeitos escolares encontraram uma forma de ecoarem o racismo ao mesmo tempo que não assumiram ser racistas quando interrogados/as, indo ao encontro do que os pesquisadores como Cunha (2013), Florestan Fernandes (2007), Gomes & Munanga (2016), Muniz Sodré (2023), Schwarcz (2012) descreveram sobre o comportamento em que a sociedade brasileira nega o racismo, mas é extremamente racista em suas atitudes. “Essa constatação também contribui para desmascarar a ambiguidade do racismo brasileiro que se manifesta através do histórico movimento de afirmação/negação” (GOMES & MUNANGA, 2016, p.148).

De outra maneira, acrescentamos que apesar das categorias elencadas na Escola Rachel de Queiroz não terem sido problematizadas, houve uma consciência por parte dos/das professores/as e coordenadoras, que as colocaram no pacote de divergências quando conceberam que o racismo, o apelido ou *bullying* são forma de violências. Mesmo que tais categorias estivessem deslizando-se como sinônimos, a informação a que nos foi dada é de que a coordenação geral e pedagógica tentaram combatê-las. Assim:

Para ser sincera, eu como coordenadora trabalho mais com a conscientização. Falo com o aluno que independe de raça você tem que ter o seu respeito, né? E aí a gente trabalha, eu trabalho baseado assim ...em algum momento quando passo na sala e vejo que tem algum preconceito a gente vai combater (JULIANA/COORDENAÇÃO - ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

Abaixo segue uma das ações realizadas pela coordenação pedagógica de combate contra violência na Escola Rachel de Queiroz:

Tanto o grupo dos alunos envolvidos como quase sempre a gente chama os pais para ter uma conversa principalmente com aquela pessoa que falou para explicara pra ela que não é dessa forma...que ...a importância do respeito, né? Então a gente tem infelizmente alguns casos esporádicos, nesse sentido. Não é muito comum, né? [sic]Mas, aqui acolá... a gente acaba ouvindo ou presenciando e quando a gente tem esse conhecimento do que aconteceu a gente chama as pessoas e os alunos e as famílias e aí a gente tem uma conversa sobre(...) (JULIANA/COORDENAÇÃO - ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

O fato, porém, de não tematizarem os conflitos, pode ocorrer o risco das categorias continuarem na posição ignorante das *brincadeiras de mau gosto*. Pensamos que entender as formas racistas manifestas na Escola seja uma tarefa de todos os educadores, pois ainda segundo Gomes & Munanga (2016):

Antes de pensarmos em quais estratégias poderemos adotar, é importante que estejamos atentos ao seguinte ponto: se todos nós estamos de acordo com a necessidade de se desenvolver estratégias de combate ao racismo na escola, concordamos que racismo está presente na escola brasileira. Esse é um ponto importante porque rompe com a hipocrisia da nossa sociedade diante da situação da população negra e mestiça desse país e exige um posicionamento dos (as) educadores (as) (p. 147, 148).

Em suma, compreendemos sobre algumas das marcas e impressões que inviabilizaram as aulas na referida Escola e conseqüentemente impossibilitaram a aprendizagem dos alunos e alunas. Também compreendemos com Bell Hooks, que “assim como é difícil para os professores e professoras mudarem de paradigma, também pode ser difícil para os alunos” (HOOKS, 2017, p. 59).

Com isso, refletimos sobre a necessidade de os/as educadores se tornarem corajosamente <sup>9</sup>vulneráveis para debaterem sobre as formas racistas nesse ambiente escolar. Substancial é ainda, repetida vez, percebermos que “as características principais desta relação imaginária estão longe de ser esclarecidas” (MBEMBE, 2014, p29) e observarmos com isso, quais são as relações que interferem no processo do ensino-aprendizagem para desnaturalizarmos as brincadeiras, de maneira a despertarmos entre as fronteiras que anunciam as instabilidades atitudinais nos sujeitos escolares.

---

<sup>9</sup> Leia -se por vulnerável a coragem de quebrar o silêncio e retirar o mascaramento social diante de alguma ideia, fatos ou ordem.

### **3 DA TAREFA À MOTIVAÇÃO: COMO OS CONTÉUDOS A QUE SE REFERE A LEI Nº 10.639/03 SÃO OPERADOS NOS PLANOS DE AULAS DA ESCOLA RACHEL DE QUEIROZ**

Acompanhamos no início deste trabalho, que a partir do ano de 2003 houve uma exigência legal que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira para as instituições escolares, tanto particulares como públicas. Em conformidade com Gomes (2012) e também segundo Cunha (2013), o tema das africanidades, que antes sofreu encobrimento na educação brasileira devido seu “destrato científico”, hoje, faz parte da pedagogia das possibilidades e das representações socioculturais da nação brasileira. Assim, Cunha (2013) nos ensina que:

Africanidades brasileiras são um extenso tema que trata a cultura de base africana aqui produzida e disseminada, uma cultura viva e em constante processamento. Configura-se num conjunto do conceitual e em bases empíricas necessárias para o entendimento da sociedade brasileira nos seus diversos aspectos, na integralidade da nossa história e cultura (p. 42).

Dito isso, convém ressaltar que esses temas estão em conformidade com a Lei nº 10.639/03, tal como as ações que a embasa, indicando as orientações necessárias para sua execução. Temos então as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Elas foram instituídas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação - (CNE-CP 003/2004), que expressa, em seu texto, políticas de ações afirmativas no campo educacional garantindo o direito de negros e negras e de todos os cidadãos brasileiros ao acesso em todos os níveis e modalidades de ensino. Sendo assim, segundo o CNE, os/as professores/as e profissionais da educação devem ser capazes de identificar e superar manifestações de preconceitos e discriminações entre diferentes grupos étnico-raciais.

Tendo em vista a importância da referida Lei para a educação brasileira, na sequência, apresentamos como a Escola Raquel de Queiroz, através do corpo pedagógico, tem operado com essa temática por meio do que planejou-se para a sala de aula, especificamente nos componentes curriculares de história, artes e literatura.

A princípio, encontramos na Escola Rachel de Queiroz alguns instrumentais que norteiam os/as docentes em seus Planos de Aula. Um dos documentos apresentados trata-se da matriz de referência, ou seja, as Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará - (OCPC), um instrumental de grande peso quando o assunto são diretrizes. Este, elaborado em consonância com o Documento Curricular Referencial do Ceará - (DCRC), que por

sua vez, aponta caminhos para que o currículo das escolas cearences seja o mais próximo da realidade dos sujeitos escolares. Acrescentamos que o DCRC também conecta-se com as competências gerais e específicas da Base Nacional Comum Curricular - (BNCC) e enfatizamos que o Documento, faz um recorte das habilidades essenciais para as crianças e jovens do estado do Ceará, auxiliando na organização dos conteúdos e nas atividades pedagógicas municipais, como também oferecem ferramentas para que as formações continuadas de professores/as se tornem possíveis e executáveis.

Por outro lado e como citado no capítulo anterior, um documento tomado como norte para o Plano de Aula, é o Projeto Pedagógico - (P.P); produzido democraticamente pela Escola Rachel de Queiroz e formalmente oferecido como uma ferramenta que precisa ser acompanhada e cumprida durante o ano letivo. Além deste, há outro documento de grande relevância denominado - Plano de Ensino ou Projeto de Ensino Anual. No caso, o Município de Quixadá, através da Secretaria de Educação, o disponibiliza para ser acrescido e / ou reeditado conforme a realidade de cada escola. Encontramos nele, compilações da estrutura do Programa Nacional do Livro Didático - (PNLD), onde se destacam os tópicos a serem trabalhados durante todo o ano. Ele fica exposto na sala de planejamento dos/das docentes para que estes efetivem suas aulas seguindo uma marcha de conteúdos propositais para cada turma. Sobre o Plano Anual, uma das professoras, explicou o seguinte:

É assim...na semana pedagógica eles se reúnem entre os gestores e fazem um esqueleto. Depois se reúnem com os professores para ver o que é que pode enxertar naquele esqueleto que eles fizeram. Enfim...aí mandam o calendário do plano diário, o plano semanal e o plano mensal (GEOVANNA/PROFESSORA-ENTREVISTA-NOVEMBRO: 2023).

Desse modo, a professora Geovana, assistente pedagógica, nos informou que os Planos de Aula são conduzidos por esse caminho, onde, a práxis pedagógica pode refletir o que vem proposto nesses documentos. Logo, concebemos que todos esses instrumentais apresentados, se constituem como documentos importantes para que os professores e professoras não se percam da trilha norteada para o Planejamento de Aula, e sigam o currículo próprio da educação em Quixadá. Assim, diante desses instrumentais fica arregimentada a garantia para que os conteúdos curriculares se desenvolvam da melhor maneira com as condições peculiares de cada escola.

Acompanhamos alguns planejamentos oferecidos por alguns educadores, a saber, um professor de história e uma professora de artes e literatura. Abaixo segue um modelo:

| PLANO DE AULA         |                                                                                                                               |                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |           |
|-----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| DISTRITO EDUCACIONAL: | RACHEL DE QUEIROZ/RESIDENCIAL                                                                                                 |                                                                                          | ESCOLA:                                                                                                                                                                                                                   | E. E. F. II RACHEL DE QUEIROZ                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |           |
| PROFESSOR(A):         |                                                                                                                               |                                                                                          | COMPONENTE CURRICULAR:                                                                                                                                                                                                    | HISTÓRIA                                                                           | TURMA:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | B         |
| AULAS:                | ( ) 1ª aula / ( ) 2ª aula                                                                                                     |                                                                                          | TURNOS:                                                                                                                                                                                                                   | TARDE                                                                              | ANO:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 7º        |
|                       |                                                                                                                               |                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                    | PERÍODO:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | FEVEREIRO |
| PERÍODO               | UNIDADE TEMÁTICA                                                                                                              | OBJETO DE CONHECIMENTO                                                                   | HABILIDADE                                                                                                                                                                                                                | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS                                                        | RECURSOS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |           |
| 2ª SEMANA<br>01/01/23 | O mundo moderno e a conexão com as sociedades africanas, americanas e europeias                                               | Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial. | (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. | Aula expositiva, leitura do texto didático e atividade para fixação dos conteúdos. | <input checked="" type="checkbox"/> Livro didático<br><input checked="" type="checkbox"/> Material do programa<br><input type="checkbox"/> Jogos pedagógicos<br><input type="checkbox"/> RED*<br><input checked="" type="checkbox"/> Fotocópia<br><input checked="" type="checkbox"/> Textos<br><input type="checkbox"/> Cartazes<br><input type="checkbox"/> Outros<br><br><br> |           |
| AValiação:            | Avaliação processual com participação nas atividades propostas na aula. Comprometimento do aluno e seu interesse pelas aulas. |                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |           |
| REFERÊNCIA(S):        | Sociedade e cidadania. Ensino Fundamental – Anos Finais História.                                                             |                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |           |

Fonte: Plano de História - Escola Rachel de Queiroz.

A singularidade do Plano acima, enfatizou a autonomia do professor ao elaborá-lo, onde nele, foram consultadas as descrições metodológicas. Nele, é possível lermos o método utilizado, onde o estilo de aula é de padrão expositivo. Encontramos também a proposta para atividades de fixação dos conteúdos e o objeto de conhecimento, que tematizado descreve as matrizes de referências do Ceará e as habilidades esperadas para cada turma. Ainda observando o Plano, no quesito avaliação, é citada como uma etapa processual, registrada então a forma como o/a docente geralmente avalia seus/as alunos/as. Aqui, destacaram-se critérios com base no comprometimento dos/das discentes com a participação desses/as nas atividades propostas em aula. Quanto as técnicas para solidificação dos conteúdos, os/as educadores juntamente com a coordenação pedagógica ainda propõem algumas atividades de escritas e provas bimestrais e semestrais. Adicionamos nestas informações, que em entrevista, esses/as educadores/as, relataram a possibilidade da avaliação diária, sob o aspecto de questionamentos mediante os conteúdos compartilhados entre as turmas. Por conseguinte, visualizamos no Plano de Aula que o Programa Nacional do Livro Didático - (PNLD), tem sido o principal recurso que os/as educadores se basearam para ministrarem os conteúdos em suas aulas. Inclusive, acrescentamos a informação de que o PNLD é um instrumento ofertado nas escolas públicas do Brasil, sendo, portanto, uma peça didática sistematizada e cogitada que se embasa também nos critérios da Base Nacional Comum Curricular - (BNCC). Imediatamente, observamos então, que o Plano de Ensino Anual, o Plano de Aula e o PNLD, são ferramentas interdependentes entre si.

A seguir, mostraremos os principais conteúdos que condizem com a Lei nº 10.639/ 03 e que foram retirados do Plano Anual em consonância com livro didático, portanto, com a proposta de serem trabalhados durante todo o ano letivo. Especificamos os Planos de Aula das turmas dos anos finais, ou seja, turmas do 6º ao 9º ano. Assim sendo, observamos que os/as professores/as de história, utilizaram até aquele momento, o livro de “História Sociedade & Cidadania de Alfredo Boulos /OUTROS”, em suas turmas. Consequentemente, visualizamos que os assuntos que remetem a Lei 10.639/03 foram diluídos nesses instrumentais e se dividem em quatro bimestres por unidades temáticas. Abaixo, segue um quadro com as principais habilidades escolhidas e compiladas aqui, para a execução da temática da africanidade na Escola Rachel de Queiroz.

**Quadro 1:** Habilidades específicas para o trabalho da Cultura e História africana e afro-brasileira – História.

- (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 ocorreram 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.
- (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.
- (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.
- (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.
- (EF06HI17) - Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
- (EF09HI21) - Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.

- (EF08HI23) - Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
- (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.
- (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.
- (EF09HI31) - Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.

Fonte: Plano Anual - Escola Rachel de Queiroz

Para melhor entendimento do leitor, descrevemos os objetivos para cada habilidade a ser trabalhados seguindo dos códigos alfanuméricos retirados do PNLD. Por exemplo, o primeiro par de letras identifica a etapa do ensino - (EF- Ensino Fundamental), nesse caso, para os anos finais, segundo a nova nomenclatura utilizada na BNCC. O próximo par de número, corresponde o ano que se refere tal habilidade. E o último par de números, indica a numeração sequencial dessas habilidades. Além disso, entre as habilidades a serem desenvolvidas nos Planos de Aula, encontramos a possibilidade da interdisciplinaridade entre os conteúdos de história com a literatura e artes:

**Quadro 2:** Habilidades específicas para o trabalho da Cultura e História africana e afro-brasileira – Artes.

- (EF6-9AR34) - 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: Plano Anual - Escola Rachel de Queiroz

Por conseguinte, visualizamos no Plano de Aula de literatura, objetivos inseridos em outros ciclos, sugeridos para o ensino fundamental - II, segundo o Plano Anual a que nos foi concedido. Vejamos:

**Quadro 3:** Habilidades específicas para o trabalho da Cultura e História africana e afro-brasileira – Literatura/Português.

- (EM1-3LP51) - Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.

Fonte: Escola Rachel de Queiroz

Ocorrendo a análise dos Planos de Aula, foi possível identificarmos alguns fatores consistentes. Primeiro, que os Planos de Aula elaborados pelos professores de história, artes e literatura, foram apresentados por uma estrutura bastante organizada. No entanto, especificamente no componente curricular de artes e literatura, as representatividades negras foram abordadas esporadicamente, apenas quando houve possibilidades de palestras ou de interdisciplinaridade com o componente curricular de história. Em sequência, como segunda observação, no Plano Anual de componente curricular história, encontramos descrito uma longa estrutura com temáticas africanas e afro-brasileiras com base no PNLD. Nos conteúdos analisados, aspectos e processos dos estudos africanos e afro-brasileiros são definidos, porém, nos Planos de Aula apresentados, foram poucas as abordagens metodológicas detalhadas para a execução deste trabalho. Sob tal ótica, encontramos uma proeminência do uso do livro didático, citado como recurso principal, onde a reprodução de objetivos e metodologias já fazem parte programada no próprio material. Esta reprodução foi constatada nos Planos de Aula – diários, e nos informam que o livro didático dos/das professores/as oferece um plano elaborado com algumas estratégias pedagógicas.

Além das informações anteriores, observamos que o próprio livro do/da docente, acompanha notas de rodapé com acervos bibliográficos, embasando o que está escrito e possibilitando aos mesmos, uma pesquisa mais aprofundada. Contraditório ou não, o material didático destacou uma boa bibliografia, mas nos Planos de Aula, houve uma contínua condição estrita para utilização do mesmo, sem correlacioná-lo com qualquer outro texto de abordagem fora desse padrão. Dado que nos possibilita enxergar a existência de uma matriz metodológica, seguida de um condicionante atendente da realidade de várias escolas públicas do Brasil, priorizando em suma, o que foi disponível

de forma concreta pelo PNLD, não havendo com isso, muitas alternativas de recursos-materiais para os professores e professoras trabalharem em sala de aula. Em vista disso, refletimos com o educador Celso Vasconcellos, quando descreve que muitas vezes o livro didático se transforma numa mera cultura industrial, sufocando o verdadeiro propósito pelo qual foi planejado, assim, “ é interessante observar que para além do discurso da necessidade de “saberes indispensáveis” para a formação do aluno, o que acaba imperando na definição dos conteúdos é a indústria do livro didático ou das apostilas de grandes redes de ensino” (VASCONCELLOS, 2007, p.136).

Verificamos também que o livro de história dos/das alunos/nas e professores/as, retratou imagens sem estereótipos com relação à pessoa negra. Em virtude disso, aparentou estar em consonância com as políticas públicas recentes, pois vejamos:

Dessa forma, a obra didática não pode, em hipótese alguma, veicular preconceitos, estar desatualizada em relação aos avanços da teoria e prática pedagógicas, repetir padrões estereotipados ou conter informações erradas, equivocadas ou superadas pelo desenvolvimento de cada área do conhecimento – sejam sob a forma de texto ou ilustração [...] (BRASIL, 2007, p. 28).

Aludida a situação, acrescentamos que a produção didática por meio do PNLD, atualmente evidencia o papel do Estado tanto para sua normatização quanto para seu controle. Nesse hiato, mencionamos que quanto ao emprego do Programa Nacional do Livro didático, sem dúvidas, foi um avanço para educação brasileira, pois antes de 1996, raras eram as possibilidades para que o aluno e a aluna, oriundos da Escola pública, tivessem esse acesso literário. Somente por intermédios legais, como a Lei nº 9.293/96, o decreto do Ministério da Educação nº 7.083/2010, a Resolução nº 38/2009 e a Portaria nº 971/2013, consolidou - se a importância dessa ferramenta didática como guia prático para facilitar o/a professor/a e o/a aluno/a no ensino e na aprendizagem. O problema, a nosso ver, devia-se ao conteúdo programático que era visto como seguro, como fonte fidedigna, assim, na visão da Escola, de uma maneira geral, não havia o que se questionar. Desse modo, há um papel decisivo das políticas públicas que visam a equidade ao acrescentar temáticas que por longos anos foram banalizadas.

Nesse sentido, sem dúvidas, há nos últimos anos um caráter de reconstrução epistemológica que acena para mudanças em sua abordagem e constituição disciplinares para a Escola brasileira. Igualmente, concebemos que no processo de desconstrução e reconstrução de documentos curriculares que marcaram a produção de conteúdos sobre a cultura africana e afro-brasileira na nação, elas já estão visivelmente expostas nos

documentos normativos, tal como, no PNLD que orientam as práticas pedagógicas do ensino básico. Contudo, ressaltamos que PNLD é um material que expressa o pensamento social, o estado de conhecimento sobre determinados assuntos e embora, atualmente retrate imagens sem estereótipos com relação às pessoas negras, ainda é superficial, pontual e resumido.

Similarmente, a autora Nilma L. Gomes (2012), também se mantém atenta quando o assunto é o livro didático:

As questões como a discriminação do negro nos livros didáticos, a necessidade de inserção da temática racial e da História da África nos currículos, o silêncio como ritual a favor da discriminação racial na escola, as lutas do Movimento Negro em prol da educação começam, aos poucos, a ganhar espaço na pesquisa educacional do País, resultando em questionamentos à política educacional (p. 4).

Outrossim, apesar dos livros didáticos terem passado por alterações significativas nos últimos anos visando as exigências acompanhadas no currículo, e já haver outros caminhos históricos para o trabalho com as relações étnico-raciais, inserir esses conteúdos, não oferta por si só, a garantia de sua efetivação na práxis em sala de aula. Por isso, refletimos sobre o potencial didático incutido na Escola como base para o aprofundamento de saberes. E acentuamos, que o PNLD sendo o maior programa de livro didático do mundo e uma boa ferramenta adotada para democratizar a aprendizagem dos conteúdos em seu material didático, precisa ser ressignificado e jamais engessado.

Nesse ínterim, não se encerram aqui as observações sobre esse material, pois ponderamos a impressão, onde apesar de um longo conteúdo programático, o livro do/da discente apresenta-se bastante pontual e resumido em seus assuntos, versando-se rapidamente em textos bem pequenos com poucas possibilidades de aprofundamento. Diante dessa problemática, consideramos a discussão novamente com Vasconcellos (2007) onde inclui em seus escritos, que nas grades curriculares de extensa dimensão, os conteúdos são ordenados, mas empobrecidos. Além do mais, algo muito parecido com a situação, já foi bastante criticado por educadores como Dermeval Saviani (2009). Este, alertou para que os conteúdos em sala de aula não se configurassem em discursos resumidos pela crítica da crítica à educação tradicional, mas encorajou a crítica quanto ao conteúdo e ao método para designar uma abordagem problematizadora e assim, não aligeirar o conteúdo. Ele escreve:

Apenas eu gostaria de enfatizar isso: que contra essa tendência de aligeiramento do ensino destinado às camadas populares, nós precisaríamos

defender o aprimoramento exatamente do ensino destinado às camadas populares. Essa defesa implica na prioridade de conteúdo (p.50).

Ora, tendo em vista o PNLD ser o recurso mais utilizado nas aulas, segundo a observação com os Planos de Aula na Escola Rachel de Queiroz, é importante acrescentarmos que alguns professores e professoras também demonstraram insatisfação do método no uso exclusivo com o mesmo. Alguns deles, explicitaram os dissabores pelo material, pois, quando questionado sobre “qual o julgamento referente ao PNLD como material didático”, o professor relatou que havia sido escolhido um novo material para o próximo ano, o atual deixava muitas lacunas. Segundo a entrevista: “Quando eu percebo o livro de história ele é bom, mas tem suas falhas, pois as perguntas dele são muito controversas” (EDNARDO/DOCENTE - ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

Entendemos no exposto, que o livro didático em uso não abarcou, para o professor, as discussões e demandas necessárias diante das contestações registradas no próprio livro, necessitando, porém, de uma investigação minuciosa nos questionamentos e narrativas apresentadas já que o material é a ferramenta principal. Ele reiterou com uma crítica:

Como posso falar? O que o livro traz é uma história contada. Como você bem sabe, né?[sic] A própria história ela é escondida. Uma forma da Europa que ela faz uma frente de força contrária com o ser negro (...) (EDNARDO/DOCENTE - ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

Igualmente, ao dialogarmos com outra professora sobre a prática pedagógica com o uso exclusivo do livro didático, o desagrado foi reclamado do ponto de vista insuficiente. Ela relatou:

Pegar só o livro é uma coisa muito solta, sabe, mas tendo o plano semanal tá uma beleza. Eu considero o plano assim como o livro didático...assim..eu nunca me abitelei [sic] ao livro. Eu vejo o livro como um norte, mas você tem que abrir leques, porque senão é muita abitolação para quem fica só no livro. você não pode se abitolar tanto e ficar só no livro. Muitas vezes eu nem gosto do livro. Aí porque assim...você pode se abitolar [sic](GEOVANNA/DOCENTE -ENTREVISTA, NOVEMBRO: 2023).

Como vimos, ambos os professores consideraram que o permanente uso com esse material é capaz de induzir nos professores e professoras, práticas baseadas numa ferramenta única de inteligência condicionada. De certo, o uso do material não é um problema e sim, uma política importante, contudo é a prática docente com o recurso que precisa ser analisada. Por isso, refletimos sobre o material didático, que a escolha para o recurso, pressupõe segundo o edital do PNLD do ano de 2010 - (BRASIL, 2010), que haja autonomia pedagógica.

Ainda segundo nossas entrevistas, os/as docentes reclamaram ter um tempo mínimo para a escolha do material sem uma devida discussão para gerir e acolher um novo livro de maneira consciente. De sorte que, refletimos sobre uma escolha interessantemente discutida, tendo em vista que se trata de um produto, um material didático de função referencial, com a necessidade de ser bem selecionado considerando seus conteúdos e narrativas. Portanto, pensamos com Aranha quando reflete sobre a necessidade de uma “formação política que permita a melhor compreensão daquilo que é mais relevante ser ensinado e como deve sê-lo, para não cair no enciclopedismo, no academicismo ou no tecnicismo (ARANHA, 1989, p. 194).

Mediante ao que foi discutido, ainda segundo a LDB-9.394/96 e outras legislações educacionais, os professores e professoras devem atentar para que durante a escolha do livro didático, o mesmo contribua com uma visão da diversidade cultural ao mesmo tempo que desconstrua os mitos e narrativas inventados. Acompanhamos esse alerta ainda com Aranha (1989):

É preciso estarmos atentos ao mito da história objetiva: na maioria das vezes, a história é retomada a partir da ótica dos dominadores, o que parece lhes dar o falso direito de falar em nome dos dominados. E como são valorizados os efeitos dos “grandes homens”, as lutas dos oprimidos geralmente são minimizadas, escamoteadas ou até desprezadas (p. 168).

Pela mesma razão, autora reflete:

O mesmo ocorre com relação ao negro escravo. No ano de 1988, nas comemorações do centenário da Abolição, entre os diversos temas debatidos, destacou-se este: por que comemorar o 13 de maio, quando ocorre a *outorga* da liberdade pela princesa Isabel, e não 20 de novembro, data da morte de Zumbi, que lembra a *luta* pela liberdade levada a efeito pelos negros dos Palmares? (p.168).

Daí, também citamos Silva (2023), pois nos oferece uma dica sobre a construção de histórias inventadas a partir dos mitos:

Fundamentalmente, um mito fundador remete a um momento crucial passado em que algum gesto, algum acontecimento, em geral heroico, épico, monumental, em geral iniciado ou executado por alguma figura “providencial” inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional. Pouco importa se os fatos narrados são “verdadeiros” ou não; o que importa é que a narrativa fundadora funciona (p.85).

Enquanto isso, a professora norte-americana, Bell Hooks, conclui que “nos ensinaram a crer que a dominação é “natural! Que os fortes e poderosos têm o direito de governar os fracos e impotentes” (HOOKS, 2017, p. 43). Do mesmo modo retomamos

Aranha que escreve: “Só assim, o professor será capaz de desenvolver a capacidade de questionamento e desencadear a desmistificação da cultura onde a mistificação existe (ARANHA, 1989, p. 194).

Com isso, tomamos a consciência de que o livro didático é um produto cultural, contraditório e que como todas as obras, precisa ser analisado de maneira multidimensional, sendo ainda importante para os educadores e educadoras se incumbirem de seu aporte de conhecimentos ligados a valores e ideologias. Dessa maneira, operacionalizar com a legislação das temáticas étnico-raciais vai além de se manter uma estrutura conteudista bem organizada. Desse modo, ao observarmos não só o livro didático, mas os Planos de Aula, devemos colocá-los no plano simbólico de produção de saberes, onde será possível perceber o ponto de onde saem os conteúdos e o que seus teóricos desejam alcançar. Aliás, isso é uma preocupação de Cunha Júnior, ao insistir que os/as educadores/as se atentem quando se trata de conceitos abordados, pois já temos exemplos de limitações conteudistas e que ainda são perpetuadas. Lembremos, portanto, o que escreve o autor:

Um dos fortes problemas conceituais que persiste nas abordagens sobre afrodescendência na cultura do Ceará está relacionado às limitações das ideias de *raça biológica e raça social*. Os denominados *negros e brancos* são vistos como grupos estanques e de fenótipos fixos, formas ideológicas (CUNHA, 2011, p76).

Imediatamente, muito importa aos/as educadores/as examinarem suas ferramentas pedagógicas para que nos seus Planos de Aula, não mais inviabilizem e nem colaborem para o silenciamento das expressões negras. Pois, “vejamos como apesar, de possíveis mudanças localizadas, é ainda preciso estarmos atentos às formas pelas quais os estereótipos e preconceitos são inculcados (ARANHA, 1989, p.170), e ainda:

O descuido com as culturas história fricana e afrodescendente faz parte deste descuido que não é esporádico e nem casual, mas tornou-se sistemático e passa por todos os domínios da transmissão de conhecimento na sociedade brasileira. Aliado a esse descuido com a cultura e a história está o desprezo ao combate ao racismo antinegro (CUNHA, 2011, p. 79).

Uma vez que, existindo a realidade desse descuido, refletimos sobre a importância de uma postura dos/das profissionais que planejam suas aulas frente ao assunto sobre história e cultura africana, bem como com os temas sobre raça, identidade e diferenças, pois que, Bell Hooks (2017), argumenta:

Acho que é por isso que muitos desses professores se consideram liberais embora mantenham uma postura conservadora na sala de aula. Isso parece especialmente verdadeiro no que se refere às questões de raça. Muitos querem agir como se raça não importasse(...) (p. 187).

Ademais, recordamos outras formas de ensino para relações étnico-raciais na Escola Rachel de Queiroz, segundo uma das falas pronunciadas durante nossa entrevista:

Pronto. Assim... fica muito direcionado a parte pedagógica, né? [sic] Essa situação...Né?Estes estudos, estes detalhamentos são muito direcionados a parte pedagógica. Então, o que eu observo é que eles, principalmente os professores, eles trazem...é alguns filmes, alguns recortes que tratam desses assuntos (...) (PATRÍCIO/DIREÇÃO- ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023)

Somado a esses dados, ressaltamos que até o momento da pesquisa, os/as profissionais da Escola Rachel de Queiroz estavam escalados para lecionar nas turmas de 6º ao 9º ano, não somente pelo critério de suas graduações/formações, mas também pela carga horária necessária a se complementar. A exemplo, observamos professores/as formados em educação física atuarem como professores/as de história e geografia. Ao acompanharmos o planejamento com uma das professoras que lecionava o componente curricular história, perguntamos para a mesma sobre a possibilidade de assistirmos alguma de suas aulas que remetesse aos temas propostos no Plano Anual e que já haviam sido distribuídos como conteúdos programados no Plano de Aula. Ela nos mostrou uma aula completa de outro componente curricular e disse que história não era sua área de formação. Quando motivada para participar de um questionário, obtivemos a seguinte resposta: “Dei uma olhada e assim não sou professora da área e fica complicado eu responder uma coisa que não domino” (CATARINA/PROFESSORA-ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

Compreendemos por assim dizer, que a professora, por não estar habilitada na área, se ausentou da responsabilidade do ensino da matriz curricular história. Com essa atitude, é possível que os professores e professoras que não aplicam os conteúdos necessários para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, contribuam para que a Escola deixe de cumprir o propósito da Lei abordada. E ainda, essas informações nos faz refletir sobre o compromisso dessas pessoas, quando diante da responsabilidade de lecionar um componente curricular fora de sua área de formação, carregam ainda mais, em seus ombros, a possibilidade de desconstruir valores vencidos rastreados no processo educativo, realizando tarefas outras para além de suas atividades habituais. Por isso, pensamos com Bell Hooks que “o fato é que o professor sempre será o principal

responsável, pois as estruturas institucionais maiores sempre depositarão em seus ombros a responsabilidade pelo que acontece em sala de aula (HOOKS, 2017 p. 18).

Por isso, mais uma vez, e mediante a esta definição dada pela professora, sabemos que tudo é levado a efeito na educação para relações étnico-raciais. Dessa maneira, diante do exposto, pensamos com a educadora Bell Hooks, quando escreve: “Isso nos lembrou que as pessoas têm dificuldades de mudar de paradigmas e precisam de um contexto onde deem voz a seus medos, onde falem sobre o que estão fazendo, como estão fazendo e porquê” (HOOKS, 2017, p. 54). Também refletimos com Gusmão (2013):

Por essa razão, cabe ressaltar que a Lei nº 10.639/03 carrega no seu processo um dado catalisador que é a dinâmica de mexer com a escola. Faz com que todos os agentes da escola repensem a sua prática [...] Só assim, se podem acessar a passos mais largos na questão da diversidade sociocultural que informa nossa realidade e a luta maior de todos (p. 59).

Por outro lado, Nilma Lino Gomes, ao refletir sobre as práticas pedagógicas em torno dessa legislação, reconhece que “não podemos generalizar e dizer que todos/as os/as educadores/as sofrem apatia e passividade” (GOMES&MUNANGA,2016, p.147). Para a autora, existem muitos educadores que estão vendo a necessidade de trabalharem nos aspectos que valorizam a cultura negra e tematizam as diferenças. Assim, em consonância com Gomes (2016) e Gusmão (2013), percebemos que nesse processo, alguns docentes, mesmo conscientes de seus limites, já estão atravessando algumas das fronteiras necessárias para aplicação da Lei nº 10.639/03. No entanto, devem estar cientes do que significa este trabalho. Gusmão (2013) reitera:

Nesta perspectiva, a educação e sua prática podem resgatar e revalorizar o cotidiano e as práticas de sala de aula, para permitir que as chamadas diferenças sejam reconhecidas, mas, sobretudo, para compreendê-las como propriedade daquele que não é igual, sem contudo, hierarquizar e ver, nelas, a desigualdade (p. 56).

Ainda no intuito de compreendermos como os Planos de Aula estavam sendo concretizados, perguntamos à Maria, professora de artes, como operava em suas aulas as acepções que traduziam a participação de povos africanos e afro-brasileiros em nossa sociedade. Ela nos respondeu que “trabalhava com o tema da lei de forma expositiva, com palestras e conscientização”. Perguntamos ainda, qual a importância da Lei nº 10.639/03 para a educação cultural em artes? Ela respondeu:

A relevância de conhecermos novas culturas amplia a nossa concepção de mundo enriquecendo aspectos e compreensão da disparidade que há na sociedade, surgindo um novo discente capaz de respeitar à diferença e à

diversidade cultural do país (MARIA/DOCENTE - ENTREVISTA, OUTUBRO: 2023).

Pela entrevista concedida, entendemos que a professora recupera a dimensão da cultura e salienta a importância do ensino das diferenças. Podemos dizer que apesar da pouca constatação dos temas referente a Lei nº 10.639/03 na grade curricular de artes e literatura, as abordagens elencadas pela docente, são de suma relevância para que essa legislação se efetive. Contudo, refletimos que a questão da diversidade cultural em nosso país, precisa ser muito bem elaborada para que não se torne mais uma vez estabelecida em prol do mito de que a diversidade cultural brasileira convive de maneira harmônica. Ora, isso nos leva junto a chamada de atenção de Silva (2022), quando nos desperta para o entendimento da construção dos mitos e sua introdução na mente dos agentes sociais e a consequência que eles provocaram na consolidação de uma identidade nacional brasileira. Nesse cenário reflexivo, recuperamos com o referido autor, que identidade e diferença precisam ser compreendidas dentro do sistema de significação cultural construídas simbolicamente. Isto quer dizer, que o professor e a professora que se propõe a trabalhar diferença e diversidade cultural, não podem estar desatualizados destes fenômenos.

Quanto a prática do ensino para as relações étnico-raciais, em consonância com as africanidades, de forma interdisciplinar entre os componentes de história e artes, Ednardo, professor de história, juntamente com a professora Maria, prospectaram alunos e alunas interessados/as em expressões artísticas de raízes africanas e os desafiaram a desenvolverem performances teatrais para serem apresentadas no dia 20 de novembro. Posto que, durante o ano, registramos apresentações de temática afro na semana posterior a data escolhida, no pátio da Escola Rachel de Queiroz. No entanto, não encontramos nos Planos de aula concedidos, qualquer outra atividade interdisciplinar quanto a história e cultura africana e afro-brasileira, o que enfatizou mais uma vez, o PNLD como fonte quase única.

Em síntese, aos poucos, percebemos que em meio as possibilidades de um trabalho a partir dos materiais dispostos, no plano da educação, os professores e professoras são os/as principais agentes capazes de concretizarem o que está previsto em Lei. Ou seja, os materiais são subsídios importantes, mas tem que partir dos educadores e educadoras, a consciência necessária para laborar com os temas já elencados. Visto que, a proposta para um bom planejamento de aula se configure em objetivos claros, segundo

os componentes curriculares e a oferta de materiais pedagógicos, tal como os instrumentais a que se dispõe na Escola. De forma idêntica, Vasconcellos (2000), provoca:

A proposta geral das experiências de aprendizagem que serão oferecidas pelas Escolas incorporados nos diversos componentes curriculares, sendo que a proposta curricular pode ter como referência os seguintes elementos: fundamentos da disciplina, área de estudo, desafios pedagógicos, encaminhamento, proposta de conteúdos, processos de avaliação (p.95)

Por conseguinte, Bell Hooks (2017) convoca seus leitores para abraçarem a mudança e assim atentarem para um ensino que considere um mundo multicultural. Vejamos:

Apesar de o multiculturalismo estar atualmente em foco em nossa sociedade, especialmente na educação, não há , nem de longe, discussões práticas suficientes acerca de como o contexto de sala de aula pode ser transformado de modo a fazer aprendizado uma experiência de inclusão (p. 51)

Por fim, nesse movimento, compreendemos ainda que os/as educadores que trabalham esses conteúdos precisam interagir com a ciência da alteridade, conhecendo novas concepções de ciência ultrapassando fronteiras de saberes e fortalecendo seu trabalho prático através do desafio de dialogar entre as ciências que catalisam os problemas sociais de nosso país em torno das questões culturais que por longos anos foram banalisadas.

Mas, todo esse percurso textual carrega entre outros objetivos, o intuito de aferirmos como o ensino curricular da pedagogia da diferença, através da Lei nº 10.639/03, alcançou a Escola Rachel de Queiroz ao planejar em suas aulas, os saberes a que elenca a referida Lei. Por isso, concluímos que caminhar por aqui nos possibilita percebermos como o assunto para relações étnico-raciais ainda tem sido um grande desafio em sua execução. E inferimos, que a Escola Rachel de Queiroz pode superar a conjuntura dos recursos de materiais oferecidos, se antes, se interessar de forma consciente para funcionalidade das estruturas curriculares ofertadas com o processo educativo, superando seus limites e questionando as formas teóricas constituídas nos mesmos. Se colocando dessa forma, disposta a ressignificar com os/as educadores e educadoras, seus Planos de Aula e consequentemente suas práticas pedagógicas.

### **3.1- Como os alunos e alunas da Escola Rachel de Queiroz recebem e retrabalham os conteúdos referente a Lei nº 10.639/03**

Visto a importância dada aos alunos e alunas, quando o assunto é a aprendizagem dos conteúdos a que se refere a Lei nº 10.639/03, neste tópico, compartilharemos o nosso esforço de observação quando em outro momento, questionamos como os/as estudantes recebiam e retrabalhavam tais conteúdos. De modo que, segundo nossas entrevistas, obtivemos algumas respostas onde, o docente Cristiano informou que os “estudantes eram bastante participativos em atividade alusivas ao tema”. E em seguida, uma das professoras, Marta, afirmou que “os discentes recebiam esses conteúdos muito bem”. A próxima, Osmarina, indicou que os alunos “eram bastante receptivos e gostavam muito de projetos”. Por outro lado, um docente nos relatou:

Os alunos se interessam pelo tema, mas há resistência por alguns alunos por causa de estigmas. Os alunos não estão abertos. Inclusive quando a gente vai falar, eles já trazem um ar de perversidade (EDNARDO/PROFESSOR - ENTREVISTA, MAIO: 2023).

À vista disso, de fato, concordamos com alguns autores como Gomes (2012), Schwarcz (2012), entre outros, quando afirmam que essas resistências fazem parte de um tipo de preconceito singular do comportamento social de nossa nação. Gomes enfatiza: “Essa constatação também contribui para desmascarar o racismo brasileiro que se manifesta através do histórico movimento de afirmação/negação” (GOMES & MUNANGA, 2016, p, 147).

Mas, em se tratando de dar voz ao grupo de nosso interesse, pouco mais de 22% do total de alunos e alunas de 6º ao 9º ano da escola Rachel de Queiroz, participaram também de um questionário intercalado entre diálogos, onde buscamos notificar como as aulas ministradas com conteúdos que remetem a história africana e afro-brasileira, eram tematizadas na prática. Na primeira questão perguntamos: “Como a trajetória histórica do negro era estudada na Escola Rachel de Queiroz?” Dadas as opções, o total de 18 alunos disseram que viam o assunto em datas específicas como o dia da Abolição e dia da Consciência Negra. Ainda 12 alunos informaram que a cultura negra era estudada como rico folclore da nação e 11 deles escolheram a opção onde temas como racismo geralmente era abordado apenas quando presente em polêmicas midiáticas.

Com relação aos materiais didáticos na biblioteca, 06 alunos apontaram que existiam muitos e variados livros sobre os temas de afrodescendência, em contramão de 28 alunos que informaram que alguns tipos de livros (dois ou três), contemplavam essa temática. Apenas 08, entre esse alunos e alunas, disseram que não encontraram nenhum livro que retratasse a história de pessoas negras na biblioteca escolar. Ainda no

questionário aplicado com os alunos, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, se apresentou como único recurso pedagógico consumido em sala de aula.

Portanto, dos 48 alunos entrevistados, quando questionados sobre os temas condizentes as representatividades de origens africanas, apenas 10% destes, revelaram reter ciência no assunto. Aos participantes do teatro para a apresentação no dia 20 de novembro, somente 02 deles, discorreram sobre o conteúdo a que se alega a data.

Verificamos através dessas falas e registros, que mesmo diante do trabalho interdisciplinar oferecido pelos professores de artes e história, tal como os conteúdos programados nos Planos de Aula com o tema das representatividades africanas e afro-brasileiras, não houve, por parte dos alunos e alunas entrevistados, o aporte necessário de habilidades adquiridas na área especulada. Por conseguinte, segundo os dados coletados, houve pouca capacidade dos alunos identificarem e superarem as manifestações racistas, preconceituosas e discriminatórias entre diferentes grupos étnico-raciais na Escola Rachel de Queiroz. Assim, vimos na prática, que os discentes constantemente estiveram em volta de posturas racistas classificadas como brincadeiras. Mas, essa problemática foi discutida no capítulo dois, particularmente, nos tópicos: 2.2 e 2.3.

Ora, a deficiência quanto a aprendizagem dos alunos pode ser analisada buscando respostas nos próprios métodos pedagógicos previstos em sala de aula. Assim, ao sondarmos os métodos oferecidos, constatamos que as aulas em sua grande maioria são metodologicamente expositivas com o uso do livro didático. Por isso, questionamos como os discentes utilizavam esse material. Para nossa surpresa, a grande parte dos entrevistados revelaram uma cultura de desinteresse, apresentando o desapego pelo material didático utilizado. Logo, diante do que foi nos relatado, entendemos que a falta de motivação por parte dos alunos, estava atrelado aos métodos pedagógicos condicionado ao uso quase exclusivo do livro didático e a falta do debate aprofundado que levasse os/as discentes se interessarem pela leitura e ao entendimento dos assuntos abordados.

Ao entrarmos nesse quesito, refletimos sobre a atuação profissional e a postura ética dos/das educadores diante da diversidade étnico-cultural dentro da Escola Rachel de Queiroz, por isso, diante dessa margem, expomos um dos pensamentos de Paulo Freire ao descrever que: “De fato, ler, como um ato de estudar, não é simples passatempo, mas

uma tarefa séria, em que os leitores procuram classificar as dimensões opacas de seu tempo” (FREIRE, 2010, p. 102). Com efeito, reconhecemos que o referido autor é um dos maiores incentivadores para que a prática pedagógica seja um devir constantemente conscientizador. Ele também nos auxilia na reflexão quanto ao fato da necessidade de politizar a práxis pedagógica.

Mediante a realidade apresentada, consideramos mais uma vez que usar o recurso - (livro didático), com a força de métodos da educação bancária a quem tanto Paulo Freire denunciava, não complexifica o conteúdo. Talvez, no mínimo, sirva apenas para assimilação das histórias relatadas, isso quando elas são assimiladas. Com ele, pensamos que toda essa ação passa também pelo ato de motivar os alunos, onde os professores e professoras podem facilitar e promover o manuseio do material não apenas como ferramenta obrigatória, porquanto os/as discentes carecem saber encontrar as informações no seu material e revisitá-las criticamente, levantando hipóteses, argumentações, discussões e análise aos temas que o material oferece. Desse modo, concordamos com Aranha (1989):

Por isso, a educação não deve apenas ser considerada como simples transmissora de valores, mas também como instrumento de crítica dos valores herdados e dos novos valores que estejam sendo propostos. A educação deve abrir espaços para que seja possível a reflexão crítica da cultura (p. 52).

Dizemos ainda, que o material didático usado na referida Escola não precisa ser o único enquanto material de apoio, tampouco o vilão para que não se execute a proposta do ensino da legislação nº 10. 639/03. Dessa maneira, a atitude de um ensino consciente pode se alinhar com as diretrizes gerais empregadas pela BNCC e pelo próprio Planejamento Anual e Semanal proposto pela mesma Escola, proporcionando ao aluno e à aluna, a arte do exercício na lógica das teses enunciadas. E ainda, segundo aquilo que já foi aqui discutido, o Plano de Aula seguido pelo PNLD como recurso, precisa ser analisado com as lentes críticas de um bom educador e educadora, que entendendo teorias eurocentradas poderão problematiza-las.

Diante disso, percebemos a intensidade de como o educador brasileiro Saviani insiste, ao enfatizar que os professores e professoras invistam em uma crítica consciente, qual seja: “A procedência das críticas decorre do fato de que uma teoria, um método, uma proposta devem ser avaliados, não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente” (SAVIANI, 2009, p.60). Igualmente a essa abordagem, retomamos a reflexão sobre a tomada do ensino consciente que conduz a possibilidade dos educadores

e educadoras mais uma vez, desagregarem os fatos históricos, as teorias e as personagens, e dessa maneira, encontrarem os mitos construídos, mas dessa vez, sob a ótica de Paulo Freire (1979):

A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência a mistificar a realidade que se dá à captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica. O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho da desmitificação (p. 16).

De certo, esse é um dos objetivos principais disposto pelo Conselho Nacional de Educação, onde encontramos a responsabilidade dada aos educadores e educadoras para ajudarem os/as discentes para uma educação consciente. Portanto, a responsabilidade maior continua sendo a do professor e da professora para gerirem os instrumentais a que a Escola dispõe. Acrescemos que qualquer que seja o material, quando bem aplicado, diligenciarão uma prática pedagógica consciente e transformadora, que na dúvida, Saviani (2009), nos ensina:

Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos ensino (p. 65 e 66).

Também, a antropóloga e educadora Neusa Gusmão insiste na atuação prática dos/das docentes. Ela ensina que primeiro, os professores e professoras necessitam desintoxicar/desenvenenar suas mentes e conceber a legislação nº 10.639/03 como um aporte importante para a reconstrução da nação. Por isso, ela abriga a reflexão sobre o debate para diferenças culturais de modo crítico dentro do ambiente escolar:

Daí a importância de outros saberes na prática pedagógica, a importância e o significado de esforços educativos possíveis de serem implementados na prática educacional de cada dia, mas também, a necessidade de pensa-las criticamente. Ao resgatar outros debates em torno da Lei Nº 10.639/03, tornam-se mais claras as mentalidades envenenadas que conformam resistências nas discussões com e entre educadores dentro das escolas (GUSMÃO, 2013, p. 57 e 56).

Trazemos a consciência para o fato do desinteresse e do não aprendizado dos conteúdos de matrizes africanas não apenas por parte dos/das discentes, pois

constatamos muitas dificuldades conceituais por parte da Escola de maneira geral, que em face da superficialidade a que tratou tais conteúdos, deixou passar despercebidos os ensinamentos necessários e obrigatórios em Lei. Mediante a isso, ocorre que em conformidade com Cunha: “Tornam-se parte dos agentes de desqualificação social da população negra por diversos caminhos e sob a ação de várias práticas impensadas e em consequências de análises superficiais” (CUNHA, 2011, p. 72).

Na verdade, concebemos com isso, que no campo das relações étnico-raciais, a questão do desinteresse não se fecha apenas no uso contínuo do material elencado, mas reforça através dessas posturas, uma desvalorização nos assuntos que remetem as representações sobre o negro. Portanto, não é só a ignorância sobre esses conteúdos que carece de atenção, pois existe uma relação de desinteresse permeada nessa mentalidade, que pode estar configurada, segundo Cunha (2011), como sinônimo do racismo, pois vejamos:

A ausência dos temas de interesse da população negra na educação é uma prática racista contra a população negra [...]. E concluímos, para o nosso desgosto e aflição, que a educação e os educadores participam do racismo antinegro na nossa sociedade, quer por inocência, quer por convicção ou mesmo por omissão, mas participam (p.79)

Assim, compreendemos que os/as docentes devem se movimentar não somente em busca de uma crítica atenta acerca da contribuição historiográfica dos diferentes povos que construíram a nação, mas de uma autoanálise em que se prese a responsabilidade social a que estão incubidos. Ressaltamos também o pensamento escrito por Petronilha Beatriz G. e Silva (2007):

Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Aborda-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com competência e sensatez, requer de nós professores (as), pesquisadores(as): não fazer vista grossa para tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros (p.492).

Em virtude disso, Gomes (2016), promove o debate para a necessidade em que os professores e professoras façam mais leituras, pesquisas e discursos elaborados:

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação[...]. Tal argumento demonstra incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. Demonstra, também, a crença que a função da escola está reduzida a transmissão de conteúdo (p.146).

Tal como, ainda diante da perspectiva de Freire (2010), qualquer tema precisa ultrapassar as formalidades contidas em uma cartilha ou livro, assim, o educador necessariamente deve aprofundar-se no que há de mais oculto na relação direta entre educador e educando. No entanto, essa tarefa exige além de informações, ânimo, pulso, motivação, engajamento. Além do mais, Bell Hooks (2017) trata da importante contribuição do professor e da professora para ativar o interesse dos/das alunos/as para a aprendizagem. Ela reflete que o maior recurso na dinâmica em sala de aula é a contribuição dos/das discentes através de suas próprias histórias. Ela enfatiza também, que “na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros” (HOOKS, 2017, p. 18). Com isso, a autora infere que não basta aos professores e professoras, aplicarem uma demanda de conteúdos sem a abertura do diálogo a partir dos alunos e alunas. Portanto, segundo seu entendimento, esse diálogo proporcionado, pode ajudar os/as discentes e docentes a virem compreender qualquer manifestação discriminatória, a partir de debates coletivos em sala de aula.

E finalmente, a professora norte-americana, conclama: “A pedagogia engajada, onde afirma que cada sala de aula é diferente, que as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e recontextualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino” (HOOKS, 2017, p.21). Evidentemente, a autora relata que a aprendizagem além de fluir pela motivação, se faz com as vozes empolgantes e interessadas em cada sujeito na sala de aula, conectando assim para a diversidade:

Mas o entusiasmo pelas ideias não é suficiente para criar um processo de aprendizado empolgante. Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros ( p. 17).

Admitindo esta proposta, entendemos que tanto os/as docentes quanto os/as discentes, necessitam ser atravessados pela história completa, pesquisando lacunas, se identificando ou não, segundo as narrativas elaboradas, dialogando entre si e com os conteúdos previstos.

Outrossim, existem outras formas de captarmos fontes para um bom planejamento. Essa concepção trata-se de rejuvenescer a prática de ensinar. Perceber que no percurso há ensinamentos que fogem de programas e ferramentas formais, mas que podem ser reveladas dando maior flexibilidade ao Plano de Aula, pois ainda em

consonância com Hooks (2017), é dever dos educadores confrontar as velhas práticas pedagógicas e criar novas estratégias de ensino. Sobre isso, também nos remetemos aos momentos sugeridos no currículo oculto, um currículo realmente vivenciado, que mesmo sem uma grade específica, quando bem oportunizado, ultrapassa os recursos materiais, transbordando as formalidades estruturais. É nesse contexto que valores e atitudes sinalizam para o educador a importância de alcançar a dimensão holística/integral de seus discentes; dimensões necessárias cooptadas em sala de aula e que podem auxiliar para se inspirarem para o próximo planejamento de aula. Portanto, neste lugar, refletimos tanto com Paulo Freire como com a educadora Bell Hooks, para que a educação cure os espíritos desinformados, ignorantes e desacoplados de sua experiência global de vida. Por tudo isso, Bell Hooks (2017), enfatiza:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda a sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado nesse processo (p.35).

De fato, entendemos com Bell Hooks, Cunha, Freire, Gomes e Gusmão, que a educação para relações étnico-raciais precisa ser redefinida a partir de uma educação corajosa e engajada. Ela deve ser capaz de transgredir a própria história e conteúdos cristalizados e ofertados. Já o papel do professor e da professora engajadora, é nesse processo, gerir da melhor forma os conteúdos a que se refere a Lei nº 10.639/03. Por consequência, a Escola como um todo, precisa ser capaz de gerenciar a temática também motivada para que o tema não seja parte exótica no Projeto Pedagógico, nos currículos ordenados, tampouco, se prender ao livro didático. Precisa sim, se tornar uma tarefa discutida, inspirada nos diferentes grupos étnicos que estão imersos no dia a dia da sala de aula. Certamente, trata-se de uma proposta radical para a Escola Rachel de Queiroz. “Afinal, educar não é dirigir para um ponto a que se escolheu, mas dar condições para que o educando se encontre e faça o seu caminho” (ARANHA, 1989, p. 68).

### **3.2 Formação de professores e a urgência para decolonização dos saberes**

Em virtude dos assuntos que aqui já percorremos, não custa nada, lembrarmos que a trajetória do processo de formação dos/das educadores brasileiros, ao longo dos séculos se fez por um ideário vocacional vinculado a um conjunto de saberes pautados no interesse de uma classe dominante com intelectualismo evolucionista, eugenista e mais tarde colapsado pelo ideal de democracia racial. Por isso, entendemos que esses conjuntos

de saberes ainda influenciam o cotidiano escolar e inviabilizam a formação dos sujeitos escolares. Como reflete, Paulo Freire: “A experiência nos ensina que nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece” (FREIRE, 2010, p. 51). Desse modo, revisitar essas trajetórias e retomar o mesmo tema por ângulos diferentes, permite visualizarmos a permanência de ideologias preconceituosas que ainda estão inculcadas no processo pedagógico.

Por isso, é notório o processo alienante a que nossa sociedade tem passado como causa histórica construída desde as teorias evolucionistas do século XIX e as ideologias nacionalistas do século XX. Assim, pensamos com Cavalleiro (2015):

Numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão negativamente preconceituosa, historicamente construída, a respeito do negro e, em contrapartida, a identificação positiva do branco, a identidade estruturada durante o processo de socialização terá por base a precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros (p. 19).

Haja vista, esta permanente visão negativa, incluímos mais uma vez, que na perspectiva sociológica, ao recorrermos o método durkheimiano, percebemos o quanto a Escola, sobretudo, a educação como um fato social, gerida por determinados valores e crenças, provocaram sentimentos coletivos que se mantiveram no seio de nossa sociedade, sendo os professores e professoras também afetados. Por isso, uma vez que, ao tratar da história da Escola em consonância com a formação intelectual brasileira tal como, suas impressões no currículo educacional, nos possibilita, prestarmos atenção na formação docente em suas vívidas práticas modernas coloniais de perseverança dominante. Por isso, acrescentamos que tanto a formação inicial dos/das educadores quanto as formações pedagógicas ou continuadas, sobreviveram sob a égide do espectro de legados históricos eurocentrados de subordinação cultural.

Nada obstante, aprouve-nos acrescentar que, quando a educação é conectada às circunstâncias históricas, é possível inteirarmo-nos dos saberes enraizados na estrutura curricular brasileira, onde, “o currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2023, p. 35). A escritora Bell Hooks (2017), também explica:

Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para professores não brancos como para brancos. A maioria de nós aprendemos a ensinar esse modelo (p. 51).

Por conseguinte, recapitulamos que em Riutort (2008), a Escola gerida a partir de uma dessas lógicas dominadoras transbordou objetivos pautados numa lógica dominante capaz de afetar os atores escolares. Acompanhamos:

A escola se vê envolta em objetivos que transbordam e muito a simples transmissão de saberes. Trata-se então de se interrogar sobre os julgamentos históricos, sociais, ideológicos dos quais a escola está investida e de compreender de que maneira esses julgamentos podem afetar os atores da escola no cotidiano dos alunos, estudantes, educadores, professores (p. 448).

De outra maneira, pensamos pela perspectiva de Bourdieu e Passeron (1975), quando, ao tratarem do conceito de uma violência simbólica exercida através de um poder de persuasão das ideias, alguns elementos são transmitidos culturalmente, tanto por ações doutrinárias politicamente e religiosas, como pela própria ação educacional veiculada pela Escola. Desse jeito, ficamos cientes de que tais saberes exerceram força nos indivíduos que os condicionaram a determinados comportamentos. Assim, com essa alternativa, perfazemos esse caminho, para que haja o despertar de que há um hermetismo que não pode ser deslocado da situação multicultural e pluricultural da nação brasileira. Por isso, insistimos que segundo as reflexões dadas, o trabalho com os professores e professoras, sobre a diversidade cultural, considere os fatores que levaram ao epstemicídio de outras culturas. Bell Hooks (2017) reflete:

A diversidade que se constitui de algum modo como uma harmônica colagem de esferas culturais benignas é uma modalidade conservadora e liberal de multiculturalismo que, a meu ver, merece ser jogada fora. Quando tentamos transformar a cultura num espaço imperturbado de harmonia e concordância, onde as relações sociais existem dentro da forma cultural de um acordo ininterrupto, endossamos um tipo de amnésia social onde esquecemos que todo conhecimento é forjado no campo dos antagonismos sociais (p.47).

Mediante a essas reflexões, apresentamos a insatisfação por alguns professores da Escola Rachel de Queiroz, quanto ao aprofundamento da temática contida pela Lei nº 10.639/03 durante as formações pedagógicas. Nesse sentido, perguntamos se a formação pedagógica na Secretaria Municipal de Quixadá - SME, atualizava mudanças e ações pedagógicas concernente a essa legislação. Osmarina, uma das professoras, disse que há “falta de uma formação sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03 para sala de aula e ideias ou atividades mais chamativas para o estudante”. Entre as respostas, obtivemos ainda um apressado, “creio que sim”; outra resposta trouxe também afirmativa rápida, como: “não observado”; outra pronunciou: “não sei te informar”; e uma disse que não se pronunciaria sobre a questão, demonstrando, com isso, o receio para argumentar.

Apercebemo-nos que em grande parte das respostas concedidas, alguns dos professores e professoras preferiram não comentar abertamente sobre a necessidade de formação pedagógica que refletisse sobre a legislação discutida. Mediante a essa postura, entendemos que “certas pessoas são forçadas a agir e a pensar de uma determinada maneira, sem darem conta, muitas vezes que agem e pensam sob coação” (ARANHA, 1989). Em seguida, também interpretamos que há certos saberes elencados na estrutura formativa dos mesmos que os impossibilita a se posicionarem criticamente.

Todavia, tomamos a consciência de que esse silenciamento se torna um dos condicionantes que inviabiliza o conhecimento para que o ensino das relações étnico-raciais sejam ineficazes, tal como, prolonga as práticas racistas no ambiente escolar. Sobre isso, Cunha argumenta que: “Em face da nossa realidade e tendo em conta os problemas que não discutimos – e que não consideramos como problema – a educação brasileira não enfrenta os problemas de racismo e assim, a situação da população negra não se modifica” (CUNHA, 2011, p.72).

Como ponto de debate sobre o contexto da formação de professores e professoras e o reflexo de suas formações em sala de aula, noutro momento da pesquisa, conversamos com um docente que disse o seguinte:

Mas aí os professores em geral, na sua grande formação... a gente percebe que é uma formação em que na qual os alunos, quanto os formadores das pessoas que estão sendo formadas... não sei se você compreende?! Eles passam por esse processo que é um processo de uma lógica global centralizadora do eurocentrismo[...] (EDNARDO/DOCENTE- -ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

Interpelamos ainda: Existe alguma dificuldade para que a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 seja exequível nas aulas? Antônio descreveu que “falta o autoconhecimento por parte de muitos”. Ednardo disse: “A formação para o professor ainda é incipiente”. Desse modo, a necessidade se comunica diretamente com a afirmação de Gusmão (2013):

Entre o que pensa e crê, imbuído pela cultura de que faz parte, o professor vive a contradição de ter que ensinar a positividade de uma cultura, a qual nunca conheceu. A razão para que isso aconteça tem a ver com o desconhecimento do contexto cultural de que falam, com ausência de uma formação competente (p. 52 e53).

Registramos a fala de Cristiano que disse sobre a orientação pedagógica que “falta acompanhamento regular através de formação de professores”. Outro professor nos relatou:

Esteja bem claro! Eu não tive nenhuma formação. O que existe são debates soltos e jogados. Mas vários outros professores se preocupam com a temática e trabalham com os alunos. Alguns alunos desenhavam negros, índios. Trabalham na perspectiva de uma educação construtivista (EDNARDO/DOCENTE- - ENTREVISTA, SETEMBRO: 2023).

Diante da percepção sobre a formação dada aos professores e professoras brasileiros, nossos métodos escolares podem ser vistos como universais, por quanto legitimou uma produção formal objetiva, tomada a partir da ótica dos dominadores, de onde saíram muitos de nosso/as educadores que conseqüentemente, deram pouco caso para herança diversa étnica e cultural da nação. Como resultado, o mito da democracia racial, pode ser considerado, no caso brasileiro, um localizador para ser discutido nas formações pedagógicas; como uma ideia falsa que escamoteia a realidade e produz um ilusório pensamento de que a sociedade foi construída na harmonia. Em consequência, entendemos que os/as gestores e professores/as, por ainda partilharem da ideia de uma sociedade plural e de convivência democrática sem conflitos raciais, convergem para uma formação universalista com epistemologias ultrajadas de humanismo, que no caso brasileiro, é propalada a repetida história da democracia racial. Por isso, Cunha diz: “Aprendemos o seguinte raciocínio, o fato de ser a população mestiça implica que todos teriam origens negras e indígenas, portanto não haveria motivos para discriminações, preconceitos ou racismos” (CUNHA, 2003, p. 37). Ele enfatiza ainda, que esse processo é contribuído pela desinformação da realidade social;

A educação possui a sua face formal realizada pelos meios institucionais de transmissão da cultura, no entanto, a maior força da educação está na sua faceta informal. A educação informal está no cotidiano da população, realizando um enorme trabalho de desinformação do conhecimento da sociedade, sendo que através dela aprendemos uma quantidade de nossos valores sociais (CUNHA, 2011, p.74).

Dito isso, atinamos copiosas vezes, o quanto os formadores e formadoras, precisam especular a fundo as origens desse mito para remirem o tempo e avançarem os estudos, onde possam promover a educação das relações étnico-raciais. Ainda sobre esse assunto, Gomes (2012) nos alerta:

Se seguirmos a lógica desse mito, ou seja, de que todas as raças e/ou etnias existentes no Brasil estão em pé de igualdade sócio racial e que tiveram as mesmas oportunidades desde o início da formação do Brasil, poderemos ser levados a pensar que as desiguais posições hierárquicas existentes entre elas se devem a uma incapacidade inerente aos grupos raciais que estão em desvantagem, como os negros e os indígenas. Dessa forma, o mito da democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação de estereótipos sobre os negros, negando o racismo no Brasil, mas, simultaneamente, reforçando as discriminações e desigualdades raciais (p. 57).

Portanto, na tentativa de compreendermos uma educação de fato democrática, há o incentivo que passa pelo desafio pensante para o professor e para a professora, ou seja, eles precisam se permitir ao imaginativo de outras lógicas, para além daquilo que se aprendeu ao longo dos anos. Cunha também escreveu: “Enquanto as visões da educação sobre africanidades e afrodecidências não passarem por ampla inclusão, a educação brasileira será antidemocrática, de inclusões diferenciadas, produzindo as sistemáticas criações inferiorizantes”(CUNHA, 2003, p. 26).

Assim, é visível as lacunas deixadas com relação a formação inicial e continuada de professores e professoras no Brasil, que a nosso ver, urge para uma perspectiva decolonial. Desse modo, contextualizamos que segundo os estudos pós-coloniais, onde os três principais representantes são Enrique Dussel, Walter Dignolo e Aníbal Quijano, são autores que discutem sobre as formas de controle eurocêntricos, afirmando que há uma concentração da colonialidade do poder e que entre esse controle, existe um manejo, uma manipulação sob as subjetividades, um poder que se concentra no conhecimento. Quijano (2005), por exemplo, insere que dentro de uma lógica global, se deve fazer visível os elementos políticos, econômicos e democráticos que atravessam epistemologias atuais, como padrões de supressão, expropriação e de imposições de formas de conceber os saberes que foram criados no projeto durante período colonial e pós - colonial. Mais próximo, acompanhamos o resultado dessas visões em Cunha (2013), quando nos alerta:

Dentro dos eurocentrismos, formou-se uma área de pensamento de base racista preocupada com a dominação de povos, com a justificativa dos escravismos e colonialismos criminosos. Estas visões dos eurocentrismos racistas, transformaram-se ao longo do tempo, abandonando o paradigma da raça, mas mantendo as ideias de superioridade e inferioridade cultural (...) (p.43).

Por isso, nesta breve reflexão, analisamos que as concepções hierárquicas raciais estão enraizadas no colonialismo, mas ainda adentram o chão da Escola brasileira, que é uma das principais instituições apropriada para transmissão da cultura. Portanto, cientes de que existe a colonialidade do poder nas esferas dos saberes, a educação formal de professores e professoras que ocupam os espaços pedagógicos, precisa também ser decolonizada. À vista disso, compreendemos que a proposta à atuação pedagógica decolonial que se assenta na crítica e na desconstrução de algumas lógicas, convoca os/as educadores para o entendimento das relações de poder e da dominação colonial, indo além desse aspecto, ela se insere nas relações subjetivas. Assim, conforme Bell Hooks “É preciso locais de formação onde os professores tenham a oportunidade de expressarem

seus temores e ao mesmo tempo aprender a criar estratégias para abordar a sala de aula e o currículo multiculturais” (HOOKS, 2017, p. 52).

Nesse sentido, segundo as propostas dos atualizados críticos da educação, caberia ao mentor pedagógico problematizar nas formações pedagógicas a manutenção de conceitos e práticas coloniais que estão ainda sob o aspecto de um verniz. Desse modo, os formadores e formadoras precisariam ajudar os /as educadores, a decoloniza-las. Por isso, Neusa Gusmão(2013) chama atenção:

Nesse sentido, coloca-se como de fundamental importância que o professor possa ter uma formação profissional que o capacite de reconhecer as concepções de sociedade e de política presentes na atividade profissional que irá exercer ou que já exerce(p. 47).

Nilma Lino Gome(2005), também interpela:

Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola. Será que estamos dispostos? Podemos enquanto educadores (as) comprometidos(as) com a democracia e com a luta pela garantia dos direitos sociais, recusar essa tarefa? A nossa meta final como educadores deve ser a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs (p. 15).

Entendemos por aqui, que o/a educador seja capaz de reler as velhas práticas, criando o hábito de incluir novas práxis pedagógica a partir de outras abordagens epistêmicas com múltiplas redes para desconstruir aquilo que está intrinsecamente conectado com o fator colonial. Assim, no trabalho “diversidade etnocultural e africanidades”, Henrique Cunha Junior destaca a importância que os temas sobre diversidade, cultura, raízes africanas no Brasil, relações étnicas, afrodescendência, educação e desigualdade social que oferecem peso significativo para a formação dos/das professoras. Segundo o autor, sem esses temas a Escola brasileira, apresenta uma profunda alienação com o aspecto histórico de nossa nação quanto ao seu passado, presente e futuro. Ele afirma:

Estes temas surgem cada vez mais com vitalidades e com novas diversidades de enfoques[...] Foram absorvidos como preocupação do estado nos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCNs). Receberam, nos parâmetros, tratamento superficial das necessidades educacionais dos afrodescendentes. Sinalizaram apenas com uma preocupação a ser construída, dependendo de pesquisas teóricas e práticas, de formação específica de educadores em Africanidades e Relações Étnicas e da implementação de ações variadas educacionais (CUNHA, 2013, p.26).

Pelo que foi escrito por Cunha, depreendemos que uma formação docente e consequentemente a formação continuada de professores/as, precisa se interessar

também para o multiculturalismo, para questões interculturais e pluriétnicas. Mas, compreendemos que isto requer um currículo que convenha com essas propostas. Pela mesma ótica, não custa nada lembrarmo-nos que as diferentes representações étnicas já apresentam marcos legais e possíveis para que as formações dos/das professores/as, embarquem na decolonização dos saberes impregnados em suas práticas. Isto consente ainda em afirmar a necessidade da postura de formadores e formadoras educacionais quanto a maneira de conceber o mundo e a sociedade. Logo, Paulo Freire adverte que “toda prática pedagógica implica uma acepção dos seres humanos e do mundo” (FREIRE, 2010, p. 51).

É ainda evidente que, segundo as novas advertências, durante a formação de professores e professoras é importante que se desmanche alguns saberes para que haja condução de novas práticas pedagógicas em sala de aula pela via da conscientização. De certo que, um olhar criterioso é necessário, para percebermos se a prática pedagógica desses profissionais, não esteja prolongando novas formas colonizadoras no ato de ensinar. De sorte que daí, a prática de uma educação pautada na consciência e na liberdade, que conforme Bell Hooks (2017) incisivamente insiste, que se disponham reflexões para que os/as educadores procurem conhecer sobre o que significa diferenças culturais e étnicas. Apesar disso, ela ainda aconselha a não desampararem as semelhanças de pessoas dominadas que por longos anos tiveram outras formas de conhecimento para nos ensinar. Em suma, entendemos que o objetivo apontado pela autora é provocar um posicionamento de transgressão contínua no sentido de decolonizar atitudes para romper saberes enraizados nas mentes e corpos que ultrapassam gerações. Desse modo, ela ainda escreve:

O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, passa por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos e foram revoluções necessárias-que buscavam desenvolver a vida a uma academia moribunda e corrupta (HOOKS, 2017, p.45).

Dito isso, uma forma de articular com a Lei nº10.639/03 é vê-la como projeto que está sendo construído, à medida que as relações socioculturais e históricas estão acontecendo. Durante os encontros pedagógicos, é possível, e por isso mesmo, necessário, acompanhar, de maneira crítica, os arranjos étnicos e de diferenças culturais que aconteceu e acontece dentro do contexto brasileiro e do lugar onde se atua como professor/a (sala de aula). Esses encontros pedagógicos ajudariam os/as educadores a

operacionalizarem com o ensino da história e cultura de povos africanos, afrodescendentes a desmontarem semelhanças e dessemelhanças entre o colonizador e o colonizado. Outra dica é oferecida por Gomes (2005):

E, por último , penso que todo (a) educador(a) , ao trabalhar com questão racial, deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do Movimento Negro. Não podemos nos esquecer de que a inclusão da temática racial na escola brasileira e o reconhecimento a sua inclusão no currículo deve muito à atuação desse movimento (p.152).

Os autores e autoras aqui apontados, mostram ser ainda impreterível que as formações pedagógicas se adequem às experiências históricas vivenciadas globalmente e local pelos povos subalternizados e que foram saqueados em seus saberes, espaços e cultura. Segundo os mesmos, deve haver consciência de que a prática pedagógica não é simplesmente amenizar conflitos étnicos e assegurar os interesses dominantes. A partir disso, refletimos que não se trata de uma educação intercultural funcional, mas crítica. Digna de ser proposta para os/as educadores, que por sua vez, serão capazes de compreender os conflitos existentes em sala de aula. Acerca disso, uma das professoras entrevistadas colaborou:

Criar e trocar novas estratégias e poder refletir sobre novas abordagens e conhecimentos na prática em sala de aula no assunto aqui falado. Através de formações, melhoraria e autonomia para atendermos o nosso público que é o discente, ampliando o potencial afetivo e social. E também, mudando a visão incapacitante que as vezes nos refletimos diante de situações cotidianas (MARIA/DOCENTE- ENTREVISTAOUTUBRO: 2023).

Após essas reflexões, apoiamo-nos na ideia de que a vida dos sujeitos escolares, quais sejam, os/as docentes e discentes possuem em si, uma potência formativa. Sendo assim, acreditamos que esse é um movimento que precisa ser de fato constante e vívido para que haja conexão com o time de docentes e consequentemente, com os discentes.

Concluímos, então, que a formação de professores e professoras pleiteia uma aprendizagem cultural, emocional, singular e histórica para que os agentes envolvidos sejam alcançados em suas diversidades e diferenças. Tal fenômeno se vincula a processos de vida, seja individual ou coletivo. Exige -se, pois, que na formação de professores e professoras, haja empenho, confiança, conflito, comprometimento e responsabilização para receber o resultado de uma educação pautada nas relações étnico-raciais.

### **3.3 Quixadá na corrida para inclusão das relações étnico-raciais**

É sabido que no caso particular da Lei nº 10.639/03, já se passaram vinte anos desde a promulgação instituída como obrigatória nas instituições escolares da nação

brasileira, onde a escala de ensinamentos efetivos sobre a mesma ocorre em passos lentíssimos. Sobre isso, Gusmão (2013), reforça:

Assim, diante dos fatos, o processo de inclusão educacional para se fazer pleno, exige tempo e vai demorar algumas gerações para que se possa atender adequadamente, de modo equânime, a todos os seguimentos presentes na sociedade (GUSMÃO, (p.58).

Com efeito, desconstruindo a resistência que ainda persiste para operacionalização da Lei n.º 10.639/2003, percebemos que essas dificuldades estão enraizadas ao imaginário de democracia racial confundida por uma igualdade formal de cidadãos e cidadãs. Por isso, Henrique Cunha Júnior (2013), reflete:

Mas o tergiversar diz que todos são tratados com igualdade. Admitimos que sim. Então teríamos em todas as escolas aulas e práticas educacionais que tratassem das culturas negras, mestiças etc. Programas que promovessem a cidadania de cada grupo social. Infelizmente tais aulas e programas inexistem. Os que são tratados como iguais, universais, são os eurodescendentes. Os demais, a imensa maioria, vive a necessidade de se adaptar aquilo que foi programado e executado para outros (p.27).

Apesar desse longo processo quanto a aplicabilidade da referida legislação, Nilma Lino Gomes, situa que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, junto aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, já têm procurado implementar ações de formação que se volte para a temática racial através de cursos, seminários e palestras com organizações e equipes pedagógicas específicas. Contudo, a autora lembra:

Todavia, as ações implementadas em nível nacional podem ser consideradas tímidas diante do caráter urgente do conteúdo da Lei. Um ponto a ser destacado refere-se à dificuldade encontrada pelos secretários de educação na implementação de uma gestão voltada para a diversidade de maneira geral e, dentro desta, da diversidade étnico-racial de maneira específica. Tal dificuldade deve-se não somente à novidade do tema no campo da gestão e da política educacional. Ela está relacionada à persistência de um imaginário conservador em relação à diversidade e à questão racial do qual partilham vários gestores de sistema de ensino e das escolas (e intelectuais da área) (GOMES, 2011, p.10).

Pensando nessas ações, no dia 15 de maio de 2023, o <sup>10</sup>Conselho Municipal de Educação de Quixadá - (CMEQ), deliberou sobre as orientações para implementação da

---

<sup>10</sup> O Conselho Municipal de Educação de Quixadá foi criado pela Lei Municipal nº 2.329, de 14 de março de 2008. É um órgão autônomo, mobilizador, consultivo, deliberativo e normativo, que abrange as escolas públicas do sistema municipal e as escolas da Educação Infantil da rede particular de ensino. É composto por câmaras: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Educação inclusiva, Educação de Jovens e Adultos; Representantes de alunos, Representantes de pais de alunos, Representante do Conselho Tutelar, Representante do Conselho da Merenda Escolar, Representantes do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Quixadá-SINDSEP.

Lei n.º 10.639/03 e a Lei n.º 11.645/2008. Desse modo, por meio do ofício de nº 005.05.2023, se desvelou a preocupação do sistema municipal de ensino diante da política educacional para a diversidade étnico-racial. Na conjuntura, o CMEQ, citou a resolução do CNE/Conselho Pleno de n.º 01/2004, lembrando os prazos estipulados aos Conselhos de Educação para cumprirem as diretrizes operacionais que remetem a história e cultura dos povos africanos, afrodescendentes brasileiros e povos indígenas.

Na chamada para discussão, foi lembrado o papel que o CMEQ precisa desempenhar para orientar por meios normativos os diferentes órgãos executivos e sistema de ensino, tal como as instituições de formação de professores e professoras, com o intuito de se reorganizarem com determinação e se adequarem ao que está proposto em Lei.

Sendo um órgão normativo, o CMEQ, garantiu a participação de pelo menos dois conselheiros na oficina intitulada: “O papel dos Conselhos na implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais”. No ínterim, foi estipulada a data 31 de outubro do ano de 2023 para se elaborar um planejamento de ações a serem desenvolvidas por esse mesmo órgão com o intuito de monitorar e incentivar a implementação da Educação para Relações étnico- Raciais, tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas em Quixadá- CE. Solicitaram ainda, uma agenda com setores pedagógicos e com os professores e professoras que lecionavam os componentes curriculares de história, artes e literatura de todos os quinze Distritos Educacionais de Quixadá para “conhecer, discutir e fundamentar os documentos propostos pelo Ministério Público – por meio do Centro de Apoio Operacional da Educação - Caoeduc”.

Discutida a situação, o CMEQ se responsabilizou pelo cumprimento dos compromissos através da participação do Projeto de implementação das relações étnicas no ensino, junto ao Ministério público do Ceará por meio do Centro de Apoio Operacional da Educação - (CAOEDUC), também junto à União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação - (UNCME) e do projeto SANKOFA.

Na corrida para a inclusão do ensino sobre as relações étnicas, a Secretaria de Educação Municipal de Quixadá, juntamente com o Conselho de Educação, construiu o “Plano de Ação para a Educação das Relações Étnico-Raciais – Erer”, onde nele, encontramos citadas as propostas e metas a serem alcançadas com todos os agentes envolvidos no processo educacional. Designa-se através deste, realizar um trabalho com

base no método transdisciplinar para assumir a postura do respeito e a aceitação das diferenças, oferecendo ao indivíduo uma formação integral solidificada no princípio democrático, que segundo o mesmo, “compreende a necessidade de integrar valores étnico-raciais e indígenas à formação educacional”. No referido Plano, portanto, encontramos o seguinte:

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, “não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano ou dos povos originários”, o que se almeja é a contemplação do trabalho pedagógico com foco na valorização da diversidade cultural brasileira (PLANO DE AÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – ERER, 2023).

Manifestada a aspiração para o ensino sobre a diversidade cultural da nação, e embasados nas principais normas e regimentos que conferem o ensino para relações étnico - raciais, o Conselho Municipal de Educação de Quixadá, em parceria com a Secretaria Municipal da Educação e o <sup>11</sup>Fórum Municipal, se preparam para gerir e regulamentar a Educação das Relações Étnico-raciais e do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena no contexto das etnias que compõem a população da cidade. Em função disso, na assembleia do dia 29 de outubro de 2023, concretizada pelo CMEQ, as instituições educacionais de ensino básico nos setores público e privado, apontaram possibilidades para materialização das legislações mediadas junto as ações docentes. Os conselheiros esquematizaram desafios para implementação das Leis já elencadas. Assim, durante a reunião, informaram que esses estímulos só teriam sucesso se fossem respeitados cada agente e instrumentos envolvidos. São eles: alunos/as, professores/as, currículo, o próprio processo de ensino-aprendizagem como método e a Escola como um todo.

Nas ações realizadas pela Secretaria de Educação, encontramos na materialização do Plano ERER, o seguinte registro:

Além dos conteúdos dos livros didáticos, a educação municipal de Quixadá oferece em suas formações da educação infantil, conteúdo satisfatório, bem como a práxis desse grupo docente. De forma geral, os docentes do município promovem em suas práticas, ações que vão além do conteúdo, sobretudo das áreas de História e Literatura. Contudo, faz-se necessário que essas práticas ocorram de forma transdisciplinar ao longo do ano letivo, que não se limitem apenas as datas comemorativas e que haja formações aos professores de forma regular, afim de otimizar o percurso educativo de forma equitativa (PLANO

---

<sup>11</sup> Fórum criado pela Secretaria Municipal de Quixadá através do decreto de n.º 064/2021 para promover a educação para diversidade étnico-racial e de gênero.

DE AÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS –  
ERER, 2023).

Como lemos, a pauta respeitável e necessária descrita no plano de Ação - ERER (2023) aponta para o argumento de que a efetivação da Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/08, seja trabalhada com o método transdisciplinar. Logo, consideramos, que o assunto é interessante para ser discutido e acrescentamos que muitos pesquisadores, o entendem como urgente para o século vigente e explicam que a compartimentalização dos saberes, guiada pela educação tradicional, já está obsoleta.

Sabe-se, ainda que esse método atravessa os conceitos particulares por meio dos conteúdos curriculares. Assim, transdisciplinar é transpor na prática, algo mais complexo do que habitualmente se constrói pelas partes. Desse modo, não podemos deixar de citar Morin, onde trata que “a transdisciplinaridade se caracteriza muitas vezes por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, às vezes com tal virulência que as colocam em sobressalto” (MORIN, 2002, p. 79). E ainda, a interrelação descrita pelo autor, que afirma: “Parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita [...] as coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias” (MORIN, 2000, p. 387). Mediante ao que descreveu o autor, concebemos que transdisciplinar é louvável porque é plurifacetado, ou seja, é rico em sua abordagem.

No entanto, com o intuito de refletirmos tal método, imediatamente, pensamos não ser suficiente trazer à tona o objetivo de transdisciplinar sem que essa abordagem venha carregada de aprofundamento. Portanto, transdisciplinar requer a compreensão do todo, articulado com diferentes saberes, e por ser uma via complexa, exige, antes de ser aplicado, conhecimento. Ou seja, aplicar o método, requer por parte desses elaboradores, lidar com o entendimento sobre ordem e desordem na articulação de um projeto que pretende desenvolver nos/nas educadores a concepção de novas ideias de cooperação. Exigirá ainda, o entendimento de que no pólo objetivo pode haver erros a ponto de desordenar o que está proposto. Assim, é aconselhável descrever que esse método também lida com as incertezas, e nesse campo, os/as profissionais de educação precisam se preparar, para romper as fronteiras disciplinares.

Por causa disso, ainda descrevemos um exemplo aventuroso, onde trabalhar com a Lei nº 10.639/03, consiste em um comprometimento com temas como identidade, cultura, sobretudo, complexificar as diferenças. Nesse sentido, como foi demonstrado

nesta pesquisa, o que comumente se faz ao tentar interdisciplinar e muitas vezes transdisciplinar essas questões que ocorrem diariamente no chão da Escola, é simplesmente amenizar e oferecer trabalhos “terapêuticos”, que transferem e cruzam outros temas como tolerância. Como resultado, refletimos através da crítica apontada por Silva (2022):

Se prestarmos, pois, atenção à teorização cultural contemporânea sobre identidade e diferença, não poderemos abordar o multiculturalismo em educação simplesmente como uma questão de tolerância e respeito para com a diversidade cultural. Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder (p. 96).

Para sermos efetivos, refletimos com o autor que esses temas precisam estar bem articulado para que a Escola não caia na política do bem-estar, sem complexificar cada situação/conteúdo temático trabalhado. Logo, transdisciplinar solicitará por parte dos/das educadores a inovação nos ambientes escolares, dominar conceitos fundamentais que portem a possibilidade de conectar saberes, transversalizando os conteúdos, sem com isso, apresentar conteúdos simplistas e generalizantes que é o oposto do pretendido quando se trata da educação para relações étnico-raciais. Assim, por não se tratar apenas das competências técnicas, mas de formação contínua de um perfil conscientizador para a atualização do professor, persistimos que os professores e professoras sejam reeducados para transmitir a complexa tarefa de compreensão das humanidades.

Inclusive, algo muito parecido com a abordagem da transdisciplinaridade, já foi descrito por Bell Hook, quando pensou e descreveu a ideia da pedagogia engajada que valoriza um ensino integral e holístico, onde, denunciou que “com efeito, a objetificação do professor dentro das estruturas educacionais burguesas parecia depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização” (HOOKS, 2017, p. 29). A autora não nega a paixão por uma educação integral que respeite os processos históricos da pessoa, além de tratar os sujeitos escolares na sua dimensão corporal, mental e espiritual. Ela entende que esse tipo de educação foi muito rejeitado por outros educadores:

A maioria dos professores eram radicalmente contra – chegavam até a desprezar – qualquer abordagem ao aprendizado nascida de um ponto de vista filosófico que enfatizasse a união de mente, corpo e espírito e não a separação entre esses elementos (p.31).

Enfim, conectamos que um dos principais motivadores para que a autora pensasse numa educação holística, engajada e multicultural foi o educador brasileiro Paulo Freire. Nos escritos do educador, encontramos a necessidade de trazer as experiências dos/das educandos para a realidade de sala de aula. Segundo o mesmo, são as realidades concreto - vividas que despertam no aluno e na aluna, a curiosidade epistemológica para problematizar as situações do cotidiano a partir de sua realidade, fazendo uma leitura crítica do mundo, onde acrescentamos que isso possibilita também a transdisciplinaridade dos saberes.

Em vista disso, refletimos que educação para relações étnico-raciais, reclama ser vista como prática da liberdade. Ela parte da demanda que requisita ser relida dentro do contexto histórico, englobando os estudantes a encontrarem suas raízes, não mais isolada, não mais compartimentalizada, não mais hierárquica e sim pertencente as redes de relações que formaram seu país. Paulo Freire continua motivando:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens (FREIRE, 2002, p79).

Mas, pensamos que tais abordagens são interessantes se alinhadas também com a teoria crítico social dos conteúdos prevista por Dermeval Saviani, onde por esse viés, seria garantido a qualidade do ensino básico, sem minimizar os conteúdos didáticos e ofereceria para as crianças e adolescentes uma aproximação de sua realidade política, respeitando os /as discentes em todas as suas dimensões. Também, a pedagogia engajada de Bell Hooks e a filosofia freiriana, poderiam ser traçadas nos projetos educacionais. E ainda, inferimos outra opção de abordagem metodológica, como por exemplo, a pedagogia da alteridade. Esta, por sua vez, embasada na antropologia. Por esse caminho, possivelmente chegaríamos o mais próximo do que descreve Gusmão (2013):

A reflexão antropológica coloca em jogo pensar as relações que nos constituem enquanto um nós coletivo, parte da realidade de sujeitos em relação, no interior de um contexto comum que compartilhamos e, no qual se complementam e se confrontam negros, brancos e indivíduos de todas as cores (p. 48).

Naturalmente, a autora nos ajuda a refletir o quanto os/as educadores/as, ainda carecem de um olhar antropológico ao abordar as questões de diversidades culturais atrelado a noção de cultura dentro do campo político e do debate das relações de poder. Logo, para Gusmão, se faz necessário resgatar a antropologia sob a égide do

multiculturalismo, permeado no campo da educação, propondo assim, algumas reflexões. Ela continua:

Ao mesmo tempo, no pano de fundo da história, a educação e sua prática, ainda em busca de homogeneização e dos universais humanos, determinaram-se como um efetivo processo de ensino centrado em modelos pedagógicos e cultural diversos, porém, que não venceram a contento a natureza etnocêntrica e homogênea presente na instituição escolar (GUSMÃO, 2008, p. 68).

Expressamos com isso, que inobstante a falta de conhecimento sobre os assuntos correlacionado a Lei nº 10.639/03, os/as profissionais de educação podem cair nas malhas da ideia dos universais humanos produzidos pelas epistemologias europeias. Por isso, pensamos que a antropologia, apesar de ter tido um passado marcado pela cumplicidade colonial, atualmente apresenta-se como interlocutora de outras ciências, entre elas a educação, sendo imprescindível para o desenvolvimento dos temas a que versa essa legislação.

Concluimos que por esse caminho, os projetos para inclusão das relações étnico-raciais servirão para a recuperação da imagem positiva de pessoas que suportaram o peso de um passado subalterno e de escravização. Um caminho onde os/as educadores tratarão da cultura na qual estão inseridos ao mesmo tempo em que estarão interagindo com as diversas mentalidades empregadas no fazer pedagógico. Para além, atinarão liderar com os recursos oferecidos e saberão gerir uma boa equipe de formadores, professores/as e alunos/as. Esse é, a nosso ver, um plano de formação recuperativa e atualizada, capaz de refazer percursos, reestruturá-los e que colabora para ascender em cada indivíduo a necessidade da modificação social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início de nosso trabalho, citamos uma reportagem do Jornal o Globo evidenciando que após vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/03, as representatividades africanas estavam longe de serem realmente efetivadas nas escolas brasileiras. Ainda segundo a reportagem, educadores e historiadores argumentaram que o assunto da Lei, quando tratado, ainda se faz de maneira superficial. Assim, concordamos também com a educadora Petronilha G. e Silva (2007), quando explica que os impasses para implementação da referida legislação se deve muito mais a forma como se deu a história das relações étnico-raciais neste país.

Dada a importância para o cumprimento dessa Lei, que inclusive, possibilita o debate sobre temas como identidades, diferenças, diversidade cultural e relações étnico-raciais, buscamos conhecer como as representações sobre as africanidades e afrodescendência brasileira, estavam sendo trabalhadas na Escola de Ensino Fundamental II - Rachel de Queiroz, situada na cidade de Quixadá - Ceará. Mediante a expressividade da legislação citada, investigamos como os professores e professoras que lecionavam artes, literatura e história, estavam programando e operando com os conteúdos a que se refere a Lei nº 10.639/03, em seus Planos de Aula, nas turmas de 6º ao 9º ano. Todavia, partimos do pressuposto básico de que esses conteúdos estavam sendo trabalhados de modo insuficiente neste local de ensino.

Logo, traçamos alguns percursos metodológicos e trabalhamos com referenciais bibliográficos que nos revelaram os indícios desse pressuposto no contexto da Escola brasileira. Em suma, autores e autoras, como Aranha (1989), Cavalleiro (2005), Cunha (2011;2013), Gomes (2002;2012), Gusmão (2013), Munanga (1999), Schwarcz (2012), Saviani (2009), P. B.G e Silva (2007), T. T. da Silva (2022), Sodré (2023), entre outros/as, foram fontes indispensáveis para analisarmos alguns impasses ideológicos repercutidos na sociedade brasileira e consequentemente no fazer pedagógico.

Em suma, retomamos então o período inicial da educa o em nossa sociedade e logo encontramos algumas das fontes de nosso problema de pesquisa. Estas, vindas nas bagagens dos métodos de ensino europeu. Por isso, nosso ponto de partida deu-se em torno da história do ensino, tal como refletiu o sociólogo Durkheim: “De facto, o presente, aquilo a que nos convida limitarmo-nos, esse presente não vale nada em si mesmo; não é mais do que o prolongamento do passado do qual não se pode separar sem

perder em grande parte o seu significado” (DURKHEIM, 1982, p. 171). Como ensina, para conhecermos um problema do presente, não podemos nos limitar à ele, e sim, fazermos uma espécie de regresso analisando os elementos que constituíram o objeto a ser observado.

Para este início, no nosso caso, não pudemos ignorar as marcas da colonialidade em nossa formação escolar institucionalizada, pois o silenciamento e a negação das contribuições das culturas africanas e afro-brasileiras em nossa formação escolar ainda são evidentes. Por certo, ponderamos a Escola Rachel de Queiroz, não somente como instituição coercitiva, mas, em conformidade com Dayrell (2001), um lugar formado por sujeitos socioculturais que a tornam dinâmica. Próximo a esse dinamismo, também refletimos com Geertz (2008) e Goffman (1988), que em suas reflexões teóricas, tratam sobre imagens culturalmente compartilhadas, dinamizadas e atravessadas por sujeitos sociais.

O problema de pesquisa construído para este trabalho, ou seja, a baixa representatividade dos conteúdos sobre a história e cultura dos afro-brasileiros e seus ancestrais, aliada às relações étnico-raciais, demonstrou que na Escola Rachel de Queiroz, se configura com pouca expressividade na execução de Planos e projetos elaborados. Entre nossos objetivos, examinamos como a Escola Rachel de Queiroz incluiu no Projeto Pedagógico, atividades que remetesse a Lei nº 10.639/03, considerando o ensino das relações étnico-raciais para a formação dos educandos. Para além, verificamos como os/as estudantes lidavam e retrabalhavam com tais conteúdos em sua prática escolar.

Em virtude disso, encontramos alguns instrumentais citados nos documentos disponibilizados pela referida Escola, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu Art. 26- A, onde constatamos a Lei nº 10.639/03, também as Diretrizes curriculares Nacionais, através do Parecer CNE/CP 03/2004, Resolução CNE/CP 01/2004 e as Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará- (OCPC). Visualizamos ainda, entre esses documentos, o Projeto Pedagógico - (P.P), por onde observamos como os/as gestores e professore/as traçaram as metas para educações das relações étnico-raciais, sugerida neste mesmo documento de maneira superficial em tópicos como inclusão. Vimos em sua proposta, a sugestão para que palestras e filmes fossem uma das possibilidades programadas para se debater a Lei nº 10.639/03. No entanto, no decorrer das entrevistas, essas atividades se apresentaram mais como uma demanda descrita no P.P, gerando um

processo de burocratização do ensino para relações étnico-raciais. Assim, o estudo com o documento nos revelou que a temática em torno da legislação a que nos referimos, não é tratada de forma clara a ponto de os próprios gestores assumirem “meia culpa” quando abordamos a questão.

Ao investigarmos como os/as docentes que lecionavam os componentes curriculares de artes, literatura e história estavam gerindo a temática das relações étnico-raciais junto a legislação citada, encontramos no Plano de história, um vasto conteúdo programático baseado no livro didático - “História Sociedade & Cidadania de Alfredo Boulos /OUTROS”. Este, dividido em quatro bimestres por unidades temáticas para turmas de 6º ao 9º ano. Na leitura dos Planos, o encontramos como ferramenta quase exclusiva. Nele também visualizamos, no livro do/da docente, indicações de notas bibliográficas que subsidiaram o tema proposto em aula. Denotamos que, embora seja o material de maior consumo, o mesmo não gerou muita satisfação por parte dos/das docentes e discentes. Pelo contrário, nossos/as interlocutores/as mostraram-se desinteressados/as, transferindo pelas entrevistas, uma certa rejeição ao material.

Em contraste, destacamos que as imagens encontradas no livro, não estavam carregadas de estereótipos com relação às pessoas negras. No entanto, vimos também que embora o material tenha apresentado uma longa grade temática sobre as trajetórias africanas e principalmente afro-brasileira, mostrou-se aligeirado em seu texto narrativo. Sobre esse aligeiramento, contextualizamos que o educador Dermeval Saviani (2009), já alertava sobre a gravidade do afrouxamento dos conteúdos para uma boa formação das crianças e adolescentes oriundos das classes populares. Por isso, entendemos com esse autor, com Freire (2010) e com Hooks (2017), que sem a compreensão crítica dos fenômenos históricos não haverá um ensino que realmente torne o aluno e a aluna conscientes e atentos/as para sua realidade social. E igualmente, Aranha(1989), nos auxiliou nessa reflexão, insistindo para que os/as educadores estivessem atentos ao “mito da história objetiva”.

De fato, a legislação da cultura e história africana e afro-brasileira, através dos Planos de Aula na Escola Rachel de Queiroz, tem sido um grande desafio. De acordo com esta pesquisa, a Escola trabalhou a legislação com projetos interdisciplinares em dias especiais, como o evento sobre a Consciência Negra e palestras oriundas de instituições religiosas cristãs que apresentaram o tema da tolerância. Por hora, segundo proposto nos Planos de Aula, os/as docentes laboraram com a legislação pontualmente, conforme

registrada no recurso a que se dispõe na Escola, que é o PNLD. Em decorrência, no Plano de artes e literatura, quando seus temas apareceram, foram trabalhados de “maneira interdisciplinar”, ou seja, muito dependente do componente curricular de história. Assim, no que se refere aos componentes curriculares de artes e literatura, notamos a ausência de um compromisso efetivo com a aplicação da Lei. De modo que, o exemplo mais elucidativo veio do Plano de Aula de história, que por sua vez, manteve o foco absoluto no livro didático. Também não foi descrito neste Plano, uma prática didática que tematizasse o programa e acompanhasse a dinâmica dos/das discentes em sala de aula; apresentando que há um espaço muito reduzido para o exercício da autonomia reflexiva tanto de estudantes, quanto de professores/as.

Desta maneira, nossa pesquisa de campo demonstrou a forma como as/os professores da Escola Rachel de Queiroz operavam com as temáticas africanas e afro-brasileira em seus Planos de Aula em consonância com as ações já estruturadas e viabilizadas através de documentos normativos.

Além desses comentários, a pesquisa apresentou alguns padrões repetitivos de conflitos étnico na Escola, revelando com isso, os marcadores sociais da diferença que se apresentaram como elementos e que, somados à raça, suplantaram várias ações racistas embutidas e disfarçadas através de jogos sociais compartilhados pelos sujeitos escolares e categorizados como brincadeiras de mau gosto.

Portanto, tendo em vista o estudo dos documentos partilhados pela Escola Rachel de Queiroz, tal como as entrevistas com nossos interlocutores e a própria observação no campo, ponderamos que houve uma reflexão pouco endossada sobre os conteúdos da cultura e história africana e afro-brasileira. O que leva a confirmação de nossa hipótese básica de pesquisa, isto é, as temáticas indicadas pela Lei, são trabalhadas em sala de aula e no espaço escolar como um todo, de modo pouco suficiente. Assim, é muito salutar a unanimidade do reconhecimento da importância da mesma para superação dos racismos e preconceitos na Escola, no entanto, sua aplicação prática ainda apresenta-se deficitária. Visto que, reafirmamos que há certa formalidade em respeito à Lei, no âmbito do cotidiano escolar, mas com esforços um tanto padronizados no trabalho com seus conteúdos sugeridos.

Próximo ao que identificamos, também sublinhamos que uma das causas que gera a insuficiência de laborar com o tema da Lei nº 10.639/03, também se dá pelo compartilhamento da construção do mito da democracia racial, latente em nossa

sociedade, o que gerou algumas resistência para tratar com os temas a que se refere a Lei. De sorte que, embasamos que não foram poucos os autores e as autoras a demonstrarem as formas de persistência do racismo na sociedade brasileira, muitas vezes disfarçado. “O mito da democracia racial surge como um legado da escravidão, um falseamento da realidade, que implicou o desenraizamento dessa população, que carrega consigo pesadas marcas históricas” (SCHWARCZ, *Ibid.*, FERNANDES, 2007, p.20).

Consistimos portanto, que descortinar a Escola brasileira no tempo presente, não quer dizer que o passado, seja apagado. Pelo contrário, nos ajuda a percebermos com Gusmão (2013), os fios infectuosos que ainda se ligam através das múltiplas formas e que desencadeiam racismos, intolerância e preconceitos na mente dos agentes escolares. Assim, refletimos que algumas realidades do cotidiano da sala de aula precisam de ajustes. Trabalhar as diretrizes para além do livro didático é um investimento necessário, de modo a estimular o interesse do/da estudante pelo material em si, mas igualmente por outros materiais. Por causa disso, interpretamos que os/as docentes precisam de incentivos mais efetivos para assumirem novas posturas relativas ao melhor exercício de aplicação dessa legislação. O que precisaria da ampliação dos mesmos e de maneira efetiva para a mudança desta realidade, deixando para trás qualquer perspectiva voluntarista ou individualista, ainda que dentro do microcosmo da Escola Rachel de Queiroz.

E ainda em conformidade com Freire (2010) e Gusmão (2013), entendemos também a necessidade de um caminho para a formação docente. Contudo, esse percurso, se faz primeiro pela consciência do processo educativo, para assim desconstruir uma educação envenenada. Ainda de acordo com Gusmão (2013) e Hooks (2017), compreendemos que na experiência educativa, há situações pedagógicas que se constroem a partir da autoformação e da atualização dos enredos elaborados. Isso nos torna capazes de refletirmos sobre os valores que estão sendo propagados em sala de aula, pois se conseguirmos ver o jogo das diversidades sociais e culturais, romperemos nossa imagem única refletida no espelho; desfaremos valores etnocêntricos e seremos capazes de compreender outras dinâmicas da vida social.

Ressaltamos que a antropologia pode contribuir para esse debate, tendo em vista ser a ciência da alteridade, já que, ela nos auxilia que pensar na história e cultura do outro faz parte de um processo fundamental para que as consciências sejam esclarecidas e

consequentemente, haja respeito na convivência. Sobre esse assunto, encontramos a seguinte reflexão em Gusmão (1997):

Na relação entre antropologia e educação abre-se um espaço para o debate, reflexão e intervenção, que acolhe desde o contexto cultural da aprendizagem, os efeitos sobre a diferença cultural, racial, étnica e de gênero, até os sucessos e insucessos do sistema escolar em face de uma ordem social em mudança (p.60).

Por fim, entendemos que não basta seguir um ritual estabelecido em leis e regulamentos, é preciso refletir sobre formas coletivas, em micros e macros espaços de colaboração para suas aplicações políticas e sociais efetivas. Acreditamos na urgência que a Lei nº10.639/03 apresenta para as mudanças há tanto tempo necessárias e esperadas na sociedade brasileira. Nesse ínterim, somos motivados a pensar que a Escola Rachel de Queiroz, através de um trabalho coletivo e estimulado pelas autoridades competentes, cujos incentivos incluam também recursos financeiros, poderá iniciar um movimento contrário ao que se propagou por longos anos por meio de uma educação etnocêntrica e excludente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 1. Ed.- São Paulo: Moderna, 1989.

ARROYO, M. G. **Indagações sobre o currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2007.

BALANDIER, G. A Situação Colonial: abordagem teórica. **Cadernos CERU**, [S. l.], v. 25, n. 1, p. 33–58, 2014.

BARBOSA, R.R.S; FILHO, G.G.S. Política Educacional Pombaliana: a reforma dos estudos menores e a mudança no método de ensinar. *In: Anais... 13 Congresso Brasileiro de Histórias da Educação: circuitos e fronteiras da História da Educação*. Mato Grosso. 20 a 23 de maio de 2013. Mato Grosso, 2013. p. 1-15.

BERNARDINO-COSTA, J; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15–24, jan./abr., 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996; estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 ago. 2020. CEARÁ. **Secretaria da Educação do Estado do Ceará**. Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental/ Secretaria da Educação do Estado do Ceará. – Fortaleza: SEDUC, 2019.

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: . Acesso em: 02 nov. 2010.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC. 2003.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 17 de junho 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11, 2004.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário**

Oficial da União Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. **Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2010**. Brasília: MEC/FNDE/SEB, 2007. Disponível em: . Acesso em: 02 nov. 2023.

BRASIL. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático – PNLD 2013**. Brasília: Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: . Acesso em: 07 out. 2023.

CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas: O Imaginário da República do Brasil**. São Paulo: Companhia de letras, 1990.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio da escola: Racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. São Paulo: Contexto, 2015.

CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2001.

CEDAC. **Projeto político-pedagógico: orientações para o gestor escolar**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

CUCHE, D. **A noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Trad. Viviane Ribeiro, Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA Jr. H. Educador, você participa do Racismo Antinegro Brasileiro. *In*: OLIVEIRA, J. C. de; SOARES, V. M; SOUSA, V. R.de (Orgs). **Formação Cidadã: Currículo e Transversalidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2011.

CUNHA Jr. H. Diversidade Etnocultural e Africanidades. *In*: JESUS, R. F.; ARAUJO, M. S.; CUNHA Jr. H. (Org.). **Dez Anos da Lei 10.639/2003: Memórias e Perspectivas**. Fortaleza: Edições UFC, 2013, v. 1, p. 23-46.

DAMATTA, R. **O ofício do etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”**. *In*: Publicações do programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, 1974.

DAYRELL, J. A escola como espaço sociocultural. *In*: DAYRELL, J. (Org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 137-161.

DOMINGOS, L. T. A inclusão do negro no Processo da educação do Brasil: uma breve perspectiva histórica. *In*: **Anais... 2 Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica**. Florianópolis. 28 de maio a 1 de junho de 2012. Florianópolis, 2012. p. 01-10.

DURKEIM, É. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

DURKHEIM, É. A Revolução Pedagógica em França. *In*: DURKHEIM, E. **História da Educação e das Doutrinas Pedagógicas**. Trad. Isabel Pereira. Lãs Ediciones de Lá Piqueta, Madrid, 1982.

ERER. **Plano De Ação Para A Educação Das Relações Étnico-Raciais** – Erer, Secretaria Municipal de Quixadá-Ceará. 2023.

FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FERNANDES, F. **O Negro no mundo dos branco**: apresentação de Lília Moritz Schwarcz. 2.ed. revista São Paulo: Global , 2007.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros Escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, C. **O saber local**: Novos ensaios em antropologia interpretativa. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1997.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no brasil**: uma breve discussão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação: Brasília, 2005. (Coleção para todos).

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: KABENGELE M. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC, 2005. Cap. 00. p. 143-154.

GOMES, N. L. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: KABENGELE M. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: SECAD, 2005. Cap. 2, p. 47-61.

GUSMÃO, N. M. M. de. A lei 10.639/ 2003 e a Formação Docente: Desafios e conquistas. *In*: JESUS, R. F.; ARAUJO, M. S.; CUNHA Jr. H. (Org.). **Dez Anos da Lei 10.639/2003**: Memórias e Perspectivas. v. 1. Fortaleza: Edições UFC, 2013. Cap. 2, p. 47-61.

GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade. **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 19, n. 3, p. 47-82, set./dez. 2008.

GUSMÃO, N. M. M. de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES** [online]. v. 18, n. 43, p. 58-78, dez., 1997.

HOLANDA, S. B. de. **O homem Cordial**. Seleção de Lílian M. Schwarcz. 1ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. Trad. Marie Agnes Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LIMA, M. M.A. B. **Escola, a Luta de Classes Recuperada**. São Luís: EDUFMA, 2014. (Tradução/Artigo).

MAY, T. **Pesquisa social**. Questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artemed, 2001.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Trad. Marta Lança. Lisboa, Antígona, 2014.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ed. Tradução de Elaine Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E; LE MOIGNE, J-L. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Falcí. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, 2002.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o Racismo na Escola**. 2ed. Ministério da Educação, Secretaria :da Educação e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. **Reddiscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

OCPC. **Orientações Curriculares Prioritárias do Ceará**. 2020. Disponível em: <https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/fique-por-dentro/ultimas-atualizacao>. Acesso em: 01 jun. 2023.

ORTIZ, R. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

ORTIZ, R. Diversidade Cultural e Cosmopolitismo. In: ORTIZ R. **Um outro Terrotório**: Ensaio sobre a mundialização. 2ed. São Paulo: Olho D'Água, 2000. p. 155-173.

PEIRANO, M. **A teoria vivida**: e outros ensaios de antropologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PEIRANO, M. **A favor da Etnografia**. Rio de Janeiro: Relumere-Dumará, 1995.

PROJETO PEDAGÓGICO. Distrito Educacional Rachel de Queiroz Escola de Ensino Fundamental Rachel de Queiroz, Quixadá, 2023.

RIUTORT, P. **Compêndio de Sociologia**. Tradução Márcio Anatole de Sousa Romeiro. São Paulo: Paulus, 2008.

RODRIGUES, C. L. Proposta para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. **Revista Avaliação de Políticas Públicas**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 7-15, jan./jun. 2008.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 41ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto, nem branco, muito pelo contrário: Cor e raça na sociabilidade brasileira**. São paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, P. B. G e. Aprender, ensinar e relações Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre-RS, v. 30, n. 3, p. 489-506, mai./jul., 2007.

SILVA, N. N. da. A diversidade cultural como princípio educativo. **Paidéia**, Belo Horizonte, v. 2, n. 11 p. 13-29 jul./dez. 2011.

SILVA, T. T (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ed. 9ª impressão. Petrópolis: Vozes, 2022.

SODRÉ, M. **O facismo da Cor: uma radiografia do racismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. Ladermos Libertad-1. São Paulo, 2000.

VASCONCELLOS. C. dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 17ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VELHO, G. **Um antropólogo na cidade: ensaios de antropologia urbana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15ed. 9ª impressão. Petrópolis: Vozes, 2022. Cap. 01, p. 07-72.

## APÊNDICE A

### Apresentação - Semana da Consciência Negra- Escola Rachel de Queiroz



Fonte: acervo a autora.

## APÊNDICE B

### Aplicação de questionário em novembro de 2023.



Fonte: elaboração própria

## ANEXO A

**Escola de Ensino Fundamental – II Rachel de Queiroz, Quixadá- Ce.**



**Fonte:** acervo a autora

## ANEXO B

### Livros didáticos – PNLD- Escola Rachel de Queiroz.



#### HISTÓRIA SOCIEDADE & CIDADANIA

AUTOR: Alfredo Boulos

**Código da Obra: 0382P20042**

A coleção aborda os principais temas do ensino de História, desde as primeiras comunidades humanas até os dias atuais. Seu texto é acessível e realmente didático, as imagens se distinguem pela beleza e pelo valor histórico, tornando o estudo convidativo e a leitura prazerosa. A obra também estimula a reflexão sobre problemas contemporâneos e a participação cidadã na sociedade. Além disso, a coleção está em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se apoia em pesquisas rigorosas, sempre que possível mostrando mais de um ponto de vista para o mesmo acontecimento, e firma compromisso com a ideia de que desenvolver a leitura e a escrita dos estudantes é tarefa de todas as áreas.

**DE ACORDO COM A BNCC**

Fonte: História, Sociedade & Cidadania – História – PNLD 2023.



**6º ano**



**7º ano**



**8º ano**



**9º ano**

Fonte: História, Sociedade & Cidadania – História – PNLD 2023.

Com o tempo, os povos foram se organizando em grupos e, com isso, foram surgindo as primeiras sociedades humanas. Essas sociedades foram se tornando cada vez mais complexas e, com o tempo, foram surgindo as primeiras civilizações. As civilizações são grupos de pessoas que vivem em uma mesma região e que se organizam para viver em conjunto. Elas são caracterizadas por terem uma forma de organização social, política e econômica. As civilizações surgiram em diferentes lugares ao redor do mundo e, cada uma, desenvolveu suas próprias características. Algumas das primeiras civilizações foram a Mesopotâmia, o Egito, a Grécia e a Roma. Essas civilizações foram muito importantes para a história da humanidade e, muitas delas, ainda influenciam a sociedade atual.

**2.2.2 Povos e Civilizações: Expressões culturais**

As civilizações são grupos de pessoas que vivem em uma mesma região e que se organizam para viver em conjunto. Elas são caracterizadas por terem uma forma de organização social, política e econômica. As civilizações surgiram em diferentes lugares ao redor do mundo e, cada uma, desenvolveu suas próprias características. Algumas das primeiras civilizações foram a Mesopotâmia, o Egito, a Grécia e a Roma. Essas civilizações foram muito importantes para a história da humanidade e, muitas delas, ainda influenciam a sociedade atual.

**2.3 Textos de Apoio**

O objetivo deste texto é oferecer uma visão geral sobre a história da humanidade. Ele aborda os principais temas da história, desde as primeiras sociedades humanas até os dias atuais. O texto é dividido em capítulos que abordam diferentes períodos da história, como a Pré-História, a Antiguidade, a Idade Média, a Idade Moderna e a Idade Contemporânea. Cada capítulo contém informações sobre os eventos mais importantes desse período, bem como sobre as sociedades que surgiram e se desenvolveram. O texto também aborda temas como a cultura, a ciência e a tecnologia, e como eles evoluíram ao longo da história. Este texto é destinado a ser usado como material de apoio para o ensino de história e para a formação de uma visão geral da história da humanidade.

| SUMÁRIO                                                               |              |
|-----------------------------------------------------------------------|--------------|
| <b>1. METODOLOGIA DA HISTÓRIA</b>                                     | <b>IV</b>    |
| 1.1 Visão de área                                                     | IV           |
| 1.2 Correntes historiográficas                                        | V            |
| 1.3 Pressupostos teóricos                                             | VII          |
| 1.4 Objetivos para o ensino de História                               | VIII         |
| 1.5 Conceitos-chave da área de História                               | VIII         |
| <b>2. METODOLOGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b>                          | <b>XI</b>    |
| 2.1 O conhecimento histórico escolar                                  | XI           |
| 2.2 A nova concepção de documento                                     | XII          |
| 2.3 O trabalho com imagens fixas                                      | XIII         |
| 2.4 O trabalho com imagens em movimento (o cinema na sala de aula)    | XVI          |
| 2.5 O PNA e a competência leitora                                     | XVIII        |
| 2.6 A contribuição da História para a formação de leitores/escretores | XIX          |
| 2.7 A contribuição da História para a promoção da cidadania           | XXI          |
| 2.8 Textos de apoio                                                   | XXIII        |
| <b>3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O CONTEXTO ATUAL</b>         | <b>XXVI</b>  |
| 3.1 A Legislação que dá suporte à BNCC                                | XXVI         |
| 3.2 A BNCC e a busca por equidade                                     | XXVII        |
| 3.3 BNCC e currículo                                                  | XXVIII       |
| 3.4 BNCC e a elaboração de currículos                                 | XXVIII       |
| 3.5 O poder transformador da educação                                 | XXVIII       |
| 3.6 A nova coleção e a BNCC                                           | XXVIII       |
| 3.7 As 10 competências gerais propostas pela BNCC                     | XXVIII       |
| <b>4. AS SEÇÕES DO LIVRO</b>                                          | <b>XXIX</b>  |
| 4.1 Página de abertura de capítulo                                    | XXIX         |
| 4.2 Corpo do capítulo                                                 | XXIX         |
| 4.3 Boxes                                                             | XXIX         |
| 4.4 Atividades                                                        | XXIX         |
| 4.5 Materiais de apoio ao professor                                   | XXIX         |
| <b>5. PROJETOS DE TRABALHO INTERDISCIPLINAR</b>                       | <b>XXXII</b> |
| 5.1 O que é um Projeto de trabalho?                                   | XXXII        |
| 5.2 Projeto de trabalho interdisciplinar                              | XXXIV        |
| <b>6. AVALIAÇÃO</b>                                                   | <b>XLI</b>   |
| 6.1 Orientações para a avaliação                                      | XLI          |
| <b>7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>                                  | <b>XLI</b>   |
| <b>8. QUADRO DE CONTEÚDOS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES</b>  | <b>XLIV</b>  |
| <b>ORIENTAÇÕES DA PARTE ESPECÍFICA</b>                                | <b>I</b>     |

Fonte: História, Sociedade & Cidadania – História – PNLD 2023.

[illegible]

**Fonte:** História, Sociedade & Cidadania – História – PNLD 2023.

[illegible]

**Fonte:** História, Sociedade & Cidadania – História – PNLD 2023

## ANEXO C

### Questionários

#### Questionário-1

#### QUESTIONÁRIOS APLICADOS COM OS PROFESSORES

##### Primeira Entrevista

A entrevista a seguir faz parte da pesquisa: A lei nº 10. 639/03 e o desafio de educar para relações étnico-raciais na escola Rachel de Queiroz em Quixadá - Ceará.

##### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Cidade em que nasceu:

Autodeclara-se: Branco ( ) Negro ( ) Pardo ( ) Indígena ( ) Outro ( )

Gênero: Masculino ( ) Feminino ( ) Outro ( )

##### FORMAÇÃO

- Graduação e ano que se formou:
- Pós-graduação (especialização) *Lato sensu*:
- Pós – graduação *Stricto sensu*:
- Outros cursos? Quais?
- Escola em que leciona:
- Turmas:
- Maiores conquistas no trabalho?
- Quais os grandes desafios ou dificuldades encontrados no ambiente de trabalho?
- Como você percebe as relações de identidades étnico- raciais no espaço escolar?
- Participou de algum evento sobre relações étnico-raciais?
- Conhece a Lei 10.639/03?
- Se conhece o que você considera importante na mesma?
- A formação pedagógica na SME atualiza as mudanças concernentes a essa legislação?
- Como está sendo discutido?
- De que forma as questões étnico-raciais estão inseridas e aplicadas no Pano de aula e no PPP?
- Como os/as estudantes recebem e retribuem tais conteúdos?
- Hoje, quais os desafios para aplicabilidade desta lei na escola?

## Questionário 2

### **DIRETOR E COORDENADORAS**

A escola Rachel de Queiroz situada em Quixadá – Ceará propõe no Projeto Pedagógico que se execute a Lei nº 10.639/03 tal como a que lhe substitui – Lei nº 11.645/08. O PP apresenta ainda, a interculturalidade para que se valorize as identidades das crianças e sua cultura no espaço escolar de forma democrática. O objetivo da interculturalidade na escola Rachel de Queiroz é integrar as diferentes culturas desenvolvendo o potencial criativo dos agentes escolares. Nesse sentido, o documento aponta para abordagens de temas transversais a partir de palestras e projetos relacionados à ética, disciplina e respeito. O documento salienta a implementação da Lei nº10.639/03 como apoio aos docentes para que a apliquem em suas aulas de forma articulada entre os componentes curriculares com o ensino interdisciplinar e transdisciplinar como base da integração e diálogo entre os componentes curriculares.

- Com o objetivo de analisar as dificuldades e desafios existentes na escola quando o assunto é racismo e pensando nas formas de proteção de nossos alunos frente as discriminações por cor, de que forma a temática afrobrasileira aparece na escola?
- Conforme a proposta citada no PP, a escola deve contemplar o educando como o sujeito que precisa de atividades que estimulem a convivência e o respeito às diferenças para adquirir mais autonomia na descoberta de sua identidade baseados com o mundo real da população. Como a coordenação pedagógica tem acompanhado a proposta que há no PP junto aos professores?
- O documento aponta para abordagens de temas transversais a partir de palestras e projetos relacionados à ética, disciplina e respeito. Salienta ainda que haja a implementação da Lei nº10.639/03 como apoio aos docentes para que a apliquem em suas aulas de forma articulada entre os componentes curriculares. Qual ou quais subsídios são ofertados aos professores para que se cumpra a Lei nº10.639/03?

## Questionário 3

### **PROFESSORES (ARTES)**

A “arte afro-brasileira” se tornou contemporânea, pois ganhou nome desde o século 20 passando a ser reconhecida como uma das expressões artísticas, seja visual, musical, plástica, teatral e etc. Sabe-se que este tipo de arte remota os primórdios da nação brasileira desde que povos negros que escravizados chegaram até aqui trazendo consigo suas riquezas estéticas e religiosas de origem africanas tradicionais. Fazendo-se florescer, a cultura africana que aqui se tornou afro-brasileira, tornou-se em uma cultura própria que há muito tempo renegada não pode mais ser silenciada diante dos cenários socioculturais dos agentes negros no Brasil. Diante desse contexto, a escola Rachel de Queiroz situada em Quixadá – Ceará propõe no Projeto Pedagógico que se execute a Lei nº 10.639/03 tal como a que lhe substitui- Lei nº 11.645/08. Nesse sentido, o documento aponta para abordagens de temas transversais a partir de palestras e projetos relacionados à ética, disciplina e respeito. De maneira articulada, a escola ainda se baseia no plano anual do componente curricular: Artes, que segue o PNLD – “se liga na arte” de 6º a 9º ano, onde identificamos alguns objetivos centrais para o ensino de artes nos quatros anos finais, tais como:

- ✓ 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;
  - ✓ 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.
  - ✓ Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
  - ✓ Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.
- 
- Qual a orientação pedagógica para o cumprimento desses objetivos?
  - Diante da pesquisa elencada no documento que norteia a escola (PP) e no Plano Anual para ensino das artes, de que forma a temática afrobrasileira aparece nos planos de aula?
  - Como tem sido abordada ou desenvolvida as aulas com essa temática?
  - Existe algum obstáculo que impossibilite que a lei 10.639/03 venha ser aplicada na escola?
  - Se existe algum obstáculo, o diretor e coordenadoras estão cientes desse obstáculo?
  - Como lidar com o preconceito em sala de aula?
  - Como a escola pode promover a igualdade racial?
  - Qual a sua postura mediante a diversidade cultural étnica e racial dentro da sala de aula?
  - Você considera de que professores e coordenadores estão alinhando essa temática conforme o PPP?
  - Qual a importância de uma formação docente para a diversidade racial?
  - Quais são os preconceitos mais visíveis dentro da escola?
  - Na sua opinião, o que causa o preconceito na escola?
  - Quais são as formas mais frequentes de preconceito na escola?

## Questionário 4

### **PROFESSORES (HISTÓRIA)**

O estudo sobre a história e cultura Afro-Brasileira e Africana também insere um processo de luta pela superação do racismo e desigualdade, assim as ações pedagógicas diante da lei nº 10.639/03 podem ser vistas como uma medida para impulsionar grandes mudanças na escola e na sociedade, fazendo com que as crianças interajam com mais respeito conhecendo as suas raízes identitárias.

- Como tem sido abordada ou desenvolvida as aulas com essa temática?
- Qual a importância de uma formação docente para a diversidade racial?
- Quais são os preconceitos mais visíveis dentro da escola?
- Na sua opinião, o que causa o preconceito na escola?
- Quais são as formas mais frequentes de preconceito na escola?
- Como lidar com o preconceito em sala de aula?
- Como a escola pode promover a igualdade racial?
- Qual a sua postura mediante a diversidade cultural étnica e racial dentro da sala de aula?
- Você considera de que professores e coordenadores estão alinhando essa temática conforme o PPP?
- Qual a importância de uma formação docente para a diversidade racial?
- Quais são os preconceitos mais visíveis dentro da escola?
- Na sua opinião, o que causa o preconceito na escola?
- Quais são as formas mais frequentes de preconceito na escola?

## Questionário 5

### **ALUNOS(AS)**

Assinale a alternativa que corresponde à realidade do seu ambiente escolar:

*A trajetória histórica do negro é estudada:*

- A. No Dia da Abolição da Escravatura, em agosto, mês do folclore, e no Dia da Consciência Negra.
- B. Como conteúdo, nas várias áreas que possibilitam tratar o assunto.
- C. Não é estudada.

*Como o racismo deve ser tratado:*

- A. Pedagogicamente pela escola.
- B. Pelos movimentos sociais.

C- Quando acontecer algum caso evidente na escola.

*A cultura negra é estudada na escola:*

A. Como parte do rico folclore do Brasil.

B. Através do livro didático.

C- Quando é assunto da mídia.

*Quanto as aulas:*

A. Alguns professores falam da questão racial em determinadas etapas do ano letivo.

B- Existe resistência dos professores para tratar a questão racial com relação à luta contra o racismo.

C- Existe um trabalho coletivo sobre a questão racial com a participação de todos, inclusive da direção e dos funcionários.

*Quanto à biblioteca:*

A. Existem muitos e variados livros sobre a questão racial que contemplam alunos e professores negros.

B- Existem alguns tipos de livros (dois ou três) que contemplam a questão racial. C- Não existem livros sobre o tema.

*Como você autodeclara?*

A. A- Preto

B. B- Branco

C. C- Pardo

D. D- Indígena

E. E- Moreno

F. F- outro

Responda: Você já sofreu algum tipo de preconceito ou racismo na escola? Se sim, poderia descrever a experiência?

Você já praticou algum tipo de preconceito ou racismo na escola? Se sim, pode descrever a experiência? Como você gostaria que esse assunto fosse abordado?