



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA**

ABIMAEEL GONÇALVES CARNEIRO

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM UMA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE COELHO NETO-MA**

Teresina

2022

ABIMAEEL GONÇALVES CARNEIRO

ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM UMA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE COELHO NETO-MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí - PPGANT/UFPI como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

Teresina

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Letras
Serviço de Processos Técnicos

- C289e Cameiro, Abimael Gonçalves.
Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira em uma escola de ensino fundamental do município de Coelho Neto-MA / Abimael Gonçalves Cameiro. -- 2022.
137 f. : il.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Teresina, 2022.
“Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento.”
1. Brasil. [Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003]. 2. Relações Étnico-Raciais – Estudo e ensino. 3. Diversidade. 4. Pedagogia do evento. I. Nascimento, Raimundo Nonato Ferreira do. II. Título.

CDD 379.260 981 21

Bibliotecária: Thais Vieira de Sousa Trindade - CRB3/1282

ABIMAEEL GONÇALVES CARNEIRO

**ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA EM UMA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE COELHO NETO-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí - PPGANT/UFPI como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Antropologia.

Linha de Pesquisa: Socialidades, Práticas e Saberes

Orientador: Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento

Aprovada em 16 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento (UFPI)

Orientador

Prof. Dr. Celso de Brito (UFPI)

Membro Interno

Profa. Dra. Eliane Anselmo da Silva (UERN)

Membro Externo

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria José,
e ao meu pai, Domingos Paulo, meus
incentivadores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos interlocutores da escola Maria Firmina dos Reis por terem aceitado o convite para participarem desta pesquisa, obrigado.

Agradeço ao meu orientador, professor Raimundo Nonato, pela atenção a minha proposta de pesquisa. Sou grato pelos conselhos, ensinamentos e contribuições ao longo de todo o curso de mestrado.

Também deixo meus agradecimentos as professoras Lady Selma e Eliane Anselmo, e professor Celso de Brito, por aceitarem compor as bancas de qualificação e defesa, obrigado pelas valiosas contribuições.

Agradeço aos professores/as do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí, em especial à Márcia Leila, Carmen Lúcia, Potyguara Alencar e Mônica Araújo, que participaram mais diretamente do meu processo de formação e muito somaram com este.

Não poderia deixar de agradecer aos amigos/as da 12ª turma de mestrado em Antropologia da UFPI, Cris, Andreson, Lorena, Hitalo, Leudys, Lorrana, pela parceria e momentos compartilhados, mesmo à distância. Agradeço também à Jacqueline, Érica, João Victor e Flora Nina por todo apoio, desde a graduação.

Por fim, agradeço a meus pais, Maria e Domingos, sem os quais nada seria possível realizar, obrigado pela dedicação, amor e carinho. Agradeço também a meus irmãos, Ezequiel, Noel, Ismael, Noelma, Carlos e a minha cunhada Ana Paula, por sempre me apoiarem.

RESUMO

O ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” é proposto inicialmente pela Lei 10.639/2003. Uma medida que estabelece a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira nos currículos de escolas públicas e privadas do país, nas etapas do ensino fundamental e médio. Considerando a importância de se produzir reflexões sobre a educação a partir da antropologia, proponho-me, no presente estudo, compreender como os conteúdos referentes ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira são acionados e como são dinamizados em uma escola da rede municipal de Coelho Neto (MA). Diante das condições impostas pela pandemia do coronavírus, optei, no processo de coleta de dados, pela realização de entrevistas com diferentes agentes da instituição. Aponto que, apesar dos professores/as informarem que os conteúdos são trabalhados nas aulas durante o ano letivo, de acordo com a abordagem no livro didático e com as demandas que surgem, o momento mais específico em que se mobiliza elementos da história e cultura afro-brasileira, é no projeto em alusão ao dia da consciência negra. Isso indica que na escola também opera a lógica da “pedagogia do evento” na qual efetiva-se a lei 10.639/2003 mediante a realização de eventos.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Diversidade. Relações Étnico-Raciais. Pedagogia do Evento.

ABSTRACT

The teaching of “Afro-Brazilian History and Culture” is initially proposed by Law 10.639/2003. A measure that establishes the obligation of Afro-Brazilian history and culture in the curriculum of public and private schools in the country, in the stages of elementary and high school. Considering the importance of producing reflections on education based on anthropology, I propose, in the present study, to understand how the contents referring to the teaching of Afro-Brazilian History and Culture are activated and how they are dynamized in a school in the municipal network of Coelho Neto (MA). In view of the conditions imposed by the coronavirus pandemic, I chose, in the data collection process, to carry out interviews with different agents of the institution. I point out that, despite the teachers informing that the contents are worked on in the classes during the school year, according to the approach in the textbook and the demands that arise, the most specific moment in which elements of Afro-Brazilian history and culture are mobilized, is in the project in allusion to the day of black consciousness. This indicates that the logic of the “event pedagogy” also operates in the school, in which Law 10.639/2003 is implemented through the holding of events.

Keywords: Law 10.639/03. Diversity. Ethnic-Racial Relations. Event Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO	19
1.1 Diversidade cultural e o diálogo entre antropologia e educação	19
1.1.1 Um diálogo em construção	23
1.1.2 Etnografia no campo da educação	27
1.2 Educação e diversidade cultural	31
1.2.1 Diversidade e reconhecimento: breves apontamentos	32
1.2.2 A agenda da diversidade na educação brasileira	35
1.2.3 Educação, diversidade e diferença	39
2 LEI 10.639/2003: UMA CONQUISTA HISTÓRICA	45
2.1 A Lei 10.639/2003 e a luta do Movimento Negro	47
2.1.1 A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira	47
2.1.2 Mobilizações Negras: uma luta que não é de agora	49
2.2 O que antropólogos/as, educadores/as e outros/as pesquisadores tem a dizer sobre a lei 10.639/03?	57
2.3 Por uma Educação Intercultural para todos/as	69
3 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA MARIA FIRMINA DOS REIS	77
3.1 A escola Maria Firmina dos Reis	77
3.1.1 Caracterização do local	77
3.1.2 O Projeto Político Pedagógico	79
3.2 O ensino durante a pandemia do coronavírus	83
3.3 A visão dos/as interlocutores/as sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira	90
3.3.1 O perfil dos/as participantes	90
3.3.2 Um diálogo sobre relações étnico-raciais	91
3.3.3 O que disseram sobre a lei 10.639/03 e trabalho com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na escola?	98
3.3.4 O que tem nos livros didáticos?	105
3.3.5 Projeto Consciência Negra	112
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126

INTRODUÇÃO

O ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” é proposto inicialmente pela Lei 10.639/2003. Uma medida que indica a obrigatoriedade da inclusão da temática história e cultura afro-brasileira nos currículos de escolas públicas e privadas do país, nas etapas do ensino fundamental e médio. Em 2008, essa lei foi modificada pela Lei 11.645/08, que passou a inserir no texto a questão indígena, ficando assim, estabelecido, a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Com os processos de implementação das leis pelo país, pesquisadores e pesquisadoras de diversas áreas relacionadas a educação tem se dedicado a realizar investigações sobre os contextos educacionais envolvendo o ensino de História e Cultura-Afro-brasileira e Indígena. Não somente levantam questões relacionadas a escola, mas também ao contexto de formação inicial de professores/as nas universidades; formação continuada; questões ligadas a materiais didáticos, currículos, entre outras.

É, portanto, dentro dessa temática que se insere a presente pesquisa. Contudo, o foco da investigação será o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Ressaltando, como apontam Nilma Lino Gomes (2012) e o antropólogo Kabengele Munanga (2015), que a primeira lei se apresenta como um marco na história da educação brasileira. Como as realidades educativas no país são diversas, acredito ser relevante conhecer mais sobre os contextos de implementação da lei 10.639/03, a fim de produzir reflexões que possam servir ao conhecimento da comunidade – não só acadêmica – sobre essa política educacional.

A escolha por realizar um estudo antropológico sobre/na educação tem a ver, primeiramente, com a minha formação inicial, na modalidade licenciatura. Enquanto licenciando em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, tive contato com os conhecimentos da área específica de formação e também com os da educação. No entanto, o encontro com a temática das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 aconteceu com as leituras para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso-TCC (uma pesquisa bibliográfica sobre intolerância religiosa direcionada para as religiões afro-brasileiras).

O interesse pelo tema da intolerância religiosa me acompanhava desde o início do curso de graduação. Por conviver com pessoas adeptas da umbanda, e saber que essa religião e outras do segmento afro-brasileiro são historicamente alvos de preconceitos e discriminações, tinha vontade de produzir um trabalho que pudesse colaborar com as discussões referente a esse problema.

Na investigação do TCC utilizei o conceito de racismo religioso – uma categoria empregada por alguns pesquisadores/as¹ e adeptos para se referir a intolerância religiosa direcionada a religiões afro-brasileiras. Nessa perspectiva, o racismo está diretamente relacionado ao problema, pois essas religiões foram constituídas inicialmente por raízes negras. Foi, portanto, nesse processo de investigação que me deparei com a temática do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, ao ler o artigo: “*Por que o racismo e suas práticas e qual é a responsabilidade social que se espera dos profissionais que lidam com as questões da sociedade?*” de Kabengele Munanga.

Neste artigo, Munanga faz questionamentos sobre que tipo de educação precisamos, em tempos que o racismo ainda continua a operar. Sua resposta é enfática ao apontar para a uma educação que forme cidadãos com base na valorização da diversidade e respeito as diferenças, ao dizer isso, o antropólogo informa sobre as duas leis que podem contribuir nesse processo: “As leis 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam o ensino da história e da cultura dos negros e povos indígenas e a história e cultura da África na escola brasileira, visam justamente os objetivos de uma escola inclusiva e não discriminatória” (MUNANGA, 2015, p. 15).

A descoberta das leis me trouxe dúvidas quanto a continuação da investigação sobre intolerância religiosa, e por momentos pensei em mudar de tema. Por falta de tempo e estando avançado com a proposta inicial, resolvi continuar com esta. Mas a sementinha de um possível estudo sobre as leis ficou plantada e posteriormente surgiu a oportunidade de participar de um evento acadêmico na UFPI², agosto de 2019, onde apresentei uma proposta de comunicação sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Era o início de um novo caminho a ser percorrido.

É importante destacar que o envolvimento com as questões educacionais se estende as participações em dois programas: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Residência Pedagógica. Ambos, são ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC)³. Assim, minha

¹ Wanderson Flor do Nascimento (2017), por exemplo, utiliza a expressão na defesa de que a ideia de intolerância religiosa não abarca todas as nuances quando o problema são os preconceitos e as discriminações dirigidas as religiões de matriz africana. Para o autor, se trata de uma estratégia para aliar a questão do racismo, que é estrutural, as tematizações da intolerância religiosa, uma vez que, aquele cria condições que inferioriza e demoniza o segmento afro-religioso. Ariadne Moreira Oliveira (2017) também utiliza o conceito e enfatiza que as religiões afro-brasileiras compartilham formas de sociabilidades que não são eurocentradas, sendo assim, discriminadas, perseguidas e criminalizadas.

² O trabalho foi apresentado na VIII Jornada Científica de Serviço Social, Democracia e Participação, em um grupo de discussão que tinha como eixo políticas públicas e diversidade.

³ Por intermédio dos programas, alunos dos cursos de licenciatura ingressam nas escolas públicas de educação básica – ensino fundamental e médio. Nestas, desenvolvem atividades de iniciação à docência que vão desde a ambientação com o espaço escolar, incluindo uma exploração inicial desses locais, até a fase final na qual

trajetória acadêmica foi sendo permeada tanto pelo tema de interesse inicial (intolerância religiosa) como por reflexões ligadas a educação, sobre as experiências no Pibid e na Residência Pedagógica e seguidamente sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira.

Pensando que a iniciativa da lei 10.639/2003 pode em determinados contextos, em que ela é efetivada, trazer contribuições, principalmente na construção de conhecimentos sobre outras maneiras de ser, outras histórias, por vezes apagadas do cotidiano escolar, elaborei uma proposta de projeto para a seleção do mestrado em Antropologia/UFPI, na qual fiz uma articulação do tema da intolerância religiosa com a lei 10.639/03. Sendo a religião um aspecto pertencente a cultura (GEERTZ, 2014), apresentei um questionamento sobre como o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira poderia vir a contribuir com o combate ao racismo religioso. Proposta que, posteriormente veio a ser alterada.

Dito tudo isto, o objetivo da presente pesquisa é compreender como os conteúdos referentes ao ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira são acionados e como são dinamizados em uma escola da rede municipal de Coelho Neto, cidade localizada no estado do Maranhão.

Definindo o lócus da pesquisa

Minha proposta inicial era realizar a pesquisa em Teresina, em uma escola do bairro onde residia, tanto pelo acesso a instituição, como por já ter feito um trabalho da disciplina de estágio⁴ (graduação) no local. Assim, já tinha um contato inicial com a escola que poderia ajudar na aproximação com o campo, contudo, esse plano veio a ser modificado em virtude da pandemia de covid-19 – declarada em 11 de março de 2020 pela OMS (Organização Mundial da Saúde).

O mundo todo foi afetado por essa epidemia, e logo medidas para evitar aglomerações de pessoas foram estabelecidas, o que resultou em lockdowns em várias partes do mundo, como forma de segurança para minimizar a contaminação pelo vírus, no Brasil não foi diferente. Com a paralização das atividades de ensino presenciais na Universidade Federal do Piauí, em 17 de março de 2020⁵, tive que retornar para minha cidade de origem, Coelho Neto - MA (distante a

acontecem as atividades de docência. Durante o processo, há um acompanhamento por parte dos coordenadores da área de formação na universidade, e pelos professores das disciplinas nas escolas participantes.

⁴ A atividade foi a realização de entrevistas com professores/as para a reflexão de questões relacionadas a formação docente. A disciplina de estágio a que me refiro corresponde ao Estágio 1, teórico. As práticas de estágio na escola com as atividades de observação e regência aconteceram nas disciplinas de Estágio 2, 3 e 4 que integrou as atividades do Programa Residência Pedagógica.

⁵ Tivemos apenas uma semana de aula presencial e logo veio a pandemia.

140km de Teresina), permanecendo até o momento da produção deste escrito. Assim, a escolha por realizar a pesquisa em uma escola desta cidade aconteceu devido a viabilidade da pesquisa⁶ durante a pandemia.

As aulas do mestrado retornaram no formato remoto, via plataforma Google Meet⁷, na primeira semana de junho de 2020. Concluímos o primeiro e segundo semestre, e estágio docência por meios virtuais. Nesse ínterim, a angústia me dominava, além das tensões do momento pandêmico, me preocupava em como seguir com a pesquisa e cumprir os prazos da universidade, um sentimento compartilhado com a turma.

No Brasil, diferentes medidas de isolamento social mais rígidas foram adotadas no início da pandemia. Até a data de 20 de maio de 2020 – momento em que o país registrava 271.628 infectados e 17.971 mortes, segundo dados do Ministério da Saúde – onze estados já contavam com decretos instituindo o isolamento social: Amapá, Pará, Maranhão, Ceará, Tocantins, Pernambuco, Amazonas, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio de Janeiro e Rio Grande do Norte. Paralisação de serviços não essenciais, toque de recolher, bloqueios do tráfego entre estados e cidades, foram algumas ações (SOUZA, 2020). Embora o Piauí não apareça nessa relação citada por Dantas, o estado desde de março de 2020 aderiu medidas de isolamento social.

Distanciamento social, fechamentos totais ou parciais de vários tipos de estabelecimentos, home office, ensino remoto, passaram a fazer parte do cotidiano das pessoas, assim como as estatísticas diárias de casos da doença e mortes. Até o momento da escrita deste trabalho, o Brasil já ultrapassa a marca de 620 mil óbitos por covid-19 (BRASIL, 2022).

O antropólogo Jean Segata (2020) aponta que a pandemia da Covid-19 é um evento em escala global, no entanto, não é universal ou homogênea. É um evento múltiplo e apresenta distinções dependendo do contexto, enfatiza o autor. “Ela se realiza de maneira diversa, múltipla a partir da singularidade de infraestruturas, ambientes, práticas, sentidos, relações e hábitos de vidas particulares” (SEGATA, 2020, p. 14).

Isso nos leva a pensar na complexidade que envolve o contexto de pandemia e as várias maneiras como as atividades passaram a ser desenvolvidas. Nesse cenário, por exemplo, escancarou-se as desigualdades sociais no Brasil. Dificuldades de acesso a serviços de saúde, a

⁶ Além da pandemia, outro motivo que me levou a decisão de retornar para Coelho Neto foi o fato de ser aluno de mestrado sem bolsa, o que dificultaria a permanência em outra cidade. Em março de 2020, todas as bolsas (CAPES) do Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPI foram cortadas. Situação que se estendeu a outros programas e universidades do País, e que se configura um retrocesso no âmbito da Pós-Graduação no Brasil durante o Governo do presidente Jair Bolsonaro.

⁷ Serviço desenvolvido pelo Google que permite comunicação por meio de videoconferências.

informações adequadas, falta de saneamento básico, potencializam os riscos de contaminação pelo vírus.

O *Boletim de Políticas Sociais (BPS)* número 28 do IPEA, publicado em março de 2021, apresenta uma análise sobre os impactos da pandemia de covid-19 no comportamento da economia e do mercado de trabalho brasileiro no ano de 2020. A análise evidencia a retração da economia e o agravamento das desigualdades sociais no país com a crise sanitária que afetou as condições laborais e a renda dos brasileiros/as. No entanto, grupos específicos são mais afetados, como negros, mulheres, pessoas com menor escolarização, mais jovens e os brasileiros das regiões Norte e Nordeste (IPEA, 2020).

A educação foi outro setor impactado pela pandemia. Grande parte das escolas, universidades e faculdades do país tiveram suas atividades presenciais suspensas em março de 2020. As escolas particulares, logo de início adotaram medidas de ensino remoto por meio do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e com o passar dos meses, algumas cidades começaram a ofertar ensino híbrido, com parte dos alunos frequentando aulas presenciais. Isso, devido as condições estruturais que essas escolas privadas disponibilizam, assim como outros fatores relacionados a condição socioeconômica e aos interesses do mercado.

As escolas públicas demoraram um tempo para reagir, a se organizarem para oferecer uma alternativa ao momento. Devido as condições de muitos alunos não terem acesso à internet e a dispositivos como celulares e computadores, de início não adotaram a modalidade de ensino remoto, como por exemplo aulas via internet. Ficando as atividades paralisadas por um tempo, e só depois buscando outras alternativas para que as atividades educacionais acontecessem.

Diante de tal situação de isolamento social, aulas do mestrado acontecendo por via remota, escolas públicas em sua grande maioria paralisadas, a preocupação sobre a viabilidade de realização da pesquisa só aumentava. Sabia da importância da pesquisa, contudo as condições sanitárias eram cada vez mais preocupantes, o que inviabilizava um possível retorno a cidade de Teresina e a realização da pesquisa na escola previamente definida. Diante de tal fato, foi necessário pensar outras alternativas para a realização do trabalho.

Ressalto que ao realizar pesquisas sobre o tema, nas plataformas digitais, tais como: SciELO, Google Acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, e Repositório institucional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) – instituição com campus na cidade de Coelho Neto – não encontrei nenhum trabalho a respeito do ensino de História e Cultura Afro-brasileira no município, o que não quer dizer que eles não existam, mas que até o momento não foram identificados. Diante desta constatação, e considerando a situação sanitária

que vivemos, optei por realizar a pesquisa em uma escola da cidade de Coelho Neto. Tal escolha levou em consideração, além das condições sanitárias impostas pela pandemia, a viabilidade de realização por estar residindo na cidade, além da inclusão da cidade na rota das investigações sobre a implementação da lei 10.639/2003.

Escolhi a escola Maria Firmina dos Reis⁸ por ela ser uma instituição – de ensino fundamental II, 6º ao 9ºano – tradicional, que recebe alunos/as, professores/as e demais colaboradores/as dos diversos bairros da cidade e das comunidades situadas fora do perímetro urbano. Acolhendo, assim, diversidades. Outro detalhe é que esse lugar fez parte da vida estudantil do pesquisador, lá estudei por 4 nos, de 2006 a 2009.

Até janeiro de 2021 a proposta desta investigação existia somente no projeto de pesquisa. Devido as condições de pandemia, ainda não tinha contato com escola. Não sabia como estava sendo as atividades naquele local. Sabia apenas que estava acontecendo algumas aulas via rádio. Com a mudança de governo municipal, e acompanhando de longe⁹ as várias alterações no quadro de funcionários contratados do município, incluindo professores e gestores, decidi procurar a escola somente quando já estivesse definido esse quadro, para não ter nenhum problema em relação a aceitação da realização da pesquisa na escola.

A primeira ida a escola aconteceu no dia 03 de fevereiro de 2021. Momento em que me apresentei a diretora e comentei sobre minha intenção de pesquisa, que veio a ser aceita. Nesse dia senti um alívio, por que ali de fato a pesquisa começou a se encaminhar, afinal tinha a confirmação de um campo. Expliquei que submeteria o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da Universidade e que só poderia iniciar a pesquisa quando saísse o parecer com a aprovação do mesmo. Para isso, precisaria de uma autorização da escola, na qual fiquei encarregado de produzir e retornar para colher a assinatura. Trocamos contato, e percebi atenção por parte da gestora que se dispôs a ajudar, convidando-me até para participar de um encontro pedagógico que aconteceria na escola.

Particpei do encontro pedagógico na escola (primeira semana de março), presencialmente¹⁰. Compareceram somente os/as professores/as efetivos/as da escola (alguns faltaram), pois os contratados/substitutos ainda não haviam sido chamados para assumirem suas funções. Considero esse encontro como um momento de aproximação com a escola, nessa data o parecer do comitê ainda não tinha saído. Naquele momento havia um plano para o retorno

⁸ Pseudônimo

⁹ Por meio das páginas da prefeitura da cidade nas redes sociais da internet e conversas com familiares, amigos.

¹⁰ O encontro aconteceu em uma manhã de terça-feira, no refeitório da escola. Um espaço amplo e arejado. O local foi preparado para que esse encontro acontecesse: cadeiras posicionadas respeitando a distância de 1,5 metros, disponibilização de álcool em gel. Todos os presentes usavam máscara.

das aulas no formato híbrido, com parte das atividades presencial, o que não veio acontecer pelo agravamento¹¹ da pandemia na cidade.

Foi um momento de nostalgia. Reencontrei algumas professoras da minha época de estudante, como a professora de língua portuguesa (com esta, inclusive, cheguei a entrar em contato convidando-a para participar da pesquisa, mas alegou que não poderia, pois tinha casos de covid-19 na família e não estava bem), de língua inglesa e a professora de matemática. Estava eu ali, retornando à escola, mais de 10 anos depois, formado, e sendo apresentado como um pesquisador da pós-graduação que iria desenvolver uma pesquisa na escola, motivo pela qual fui parabenizado por estas professoras.

Em 13 de abril de 2021 saiu o parecer aprovativo do projeto de pesquisa pelo comitê de ética da universidade. Assim, o trabalho de campo aconteceu durante os meses de abril e maio de 2021. Não foi um campo como estamos acostumados a pensar na antropologia, com o pesquisador passando a fazer parte do cotidiano das pessoas nos locais em que elas se encontram, convivendo, participando – uma pesquisa de campo em profundidade (DAMATTA, 1987).

A entrada no campo e as estratégias metodológicas da pesquisa: uma breve descrição

No dia 14 de abril de 2021 retornei à escola para conversar com a diretora e informá-la sobre o que iria fazer a partir daquele momento. Como os professores não estavam frequentando a escola diariamente (estavam trabalhando de casa) solicitei seus contatos. Inicialmente, tinha planos em conversar com professores de quatro disciplinas: História, Língua Portuguesa, Arte e Ensino religioso.

Com os contatos dos professores/as em mãos, comecei a enviar mensagens via WhatsApp para cada um/uma (alguns não estavam presentes no encontro pedagógico a qual havia participado), tendo assim, que me apresentar e fazer um breve resumo da proposta de pesquisa. Fazendo, ao final da mensagem, um convite para uma conversa, de forma remota, para que pudesse explicar mais detalhadamente minha intenção de pesquisa e explicar possíveis dúvidas. Não foi um processo fácil estabelecer esses contatos. Alguns professores não me deram retorno da mensagem inicial. Os que responderam, fui agendando as conversas, o que também não foi fácil, devido as muitas ocupações que alegavam. Houve caso em que no horário

¹¹ Houve um aumento de casos na cidade no referido mês. Nesse mesmo período uma professora muito querida e conhecida na cidade veio a óbito devido as complicações ocasionadas pela Covid-19, causando uma grande comoção.

marcado o professor não apareceu, dando uma justificativa de que havia esquecido ou havia algum impedimento de última hora.

Conseguí agendar conversas com quatro professores/as de História – Felipe, Mariana, Amara e Júlia¹² – que aceitaram participar da pesquisa. Por essa razão, mudei o recorte de pesquisa e passei a dialogar somente com esses docentes e com uma estagiária (Alice) da disciplina que estava iniciando suas atividades de estágio (remoto). Professor Felipe, estava se desligando da escola para assumir a função de psicopedagogo, em outro local, mesmo assim, aceitou contribuir com a pesquisa. Mariana, estava iniciando suas atividades na instituição, é sua primeira experiência profissional. E Amara e Júlia trabalham há mais tempo na escola.

Nas conversas iniciais, via chamadas de WhatsApp, fui inteirado de como estava acontecendo o ensino remoto na escola. As turmas foram organizadas em grupos no WhatsApp, nestes, os professores indicavam os conteúdos dos livros didáticos a serem estudados na semana, elaboravam atividades e compartilhavam, assim como mandavam áudios e vídeos explicando atividades e conteúdos. Os alunos então, deveriam responder as atividades em seus cadernos, fotografar e mandar para os professores, em conversa privada. Essas atividades contavam como presença e como nota. No entanto, muitos alunos/as não possuíam acesso a internet ou mesmo dispositivos como celular e computador, para estes, as atividades eram impressas e disponibilizadas na escola. Os pais e/ou responsáveis as buscavam semanalmente assim como deveriam devolvê-las respondidas na semana seguinte, estas eram repassadas para os professores/as.

Alguns professores utilizavam a plataforma Google Meet para promover encontros com os alunos que podiam participar, os que possuíam acesso à internet. Dos quatro professores de História, apenas Mariana estava utilizando o recurso, que segundo ela, configurava mais um complemento para as atividades do WhatsApp. Júlia até experimentou utilizar a plataforma, mas devido não alcançar muitos alunos acabou desistindo.

Como, então, desenvolver uma pesquisa em meio a uma pandemia? Um momento tão delicado, na qual o caos passou a fazer parte do nosso cotidiano, o medo do contágio, as mortes de pessoas próximas e tantas outras, os efeitos do isolamento social, as perdas de renda, a saúde mental abalada. Ou ainda, como realizar um estudo antropológico sobre/na educação em meio a esse contexto, onde as escolas estavam praticamente vazias e os contatos face a face (presencialmente) tendo que ser evitados? Essas e outras questões me acompanharam ao longo do curso de mestrado.

¹² Para preservar a identidade os participantes, substituí seus nomes por pseudônimos.

O trabalho de campo é uma das marcas registradas da Antropologia. Desde as considerações metodológicas sistematizadas por Malinowski em *Argonautas do Pacífico Ocidental* (1922), a observação participante passou a ser um empreendimento forte na pesquisa em antropologia, assim como a etnografia.

Como realizar trabalho de campo nessas condições postas pela pandemia? Para pensar sobre essas questões, lembro de outro clássico da antropologia. Evans-Pritchard em *Bruxaria Oráculos e magia entre os Azande*, nos ensina que não há uma resposta pronta para a indagação que se faz a respeito de como fazer trabalho de campo, “muito depende do pesquisador, da sociedade que ele estuda e das condições em que tem de fazê-lo” (EVANS-PRITCHARD, 2005, p. 243). Isso nos faz pensar que não há como seguir um manual de instrução, como se fosse uma receita, algo a ser levado à risca em campo. Tomando como referência o trecho acima citado me agarrei as possibilidades do que era possível realizar.

Daniel Miller (2020), em *Como conduzir uma etnografia durante o isolamento social*, aponta para algumas possibilidades para a realização de trabalho de campo no universo virtual. Uma destas, a etnografia online¹³. Para ele, o engajamento on-line será diferente do off-line, mas mesmo assim, é possível desenvolver relacionamentos, amizades, estar com as pessoas, embora em outras formas de participação.

Neste trabalho não apresento uma etnografia on-line. Citei apenas essa modalidade para informar que na antropologia já há reflexões envolvendo o ciberespaço¹⁴ e seus recursos como campo de pesquisa. Jean Segata (2020) aponta que há 40 anos a antropologia começou a se interessar por fenômenos ligados as tecnologias digitais e as possibilidades de sociabilidades que elas oferecem.

Para Segata (2020, p. 10), “o digital transita entre objeto e ferramenta de pesquisa”. Aqui, o digital é utilizado no segundo caso, para o desenvolvimento do trabalho de campo. Uma parte da coleta de dados foi realizada de forma remota, por meio de plataformas digitais, com interações on-line. Mas não foi apenas por meio destas. Tive a oportunidade de fazer algumas visitas¹⁵ a escola, e lá conversar com a diretora (Helena), coordenador pedagógico (Samuel) e com uma agente administrativa (Elisa), ambos se tornaram interlocutores. Isso só foi possível porque estes funcionários estavam diariamente na escola para atender as demandas da

¹³ Para uma melhor compreensão sobre etnografia online: Etnografia Online e Off-line: Cibercafés em Trindade (MILLER, 2004).

¹⁴ Refere-se ao espaço virtual, na qual ocorre comunicações e interações por meio das tecnologias digitais. O conceito de ciberespaço (cyberpace) foi cunhado pelo norte-americano William Gibson, em 1984 (ESCOBAR, 2016).

¹⁵ Nestas idas a escola algumas medidas de segurança foram adotadas, como o uso de máscara, álcool em gel e distanciamento social.

comunidade escolar. Com os professores/as da escola o contato se deu de forma virtual – via WhatsApp e Google Meet, por meio de mensagens de texto, áudios e chamadas de vídeos.

Considerando as condições do ensino naquele momento, por vias remotas, informado pela equipe gestora e pelos professores nas conversas iniciais, decidi, para o processo de coleta de dados, pela realização de entrevistas. Utilizei também um caderno de campo para anotar sobre os momentos experienciados, as idas a escola e as conversas com os/as interlocutores.

Realizei 8 entrevistas semiestruturadas. Aquelas que se assemelham a uma conversa informal, e embora com um roteiro de perguntas definidas previamente, não se limita a estas, podendo surgir novas questões (BONI; QUARESMA, 2005). Duas¹⁶ entrevistas foram realizadas presencialmente na escola, com a gestora e com o coordenador pedagógico. As outras 6 (com quatro professores/as de história, uma estagiária da disciplina e com a agente administrativa da escola) foram realizadas por chamada de vídeo através da plataforma Google Meet. As entrevistas foram gravadas com as autorizações dos/as participantes. Embora houvesse um roteiro com perguntas mais direcionadas a temática de pesquisa, as entrevistas se deram mais no formato de um diálogo na qual interagem pesquisador e interlocutores/as.

Para preservar as identidades dos/as participantes, lembrando das questões éticas de pesquisa, utilizo pseudônimos no texto, para não gerar possíveis constrangimentos. Sobre essa questão do anonimato nos textos antropológicos, Cláudia Fonseca (2008) já nos disse que não há um entendimento único em nossa disciplina sobre o uso ou não de nomes verdadeiros, havendo em alguns casos motivos para o uso do anonimato. Aqui, assumi essa postura ao lembrar das dificuldades em contatar os professores para participarem, pensando que tal resistência poderia ser uma forma de não quererem se expor em uma pesquisa. Assim, lembro uma passagem da autora ao refletir sobre as questões éticas e políticas: “colocamos em nossos textos acadêmicos muitas falas e interpretações que os nossos “nativos” não colocariam, e cuja autoria eles não gostariam de assumir” (FONSECA, 2008, p. 45).

Essas foram as condições encontradas para a realização da investigação. Meu desejo inicial, presente na primeira proposta era o de poder experienciar o cotidiano escolar de forma mais intensa, encontrando todos/as na escola, presencialmente. Infelizmente isso não foi possível devido a pandemia. Mesmo assim, considero esse breve momento de contato com a escola como o início de uma relação, que acredito possa ser expandida em outros momentos,

¹⁶ Aconteceram na sala da diretoria. Tomamos os cuidados devidos, como distanciamento social e uso de máscaras. A porta e a janela permaneceram abertas para a circulação de ar (devido o maior risco de contato com o vírus em local fechado). Utilizei o celular para gravar, que permaneceu em cima da mesa, que separava pesquisador e interlocutor/a.

quando, por exemplo, todos/as estiverem vacinados/as, quando a pandemia cessar e as atividades presenciais retornarem.

A dissertação está estruturada da seguinte forma: uma introdução, três capítulos e as considerações finais. Na introdução apresento o tema, objetivos, definição do campo e metodologia da pesquisa, mostrando como a investigação foi se delineando durante a pandemia de covid-19. No primeiro capítulo, faço uma apresentação de como a diversidade cultural é acionada na antropologia e na educação, indicando que ela é constituinte do campo disciplinar antropológico e acionada no campo da educação na construção de políticas públicas. A discussão inicial reflete ainda sobre o reconhecimento das diferenças na educação escolar e situa a pesquisa no campo de estudo da antropologia da/e educação.

No segundo capítulo, contextualizo o processo de criação da lei 10.639/2003, apontando-a como uma conquista histórica na educação brasileira, fruto das várias mobilizações do movimento negro brasileiro – que não é linear, mas que, no entanto, a pauta da educação sempre esteve presente em suas diferentes configurações. Além disso, recorro a alguns autores e autoras para expor o que tem sido dito sobre a implementação do ensino de história e cultura afro-brasileira no país. Aqui expresso a defesa de uma educação intercultural para todos/as, que promova o diálogo entre culturas, entre os sujeitos diferentes, e que combata as discriminações, entre elas a racial.

Finalizo com a apresentação da escola pesquisada, comentando sobre a sua estrutura física e organizacional. Nessa parte, informo sobre as estratégias de ensino remoto utilizadas pela escola durante a pandemia, articulando com dados a nível nacional. Fechando o capítulo, compartilho recortes do diálogo que tive com os/as participantes sobre o tema das relações étnico-raciais e exponho suas visões e experiências de trabalho com o ensino de história e cultura afro-brasileira, que na escola acontece em dois momentos: durante o ano letivo, de acordo com a abordagem do livro didático e durante o Projeto Consciência Negra, no mês de novembro. Com isso, realizo uma breve verificação de como a temática proposta na lei 10.639/2003 é contemplada nos livros utilizados na escola, e também descrevo o Projeto Consciência Negra.

Nas considerações finais faço uma breve recapitulação do processo investigativo, ressaltando os pontos que se sobressaíram na discussão e informando os limites da pesquisa durante o momento pandêmico. Aponto também algumas proposições que surgiram com esta pesquisa, sendo uma delas uma possível continuação da pesquisa, tendo como foco o Projeto Consciência Negra, uma etnografia do projeto.

1 DIVERSIDADE CULTURAL NA EDUCAÇÃO

A diversidade cultural, nos diz Clifford Geertz (1999, p. 13), “faz parte da sociedade complexa”. Pode referir-se, por exemplo, a grupos étnicos, grupos nacionais, e outros, portadores de diferenças, como as de raça, sexo, geração, gênero, religião, estética, entre outras. Ela se apresenta historicamente como um elemento privilegiado nas reflexões antropológicas e tem ganhado visibilidade no Brasil, desde os anos de 1990, nos debates que partem do campo da educação (NASCIMENTO; QUADROS; FIALHO, 2020). Assim, pode ser entendida, atualmente, como um elemento que não se limita a uma única disciplina.

Nicolau Netto (2017) aponta que a diversidade cultural faz parte de um campo discursivo – juntamente com o multiculturalismo e a exceção cultural – de produção de diferenças. “O discurso da diversidade se forma como um discurso global que, para sua própria globalidade, produz a diferença como diversa” (NICOLAU NETTO, 2017, p. 58). Diferentes agentes podem, então, mobilizar esse discurso dependendo de seus interesses, e do contexto em que estão inseridos, desse modo, há uma variedade de diferenças, que são produzidas socialmente (ORTIZ, 1999).

Atualmente, as discussões envolvendo o tema é algo bastante corriqueiro, há quem diga, até, da moda. Ela “ganha status de valor, algo pela qual lutamos mesmo sem ter clareza sobre o que isso significa” (NICOLAU NETTO, 2017, p. 42). Nesse sentido, podem existir diferentes discursos e entendimentos sobre a ideia de diversidade.

Nesse capítulo inicial faço uma breve apresentação sobre a forma como a diversidade cultural é acionada, tanto no campo da antropologia como na área da educação, para mostrar que a temática que aqui será discutida cruza as fronteiras dos dois campos de conhecimento, uma vez que, se trata, entre outras coisas, de uma proposta de ensino (uma política pública educacional) que estabelece o estudo da diversidade cultural e social na educação básica. Além disso, comento a respeito do campo de estudo da Antropologia da/e educação, de onde parto para tecer estas reflexões.

1.1 Diversidade cultural e o diálogo entre antropologia e educação

A compreensão da diversidade cultural faz parte do processo de constituição do saber antropológico (DAUSTER, 2007). Na tentativa de compreender as diversidades dos povos de partes do mundo, antropólogos e antropólogas se ancoraram no conceito de cultura como fator explicativo (culturalismo). Apesar da variedade de concepções existentes no campo da

antropologia, cultura permanece como um dos temas centrais das discussões antropológicas (LARAIA, 2001).

Foi Edward Burnett Tylor (1832-1917), no âmbito do evolucionismo social¹⁷, quem definiu a primeira concepção antropológica de cultura – no livro *Primitive Culture*, de 1871.

Cultura ou civilização, tomada em seu mais amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo, que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade (TYLOR, 2005, p. 69).

Com essa definição, Tylor acentua principalmente o “caráter de aprendizado da cultura em oposição a e ideia de aquisição inata, transmitida por mecanismos biológicos” (LARAIA, 2001, p. 25). Apesar das muitas críticas a escola evolucionista, uma delas sendo a questão do etnocentrismo em relação as sociedades ditas “primitivas”, não europeias, ela fornece uma contribuição importante para a nossa área de conhecimento que naquele momento estava se constituindo.

O fato é que na antropologia, cultura é objeto de estudo. Não é objetivo deste trabalho fazer uma reflexão sobre o conceito de cultura, tão pouco discutir os contornos da produção discursiva em torno do mesmo, entretanto, faço uma breve apresentação de algumas contribuições que partem dos estudos da antropologia americana, para indicar que neste período tem-se a afirmação da diversidade cultural no âmbito da disciplina assim como é nesse intervalo que estão as origens do que hoje chamamos de diálogo/relação entre antropologia e educação (CONSORTE, 1997; GUSMÃO, 1997).

Esse diálogo, que posteriormente se expande para abarcar questões ligadas a educação formal, aos sistemas de ensino e a instituição escolar, e outros aspectos, já estava presente nas reflexões de Franz Boas – considerado o pai da antropologia cultural americana –, este, incluía em seus estudos aspectos da educação, mais precisamente em seus escritos sobre os imigrantes na América. Gilmar Rocha e Sandra Tosta (2017, p. 84), nos informam que

[...] grande parte das observações de Boas sobre a educação está relacionada aos estudos das variações das formas corporais dos imigrantes e de seus filhos nascidos na América. A importância desses estudos visava apreender os padrões de desenvolvimento, intelectual e físico, das crianças e adolescentes objetivando melhor projeção do desenvolvimento dos mesmos, tanto do ponto de vista intelectual quanto

¹⁷ Escola antropológica da segunda metade do século XIX. Lewis Henry Morgan, Edward Burnett Tylor e James Frazer são alguns dos representantes. Nessa época, os pesquisadores buscavam traçar o desenvolvimento histórico da sociedade, postulando por exemplo, os estágios evolutivos pelas quais todas as sociedades passavam. Suas atenções se voltavam para as ditas “sociedades primitivas” (LAPLANTINE, 2003).

físico, por exemplo, poder da atenção, resistência física, propensão à fadiga [...] eram nesse momento revelados de acordo como o grupo social.

Importante mencionar que embora a abordagem de Boas sobre educação não seja tão visível, ele teve papel importante pois foi influenciador de Ruth Benedict (1887-1948) e Margareth Mead (1901-1978), duas das principais representantes dos estudos de cultura e personalidade e que mais detidamente refletiram, entre outras coisas, sobre infância, adolescência, sistemas educativos e inclusive, participaram do programa de reforma curricular promovida nos Estados Unidos entre as décadas 1930 e 1940 (GUSMÃO, 1997).

A escola de Cultura e Personalidade recebe influências de Franz Boas, para quem cultura é um elemento crucial na abordagem para a explicação da diversidade cultural (LAPLANTINE, 2003). Assim, os/as antropólogos/as dessa escola utilizam cultura juntamente com os aspectos da personalidade, com influências da psicologia e psicanálise em suas investigações, sendo que, “personalidade referia-se a diferenças entre indivíduos em relação a padrões de comportamento, cognição e emoção” (CASTRO, 2015, p. 8).

Ruth Benedict, por exemplo, dedica um capítulo da obra *Padrões de Cultura*¹⁸, para a reflexão sobre a diversidade das culturas. A autora apresenta um relato de como alguns elementos presentes nas culturas como o casamento, guerra, adolescência, e outros, se apresentam de diferentes formas em diferentes sociedades. Nesse sentido, nos informa que: “uma cultura, como um indivíduo, é um modelo mais ou menos consistente de pensamento e de ação. Dentro de cada cultura surgem objetivos característicos não necessariamente partilhados por outros tipos de sociedade” (BENEDICT, 2000, p. 37).

Em *O crisântemo e a espada: padrões de cultura japonesa* (1946), Ruth Benedict apresenta um estudo sobre os hábitos de vida dos japoneses. No capítulo “A criança aprende”, traz o relato do processo educacional da criança japonesa, com informações detalhadas desde o nascimento do bebê até a vida adulta. Nessa descrição, é possível conhecer muitos aspectos da vida dos japoneses daquela época, o modo de comer, dormir, como se portar em determinadas ocasiões, as relações familiares, a entrada na vida escolar, assim como, os comportamentos desejáveis para homens e mulheres nas diferentes fases da vida.

Apontando os contrastes entre os modos de vidas de japoneses e americanos, a autora está chamando atenção para o fato de que em cada sociedade o processo educacional ocorre de acordo com os padrões selecionados, ou seja, a cultura é entendida como capaz de moldar os comportamentos, as personalidades, ela configura.

¹⁸ Publicado em 1934.

Nesta mesma direção podemos situar alguns trabalhos de Margaret Mead. No livro *A adolescência em Samoa* (1928), a antropóloga reflete sobre o problema da adolescência, comparando esta fase da vida em Samoa, uma sociedade simples, com a adolescência nos Estados Unidos, sociedade complexa. Mead aponta que pela educação, no sentido de processo da criação de um adulto numa sociedade, os indivíduos são treinados de acordo com certos padrões culturais (MEAD, 2015).

Margaret Mead indica que o processo de desenvolvimento humano em Samoa é mais fácil e simples e livre de neuroses, as crianças apresentam estabilidade emocional, diferentemente da adolescência na sociedade americana, que se percebe conturbada. A explicação para as diferenças estaria nas próprias sociedades. As escolhas são um ponto importante de contraste entre as sociedades samoana e americana, em Samoa as crianças “são instigadas a aprender, a se comportar bem, a trabalhar, mas não se apressar nas escolhas que elas próprias fazem” (MEAD, 2015, p. 62). Enquanto a criança americana é desde cedo afetada por uma pressão social e familiar que a leva a fazer escolhas importantes, influenciando o seu emocional.

Em outra obra, *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas* (1935), Mead nos envolve em um relato sobre a padronização do comportamento dos sexos à luz do temperamento. Com a comparação dos comportamentos de homens e mulheres em três sociedades da Nova Guiné – os Arapesh, Mundugumor e os Tchambuli – a antropóloga chega à conclusão de que os temperamentos não são inatos, e sim, que os comportamentos dos indivíduos são moldados pela cultura, por meio do processo de educação presente em cada sociedade (MEAD, 2000).

Ao perceber as diferenciações de personalidades entre os sexos nas quais os homens e mulheres Arapesh eram educados para ser cooperativos e não agressivos; os Mundugumor ensinados para ser agressivos e notando nos Tchambuli uma distinção entre homens e mulheres, na qual a mulher é a dominadora e impessoal (caso bem diferente de outras sociedades), Mead diz que “as padronizadas diferenças de personalidade entre os sexos são desta ordem, criações culturais às quais cada geração masculina e feminina, é treinada a conforma-se (MEAD, 2000, p. 169).

A discussão levantada acima pontua, entre outras coisas, o uso do conceito de cultura na explicação da diversidade cultural. Algo que recebe críticas por outras perspectivas antropológicas, como a apresentada por Adam Kuper em *Cultura: a visão dos antropólogos*, obra que tece uma narrativa contra o determinismo cultural presente na antropologia norte-americana. O autor faz um resgate das concepções de cultura presente nesse recorte, informando

que no período de 1920 a 1950 foram criadas 157 conceituações de cultura pelos cientistas sociais, grande parte antropólogos (KUPER, 2002)

Para o autor, cultura é um termo hiperefencial que precisa ser ponderado, e o seu entendimento como uma “fonte explicação propriamente dita” é problemático, e ressalta:

Não quero com isso negar que alguma forma de explicação cultural seja bastante útil, em seu devido lugar, mas apelos à cultura só podem oferecer uma explicação parcial do que leva as pessoas a pensarem e agirem de determinada forma e do que faz com que elas mudem seu jeito de ser (KUPER, 2002, p. 11).

Em sua visão é preciso considerar outros fatores em torno dos estudos dos processos culturais e sobre o comportamento social, como por exemplo, as instituições sociais, os processos biológicos, as forças políticas e econômicas. Kuper continua sua crítica a teoria cultural afirmando que ela “tende a desviar a atenção do que temos em comum em vez de nos estimular a nos comunicarmos através de fronteiras nacionais, étnicas e religiosas, e a nos aventuramos além delas” (KUPER, 2002, p. 309). Assim, o autor coloca em avaliação o poder de explicação da cultura assumido pelos antropólogos norte-americanos.

1.1.1 Um diálogo em construção

Os textos de Ruth Benedict e Margareth Mead abrem caminho para a temática da educação, embora nesse momento, educação apareça de forma abrangente, como processo de socialização, como cultura. Dito isto, “aos olhos da antropologia a educação é cultura, ou seja, faz parte dos sistemas de símbolos e significados de uma determinada cultura” (BRANDÃO, 2002, p. 9). Assim, o ponto comum do diálogo entre os campos da antropologia e da educação é a questão da cultura (GUSMÃO, 1997), uma vez que, o segundo campo passa a pensá-la no cotidiano escolar, nas interrelações entre este espaço e outros, adotando também, abordagens antropológicas nos seus processos investigativos.

De parte dos estudiosos vindos da educação, há uma redescoberta da escola como um lugar de cultura. Como um múltiplo e fascinante cenário aberto à pesquisa de interações significativas entre pessoas e entre pessoas e instituições situadas aquém além de um domínio exclusivamente pedagógico, embora sempre relacionadas ao universo da educação. De parte do pessoal da antropologia, surge uma tentativa ainda muito tímida de pensar o lugar e a dinâmica de vida e das intercomunicações sociais na educação e no lugar-escola como um contexto privilegiado do acontecimento cotidiano da cultura (BRANDÃO, 2002, p. 30).

Carlos Brandão parece falar de um movimento em dois sentidos, um partindo da educação e outro da antropologia, cujo o ponto de encontro é a cultura, alocada no processo de educação formal, na escola. Embora o autor afirme, que naquele momento a educação escolar ainda se apresente como objeto de pouco interesse para os antropólogos/as, hoje já é possível afirmar que as reflexões antropológicas sobre educação, seja ela formal ou informal, tem ganhado espaço no Brasil.

Exemplo disso são as aberturas de linhas de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Antropologia com a temática da educação. Como é próximo a mim, cito o Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Piauí-UFPI, que tem acolhido propostas de pesquisas sobre educação, nos mais variados contextos. Mais da metade da turma ingressante em 2020.1, a qual pertenço, pesquisa temas ligados diretamente a educação.

Outros reflexos são as publicações de dossiês temáticos nos últimos anos no país, cito alguns. Formação docente para a diversidade: dilemas, desafios e perspectivas no diálogo entre Antropologia e Educação (2013), organizado por Neusa Gusmão, na Revista Pro-Posições; Antropologia e Educação (2015), publicado no periódico Linhas Críticas e organizado por Amurabi Oliveira; Antropologia, Educação, Alteridades e Desigualdades (2016), organizado por Neusa Gusmão, Marion Quadros e Gunther Dietz na Revista ANTHROPÓLICAS; Antropologia, Etnografia e Educação (2017), publicado no Periódico Horizontes Antropológicos e organizado por Cornelia Eckert, Neusa Gusmão, Sandra Tosta e Tania Dauster; Antropologia, Educação e diversidade (2020), organizado por Raimundo Nonato Nascimento, Marion Quadros e Vânia Fialho, na Revista EntreRios. Os dossiês apresentam uma série de artigos que de alguma forma debatem a relação Antropologia e Educação e as temáticas que a atravessam.

Na apresentação do dossiê Antropologia, Etnografia e Educação, as autoras pontuam: “hoje, a antropologia da/e educação abre seus focos para as sociabilidades e socializações múltiplas, processos de formação, rituais, festas, modos de fazer, sentir e agir, aprendizagem de técnicas e convivências” (ECKERT et al., 2017, p. 11). Assim, estamos diante de um campo que se abre para muitas reflexões, possibilidades. É importante ressaltar que mesmo com avanços, ainda se trata de um campo em construção (GUSMÃO, 2016).

Nessa discussão envolvendo antropologia e educação, destaco um ponto de reflexão de Tim Ingold, que não necessariamente se refere ao campo de estudo em questão, mas que nos faz refletir sobre a prática antropológica. O autor defende um entendimento da “antropologia enquanto uma prática de educação” (INGOLD, 2016, p. 408). A educação informada por Ingold

diz respeito ao sentido original do conceito, que deriva do latim *educere*, e está relacionado a um movimento “para fora”, de deslocamento de ponto de vista.

Utilizando a definição do filósofo Jan Masschelein (2010), Tim Ingold compreende a educação como uma “prática de exposição”, para o mundo. O antropólogo/a por meio da observação participante, tem a possibilidade de estudar com as pessoas, de ficar atento a elas, e a partir disso produzir uma “conversa sobre a vida humana”, um conhecimento que é construído nas relações com os outros/as. Esse conhecimento deve ser, então, educacional, capaz de provocar transformações no pesquisador/a e nas suas práticas (INGOLD, 2016).

O diálogo entre Antropologia e Educação é complexo. Envolve facetas de um conhecimento que é tanto construído por antropólogos/as como por educadores/pesquisadores. Sendo assim, há encontros e desencontros, por se tratar de dois campos disciplinares distintos (DAUSTER, 2007; GUSMÃO, 1997). Um primeiro desencontro é em relação a própria nomenclatura utilizada para a relação. Antropologia *da* educação é mais utilizado por antropólogos que atuam nos departamentos de antropologia e entendem as contribuições da disciplina para a prática educacional, enquanto Antropologia *e* educação é utilizada tanto por antropólogos (que se inserem nos departamentos de educação) como pelos pesquisadores da educação, ambos entendem a relação como dialógica (BAZZO, SCHELIGA, 2020).

A educação como objeto (para utilizar um conceito técnico) de estudo da antropologia é uma face desse diálogo. A outra, é a apropriação por parte da Educação dos aparatos teórico-metodológicos da antropologia. Nesse caso, temos por exemplo, o ensino de antropologia em cursos de formação de professores (de outras áreas, fora das ciências sociais) e também uso da etnografia em suas pesquisas – tida como a marca da antropologia.

Para Neusa Gusmão (2015) é preciso pensar possibilidades e construir uma antropologia da educação compreensiva e crítica para a partir da antropologia abordar a educação. As questões relacionadas a educação indígena, tem se mostrado como uma área de maior interesse por parte de antropólogos/as que pesquisam educação. Mas esse interesse pode ser alargado se voltarmos nossa atenção para outras temáticas que permeiam os processos educativos e a escola.

Gusmão (2009) indica alguns passos para uma agenda da antropologia da educação no Brasil. Estudar os diferentes contextos de escolarização de populações, como por exemplo, populações negras, quilombolas, educação no campo, imigrantes, entre outras; pensar a escola como campo de sociabilidades e as relações com outros espaços; considerar a diversidade e refletir sobre as políticas públicas pensadas para uma educação diferenciada.

Quanto a outra face deste dialogo, o ensino de antropologia na área da educação e utilização de seus aparatos, a autora lança uma questão: o que pode a Antropologia oferecer em

relação à prática pedagógica e a formação do professor? (GUSMÃO, 2016). Formar professores reflexivos, intelectuais políticos, em síntese é isso que Gusmão aponta. Para se chegar a esse objetivo, ressalta que é preciso o professor em aprendizagem do ofício atentar para dois aspectos da antropologia, a reflexividade e a comparação. Esta, “permite ao professor questionar seus valores, os valores vigentes no tecido social e colocá-los no campo de enfrentamento construído pelas diversidades sociais e culturais” (GUSMÃO, 2016, p. 65). E a reflexividade deve estar presente durante todo o processo para assim compreendermos o contexto de vida a qual estamos inseridos, compreender a nós mesmos e os outros com as quais estamos vivendo.

A etnografia é outro ponto de encontro entre a antropologia e a educação. Assim como antropólogos/as podem se aventurar por exemplo ao ambiente escolar e realizar uma etnografia, outros/as educadores/as também podem, com cuidados e atenção aos pressupostos da etnografia e da antropologia. Sobre isso, Neusa Gusmão acredita que

nessa perspectiva, inspirada pelo método antropológico, a educação escolarizada pode resgatar e revalorizar o cotidiano e as práticas da 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, tal como acontece nas chamadas sociedades de classe, sociedades do nosso tempo (GUSMÃO, 2016, p. 51).

A escola como lugar de diversidades, de encontros entre pessoas diferentes é permeado por conflitos. Cabe então ao educador estar atento a essas diferenças que estão presentes no “chão da escola”. Não é tarefa fácil, exige compromisso e dedicação, assim como uma boa formação. Nesse âmbito, o contato com a antropologia pode oferecer alternativas, ao se propor a reflexão e um olhar atento para essas questões.

Tania Dauster (2007) argumentando sobre o olhar antropológico na pesquisa e nas práticas educacionais denomina esse contato da educação com a antropologia como um “saber de fronteira”, um “saber híbrido”. Ressalta que o contato com a literatura antropológica “permite que o especialista da área da educação descubra outras lentes para observar os fenômenos educacionais abrindo-se para perguntas inspiradas na antropologia e fabricando outras versões e interpretações sobre fenômenos de seu interesse” (DAUSTER, 2007, p. 25).

Refletindo sobre sua experiência como professora de antropologia em cursos de formações de professores, fora da área das ciências sociais, ela enfatiza que o objetivo é o convite a leitura da literatura antropológica, ler textos, não obras completas, ressalta. Mas isso, contribui ao professor em formação o despertar de observações atentas em suas práticas, a

desenvolver um olhar mais complexo sobre os fenômenos educativos e construções de outras problematizações (DAUSTER, 2007).

No artigo *Etnografando a sala de aula: contribuições da antropologia à formação de professores*, Bernadete Beserra e Rémi Lavergne (2016) compartilham conosco suas experiências enquanto docentes da Disciplina Antropologia e Educação em um curso de pedagogia, de uma universidade do nordeste. Os professores fizeram da sala de aula e da universidade um laboratório de pesquisa, com a intenção de junto com o contato com as leituras de antropologia propor uma experiência de prática. Assim, encarregaram os/as alunos/as de escreverem sobre suas experiências na universidade, um exercício etnográfico, na qual deveriam escolher um problema de pesquisa e buscar uma explicação antropológica. Os autores destacam que

[...] pode-se inferir a partir da experiência, que a desnaturalização gradativa do fenômeno dar/assistir à aula, alcançada por meio da exotização do familiar, não permite apenas o exercício de uma forma específica de enxergar e lidar com o outro, mas, principalmente, de lidar consigo próprio, observar-se nas práticas cotidianas, construindo desse modo, a reflexividade indispensável a formação docente e igualmente, a pesquisa antropológica (BESERRA; LAVERGNE, 2016, p. 98).

Assim como Neusa Gusmão, os autores do relato acima também citam a reflexividade como um ponto necessário na formação docente e de aproximação entre educação e antropologia. O entrelaçamento nas relações cotidianas com os vários outros e a necessidade de compreender a si mesmo e compreender os demais nas suas diferenças também é ressaltado por Beserra e Lavergne (2016).

1.1.2 Etnografia no campo da educação

Para além de ser um ponto de encontro entre antropologia e educação, a etnografia também se apresenta como um ponto de tensão nessa relação. Há uma preocupação por parte dos/as antropólogos/as com o uso da etnografia em outras áreas do conhecimento, incluindo o campo da educação, que no Brasil, desde meados da década de 1980 passou a utilizá-la nas investigações dos fenômenos educacionais – antes disso predominava a perspectiva das análises quantitativas que foi se mostrando limitada diante da complexidade de alguns problemas escolares (OLIVEIRA, 2013).

Tim Ingold (2016), por exemplo, critica uma perspectiva que entende a etnografia unicamente como procedimento metodológico. O autor denuncia o abuso do termo

“etnográfico” em outros campos que constantemente o utilizam como um qualificador: “método etnográfico”; “trabalho de campo etnográfico”; conhecimento etnográfico” (INGOLD, 2016).

O “abuso” do termo no campo da educação pode ser observado, no trabalho de Sandra Pereira Tosta, Heloisa Moreira e Renata Buenicontro (2008). Estas autoras realizaram um levantamento de dissertações e teses produzidas entre 1990 e 2005 em três programas de Pós-Graduação em Educação (Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade de São Paulo) buscando compreender como a etnografia estava sendo utilizada nos processos de investigação. Do conjunto de 85 trabalhos que informaram se tratar de uma “pesquisa etnográfica” é possível perceber uma multiplicidade de definições¹⁹ da metodologia, algumas delas: etnografia, tipo etnográfico, cunho etnográfico, perspectiva etnográfica, abordagem etnográfica, descrição/narração etnográfica, caráter etnográfico, orientação etnográfica, intervenção etnográfica, levantamento etnográfico, momentos etnográficos.

A preocupação com os usos da etnografia já se faz presente em alguns textos desde a década de 1990. Em *Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional*, Ana Lucia Valente (1996) apresenta um debate sobre a adoção dos procedimentos da antropologia pela educação e outras áreas. Um dos problemas apontados pela antropóloga é ausência dos conhecimentos acumulados pela antropologia nos trabalhos que muitas vezes são referenciados como “antropológicos” ou “etnográficos”.

Tosta, Moreira e Buenicontro (2008) também identificaram essa ausência da base teórica da antropologia nas dissertações e teses levantadas, assim como a de um aprofundamento sobre o que seja etnografia e antropologia. Destacam que alguns requisitos não são atendidos, como o tempo prolongado no campo de pesquisa que possibilitaria a inserção do pesquisador/a de forma mais necessária e o espaço para a voz dos interlocutores, além da ausência de uma descrição densa; dimensão ética da pesquisa e das relações de tensões e contradições. Assim, dos trabalhos analisados apenas três são considerados etnografias pelas autoras pois levam em conta os aspectos teóricos e metodológicos.

Valente (1996) enfatiza que não se trata da defesa de um monopólio da etnografia pelos antropólogos/as, mas sim, de que nessa utilização se considere o corpo teórico da antropologia sobre os procedimentos adotados, e não simplesmente se utilizem por exemplo, a observação participante como uma simples técnica da antropologia. É preciso preparo teórico, “um olhar treinado”. A autora enfatiza que na investigação antropológica algumas exigências devem ser

¹⁹ No artigo é possível consultar todas as definições em tabelas organizadas pelas autoras, tanto as que são utilizadas a nível de mestrado como as de doutorado.

atendidas, como a necessidade do estranhamento, uma vez que muitas pesquisas são realizadas no âmbito do familiar. Em muitos casos, exigências como estas não são consideradas.

A autora relembra uma ideia que há muito tempo é refletida no campo da antropologia, o estranhamento. Resumindo essa questão, ela nos informa que o estranhamento se constitui um momento importante da investigação antropológica em que é necessário, para um recorte ser interpretado, que este se pareça estranho ao pesquisador de campo. Assim, refere-se a um “desligamento emocional necessário, já que a familiaridade com o objeto de estudo, em geral, foi obtida através da convivência íntima, da mútua socialização” (VALENTE, 1996, p. 60).

Claudia Fonseca (1999), comenta sobre suas experiências de participações em bancas de alunos de outras áreas do conhecimento, como educação, comunicação e psicologia. Ela cita que é chamada para esses momentos porque os alunos indicam estarem usando o “método etnográfico” na pesquisa. Analisando alguns desses trabalhos a antropóloga indica dois motivos pelas quais esses alunos passam a referir seus trabalhos como etnográficos: o primeiro diz respeito a quantidade de participantes na pesquisa, restrito a poucos sujeitos e o outro diz respeito a noção de reflexividade.

No entanto, é um equívoco tal nomeação devido a esses critérios. A autora destaca que em muitos estudos não se encontram uma contextualização histórica e social envolvendo os sujeitos de pesquisa, ficando algo limitado a um individualismo. Quanto ao segundo ponto, afirma-se um acionamento da subjetividade do pesquisador no processo investigativo e na análise, só que parece não haver uma revelação do pesquisador como ator social, interativo com os sujeitos nos contextos de pesquisa (FONSECA, 1999).

Apesar das críticas tecidas, a autora não descarta a possibilidade do pessoal da educação utilizarem os procedimentos da antropologia em suas pesquisas, fazendo um alerta para o fato de o/a pesquisador/a, seja da educação ou outras áreas afins não conseguir utilizar “ao pé da letra” o “método etnográfico”, mas podendo, por meio das tentativas, conseguir uma interação mais criativa nos contextos de convivência da pesquisa (FONSECA, 1999).

Mariza Peirano (2014) e Tim Ingold (2015) compartilham o entendimento de que etnografia não é método. Compreender isso é essencial no diálogo entre antropologia e educação. Uma vez que, há uma expansão do ensino de antropologia para outras áreas, notadamente educação (GUSMÃO, 2016), é preciso refletir sobre os usos que se tem feito da etnografia, para que ela não seja entendida e representada como um mero método de coleta de dados da antropologia.

Mariza Peirano nos ensina que em antropologia não há separação entre teoria e prática. “Toda etnografia é também teoria” (PEIRANO, 2014, p. 383). Então, quando se utiliza a

etnografia apenas como procedimento descritivo – muitas vezes compreende-se desse modo – compromete-se o entendimento da antropologia, uma vez que, esta não é só uma descrição, é analítica, comparativa e crítica. E a descrição etnográfica “vai muito além de um simples catálogo de hábitos e costumes” (INGOLD, 2016, p. 406).

Assim, é preciso compreender que “a etnografia é parte do empreendimento teórico da antropologia” (PEIRANO 2014, p. 384). É um empreendimento complexo que envolve relações construídas no encontro, envolve vivências, sensibilidade e subjetividades, tanto dos interlocutores como dos antropólogos e antropólogas. Desse modo,

[...] é preciso colocar no texto – em palavras sequenciais, em frases que seguem umas às outras, em parágrafos e capítulos – o que foi a ação vivida. Este talvez seja um dos maiores desafios da etnografia – e não há receitas preestabelecidas de como fazê-lo (PEIRANO, 2014, p. 386).

Devemos estar atentos/as, antropólogo/as, educadores/as e outros/as, quanto a esses apontamentos citados. Considerando a preocupação por parte dos/as antropólogos/as com o uso da etnografia em investigações de outros campos do conhecimento, reitero esse fato como sendo umas das tensões, ou mesmo conflito, presentes na relação entre antropologia e educação, como já foi citado por Gusmão (2016) e Dauster (2007).

Fica a pergunta: É possível educadores/pesquisadores da educação e outras áreas utilizarem a etnografia sem reduzi-la a um método ou técnica de coleta de dados? Concordo com Dauster, que sim, é possível, contanto que se atente para as especificidades da etnografia, tarefa que não é fácil de empreender quando não se é da área de formação. Como Dauster (2007, p. 20) enfatiza “não se trata de reduzir a etnografia a uma técnica, mais, sim, tratá-la como uma opção teórico-metodológica, o que implica conceber a prática e a descrição etnográficas ancoradas nas perguntas provenientes da teoria antropológica”. Também assim parece concordar Alexandre Barbosa Pereira (2017) ao defender que a etnografia não é um monopólio da antropologia, citando desta forma exemplos de boas etnografias sobre educação realizadas por pesquisadores de outras áreas, como por exemplo, dos Estudos Culturais.

Do campo da educação também parte uma tensão. A de apontar que antropólogos/as costumam falar de educação de maneira distanciada, hierarquizando saberes, sem de fato viver o “chão da escola” (PEREIRA, 2017). Considerando essa colocação, se faz necessário uma maior aproximação de antropólogos/as com os contextos educativos formais, com a escola, para assim refletirem sobre as questões que a perpassam, para falarem de educação, a partir do “chão da escola”, a partir da antropologia, como nos convida Neusa Gusmão.

O diálogo/relação entre antropologia e educação não é algo novo, já existe desde o tempo do culturalismo americano, principalmente com as contribuições de Margareth Mead e Ruth Benedict que em seus trabalhos abordam o tema da educação de forma mais alargada, educação como cultura. A partir disso, passa a se constituir um campo de estudo em que antropólogos/as passaram a ter interesse pelas questões educacionais de forma mais pontual, assim, como os estudiosos da educação passaram a enxergar a escola como lugar de cultura, utilizando os recursos da antropologia para investigar os processos educativos.

Com o culturalismo americano e os trabalhos de Franz Boas, Margareth Mead e Ruth Benedict, temos a afirmação da diversidade cultural. Esta, atravessa tanto as discussões de antropólogos/as como as dos/as educadores/as. A questão da diversidade faz parte da agenda da antropologia da/e educação (GUSMÃO, 2015) e pensar políticas públicas que a tem como eixo é uma das possibilidades desse campo de estudo. Nisso consiste parte deste trabalho.

1.2 Educação e diversidade cultural

Autores que atualmente se debruçam sobre o tema da diversidade cultural concordam que na década de 1990 ocorreu um avanço significativo de mobilização desse conceito. Nicolau Netto (2017) realizou um levantamento sobre o uso da expressão em títulos de artigos e livros, num recorte de 1950 a 2005 e constatou que mais de 90% dos usos ocorre na década de 1990.

As professoras Tatiane Rodrigues e Anete Abramowicz (2013) destacam a atuação da UNESCO (Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) na produção de documentos que privilegiam e defendem o reconhecimento da diversidade cultural. Elas indicam, por exemplo, o documento “Nossa diversidade criadora”, de 1997, e o Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, na qual há um apelo para a tolerância na convivência entre as diferentes culturas. Há também a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, de 2001, que a sustenta como um direito, e o Relatório “Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural”, de 2009.

Nessas e outras mobilizações, tem-se como eixo o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e das diferenças. É um tema com diferentes posições que se expande em âmbito internacional e nos contextos nacionais. Se na antropologia o debate sobre a diversidade se configura como elemento constitutivo do próprio campo disciplinar, na educação ela é acionada principalmente na construção de políticas públicas.

1.2.1 Diversidade e reconhecimento: breves apontamentos

Um dos discursos da produção de diferenças, como já apontado por Nicolau Neto (2017), é o que parte do multiculturalismo. Em torno dessa ideia há uma distinção básica entre duas abordagens: uma descritiva e outra propositiva. No primeiro caso o multiculturalismo é visto com uma característica das sociedades, é um dado da realidade, afirma-se que as sociedades são multiculturais. A perspectiva propositiva compreende o multiculturalismo como uma forma de intervir, um projeto estratégico que visa a trabalhar as relações culturais e conceber políticas públicas (CANDAUI, 2008).

Os debates envolvendo essa temática apontam que há diferentes perspectivas em torno do termo. Multiculturalismo é um conceito polissêmico e polifônico (CANEN, 2007). Mas de modo geral, como aponta Michel Wieviorka (1999), constitui uma das respostas a questão da diferença cultural nas sociedades contemporâneas e as exigências de reconhecimento, assim como, é tema nos debates em que se coloca em pauta a justiça social, questões de igualdade e democracia.

No entanto, devido à complexidade que envolve essa resposta, se torna um campo de tensões. Wieviorka (1999), enfatiza que o multiculturalismo tem os seus limites, ao apontar por exemplo, dois contextos em que se pode identificar um multiculturalismo como “relativamente integrado” e outro como “estilhaçado”. No primeiro caso a referência é em relação as experiências do Canadá, Austrália e Suécia, onde as ações multiculturais não separam as exigências sociais das minorias das questões culturais. O exemplo “estilhaçado”, seria o dos Estados Unidos que não apresentaria, segundo o autor, uma unidade das questões das desigualdades sociais com as exigências de reconhecimento cultural.

Para Wieviorka (1999), se o multiculturalismo se limita apenas a questão da cultura, ele pode se configurar como uma política “desadequada” que não atende outras dificuldades como a econômica. Assim, o autor defende uma perspectiva de multiculturalismo integrado, que possibilite políticas sociais e culturais ao mesmo tempo em que valorize as identidades culturais dos grupos desfavorecidos.

Andrea Semprini (1999, p. 11), nos diz que “a diferença é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e encontra-se inserida no processo histórico”. É um fato. No livro *Multiculturalismo* (1999), Semprini apresenta os principais aspectos e as raízes históricas do multiculturalismo no contexto dos Estados Unidos, seu berço de origem.

O autor faz um resgate de aspectos que remetem desde a colonização do país e que configurou, modelou o tipo de sociedade estadunidense, como a questão indígena, a escravidão e situação dos negros, a presença de grupos religiosos, a base anglo-saxônica e a imigração no povoamento dos EUA. Tudo isso para esboçar o complexo processo de encontro conflitivo, gerador de exclusões, violências, perdas identitárias e negação de direitos de alguns grupos, como negros, indígenas, mulheres e outros.

Semprini (1999, p. 37) destaca que “o multiculturalismo é, sem dúvida, a resultante de um processo de mistura e de encontro de diferenças sem precedência na história dos EUA. Ele representa uma reação à dificuldade e, frequentemente, ao fracasso desse processo”. Assim, há um desencadeamento de lutas e reivindicações por reconhecimento e direitos sociais e políticos por parte das ditas minorias. O autor informa que a perspectiva multicultural discute por exemplo, a questão da diferença, da identidade, dos direitos das minorias e o reconhecimento (SEMPRINI, 1999).

Na área da educação, por exemplo, âmbito em que a perspectiva multicultural é adotada nos EUA, têm-se alguns reflexos, como a reforma de currículos escolares e de textos da educação básica, que passa a inserir elementos das culturas indígenas e negras. Na educação superior, são criadas as políticas de ações afirmativas, anos 1970, que passam a admitir as minorias étnicas. Com esses processos em curso, as ideias multiculturalistas passam a ser demandadas por diferentes segmentos, principalmente no âmbito da educação, e se expandem para outros lugares, fora do contexto norte-americano.

Charles Taylor (1994), filósofo contemporâneo que reflete sobre o reconhecimento, enfatiza que para o multiculturalismo o não reconhecimento pode ser considerado como uma forma de opressão. Discutindo a relação entre identidade e reconhecimento, Taylor cita o fato de

a nossa identidade ser formada, em parte pela existência ou inexistência de reconhecimento, e muitas vezes pelo reconhecimento incorreto dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas serem realmente prejudicadas, serem alvo de uma verdadeira distorção, se aqueles que o rodeiam refletirem uma imagem limitativa, de inferioridade ou desprezo por eles mesmos (TAYLOR, 1994, p. 45).

Com essa passagem do autor, é possível perceber alguns pontos de suas reflexões, o primeiro deles é que a nossa identidade é construída, negociada, em parte, com os outros sujeitos e grupos com as quais interagimos. Identidade “é aquilo que nós somos, de onde provimos. [...], é o ambiente no qual os nossos gostos, desejos, opiniões e aspirações fazem sentindo” (TAYLOR, 1994, p. 54). Entendendo a identidade desta forma, o filósofo chama

nossa atenção para possíveis consequências que o reconhecimento indevido pode provocar aos indivíduos:

o reconhecimento incorreto não implica só uma falta de respeito devido. Pode também marcar suas vítimas de forma cruel, subjugando-as através de um sentimento incapacitante de ódio contra elas mesmas. Por isso, o respeito devido não é um ato de gentileza para com os outros. É uma necessidade humana vital (TAYLOR, 1994, p. 46).

Desta forma, o que está em jogo nessa visão é a necessidade do reconhecimento e respeito as identidades dos indivíduos e dos grupos a que se pertence, haja vista, o reconhecimento ser um elemento constitutivo da imagem que temos de nós mesmos e dos outros, da nossa identidade. Mas será se só o reconhecimento da diversidade cultural, das diferenças, das identidades é o suficiente para se ter uma vivência mais digna, justa e livre de danos, como os causados pelo não reconhecimento? Para a filósofa Nancy Fraser, a resposta é não.

Em *Reconhecimento sem ética?* Nancy Fraser (2007) defende que para haver justiça social, só o reconhecimento das várias diferenças não é satisfatório, é preciso lutar também pela redistribuição dos recursos materiais. A autora tece críticas ao modelo de reconhecimento das identidades, defendido, por exemplo, por Charles Taylor e Axel Honneth, pois afirma ser um modelo problemático, uma vez que, se dá prioridade a estrutura psíquica ao invés das instituições sociais.

Ela, então, propõe um modelo alternativo de reconhecimento, o modelo de status, tratando as reivindicações por reconhecimento como reivindicações por justiça. Para isso, também defende uma noção de justiça mais ampla, na qual é possível integrar reconhecimento e redistribuição. Para Fraser, o não reconhecimento significa subordinação social, é a privação da participação dos sujeitos como iguais, não significando apenas danos a subjetividade dos indivíduos afetados, como parece entender Charles Taylor (FRASER, 2007). Assim, para o modelo alternativo

o não reconhecimento é uma questão de impedimentos, externamente manifestados e publicamente verificáveis, a que certos indivíduos sejam membros integrais da sociedade. E tais arranjos são moralmente indefensáveis independentemente de distorcerem ou não a subjetividades dos oprimidos (FRASER, 2007, p. 114).

A proposta de Fraser é tratar o reconhecimento como uma questão de justiça, pertencendo ao campo da moralidade e não como uma questão da ética, como é feito no modelo do reconhecimento da identidade. Nesse sentido, defende a noção de paridade de participação,

na qual “a justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir uns com os outros como parceiros” (FRASER, 2007, p. 118).

Para que isso ocorra, prossegue a autora, é necessário o atendimento de duas condições: condição objetiva da paridade participativa e condição intersubjetiva de paridade participativa. A primeira se refere a distribuição de recursos que deve proporcionar independência e voz para os participantes. Desse modo, atua na exclusão da desigualdade material que é impeditiva da participação entre iguais. Sobre a segunda condição:

Requer que os padrões institucionalizados de valoração cultural expressem igual respeito a todos os participantes e assegurem igual oportunidade para alcançar estima social. [...]. Ela exclui normas institucionalizadas que sistematicamente depreciam algumas categorias de pessoas e as características associadas a elas (FRASER, 2007, p. 120).

Sendo assim, nesse modelo defendido por Nancy Fraser, é possível incluir, combinar, distribuição e reconhecimento, sem que haja uma redução de cada uma das dimensões, como é comum quando se tem um campo dividido, entre os defensores de uma perspectiva do reconhecimento de um lado e os proponentes da distribuição de outro (FRASER, 2007). Há, então, diferentes entendimentos e defesas sobre a questão do reconhecimento, elemento importante na pauta da diversidade.

1.2.2 A agenda da diversidade na educação brasileira

No campo da educação, as respostas multiculturais são acionadas nas teorias, nas práticas e nas políticas públicas, em estudos e pesquisas, e demanda uma atitude comprometida com a luta contra a discriminação a que determinados grupos sofrem referentes as diferenças de raça, etnia, sexo, deficiências, classe social e outras (CANDAU, 2008).

No Brasil, as discussões acerca das políticas públicas no campo da educação que promovem o reconhecimento e valorização da diversidade cultural se apresentam ainda restrita a perspectiva do reconhecimento, no modelo identitário. Muitas delas são apresentadas sob a perspectiva multicultural, em que se afirmam a diversidade de grupos, culturas e etnias na formação do país e que estas precisam ser valorizadas e respeitadas.

Com a Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro passa afirmar, em seu artigo 205, a educação como um direito de todos, sendo um dos objetivos o preparo do educando para o exercício da cidadania. É um marco importante para o país. E para a educação encontramos algumas proposições que são pontos de partida oficiais para as ações que viriam a ser

desenvolvidas posteriormente. O documento indica ainda, que um dos princípios base para o ensino ser ministrado é o pluralismo de ideias, presente no artigo 206.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei nº 9.394, de 1996, reafirma o princípio do pluralismo de ideias no ensino e indica no tópico IV do artigo 3º, o “respeito a liberdade e apreço a tolerância”. Neste mesmo documento encontra-se ainda, no artigo 26, § 4º, uma primeira prescrição daquilo que mais tarde se tornaria o ensino de história e cultura afro-brasileira: “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1996).

É somente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997 e 1998, que o tema da diversidade cultural na educação ganha destaque. Os chamados PCN’s são um conjunto de documentos que se apresentam como um referencial para o ensino fundamental no país, para a rede pública e privada. Orientações, por exemplo, que auxiliam as construções curriculares e as práticas pedagógicas dos professores, ao indicar uma série de recomendações que podem ser adotadas no cotidiano escolar.

Diversidade ganha um tópico no documento de introdução aos Parâmetros Curriculares (1997), na qual indica-se a necessidade de se atentar para a diversidade que existe no país. “A educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 63). O documento indica que o/a professor/a ao exercer seu ofício deve considerar os fatores sociais, culturais e as histórias que os alunos/as carregam, assim, ao se atentar a questão da diversidade a escola deve promover o respeito as diferenças (BRASIL, 1997).

A questão da diversidade é concentrada no documento dos temas transversais que integra os PCN’s. Entre os conteúdos desse volume tem-se: ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural e orientação sexual. É justamente nesses dois últimos que se concentram as reflexões sobre a diversidade. Sobre a orientação sexual, indica-se que a escola trate das questões de sexualidade como ponto fundamental da vida dos educandos. Quanto a pluralidade cultural:

Diz respeito ao conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que constituem o território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal (BRASIL, 1998, p. 121).

A concepção que está sendo posta nesse tema transversal da pluralidade cultural diz respeito a diversidade étnica e cultural. A justificativa para a necessidade dessa abordagem na escola, é que esta, devido a um processo de homogeneização que ocorre em seu interior, omite, silencia a diversidade, as diferenças. Inserir a discussão da pluralidade cultural na escola, informa o documento, visa contribuir no processo de construção da cidadania, objetivo já indicado pela Constituição de 1988 e pela LDB. Para que isso seja alcançado é proposto, no âmbito do ensino fundamental, o desenvolvimento de capacidades, como por exemplo:

Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com as pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia (BRASIL, 1998, p. 143).

Além da exigência de conhecimento, reconhecimento e respeito da diversidade, é apontado também a necessidade de valorização das culturas presentes na constituição do Brasil, e o entendimento da importância destas para a formação da identidade brasileira. Outra capacidade é em relação as discriminações baseadas nas diferenças de raça, etnia, classe social, sexo, e outras, que precisam ser combatidas (BRASIL, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um marco para a história da educação brasileira nos anos de 1990, pois apresentam proposições que visam contribuir na abordagem de alguns problemas presentes na educação escolar brasileira como, por exemplo, os processos discriminatórios desencadeados pelas diferenças.

Na década seguinte, anos 2000, também é perceptível a continuação da mobilização da diversidade pelo Ministério da Educação (MEC) na criação de políticas públicas. A professora Sabrina Moehlecke, em artigo publicado no ano de 2009, faz uma análise de como o MEC mobilizou a questão da diversidade durante o primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006). Ela destaca que há um crescimento quantitativo em ações, projetos e programas relacionados a diversidade, em comparação com o governo anterior, de Fernando Henrique Cardoso. Contudo, é válido lembrar que foi este presidente – diante das reivindicações do movimento negro no contexto da Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e pela vida, em 1995 – quem assumiu publicamente o racismo e questão das desigualdades no país.

Moehlecke (2009), identifica no âmbito do que se entende por políticas da diversidade, um total de 24 ações. Estas se apresentam em dois tipos: ações direcionadas para o acesso de bens e serviços e ações direcionadas para a formação e produção de conhecimentos sobre a

diversidade cultural na educação. O público a quem se destina, são negros, indígenas, pessoas com deficiência, mulheres, pessoas de baixa renda, gays, lésbicas e outros.

Dentre estas ações, a autora aponta a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais como marcos normativos, se encaixam no segundo tipo. Algumas ações²⁰ analisadas são: Programa Brasil Quilombola (2003), que desenvolveu ações para a educação nos territórios de remanescentes de quilombo; Elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003, 2006), na qual tem-se como princípio o respeito a diversidade; Projeto Educar na diversidade (2004), atuou na formação de professores para as práticas de ensino inclusivo; Programa Universidade para Todos (2004), destinação de bolsas de estudos para alunos com baixa renda; Programa Incluir (2005), voltado para estudantes com deficiência no ensino superior; Programa Educação para a diversidade e cidadania (2005), atuação na qualificação dos trabalhadores da educação no trato a questões relacionadas a gênero e orientação sexual (MOEHLECKE, 2009).

Uma crítica que autora apresenta a agenda da diversidade nesse período, é a sua fragmentação, segundo afirma, não há uma articulação entre os programas. Assim, destaca também que para o Ministério da Educação a ideia de diversidade é plural, se apresenta como um “conceito guarda-chuva” que engloba ações destinadas a diferentes segmentos. Desse modo, em sua análise, classifica os sentidos dos usos da diversidade em três: inclusão social, ações afirmativas e políticas da diferença (MOEHLECKE, 2009). Sobre este último sentido, a professora destaca que:

Nas políticas e programas do Ministério da Educação, a ideia de diferença aparece articulada à valorização da diversidade de povos e culturas presentes em nosso país, contrapondo-se a uma visão homogeneizante da sociedade brasileira. Um estudo do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada – IPEA –, órgão do governo Federal, mostra que as políticas de diferença são entendidas como aquelas que procuram combater a disseminação de estereótipos e preconceitos direcionados a determinados grupos historicamente inferiorizados em nossa sociedade por meio da valorização positiva de sua identidade e da pluralidade étnico-cultural que caracteriza a sociedade brasileira (MOEHLECKE, 2009, p. 481).

Apesar das diferentes possibilidades dentro dessas políticas, é perceptível que há uma atenção de destaque para a diversidade étnico-racial, assim como aponta a autora. É possível dizer que o Ensino de História e cultura Afro-brasileira, temática foco desta pesquisa, se encaixa nesse sentido de política de diferença. Um detalhe, a mobilização da diversidade cultural nesse período não é algo que parte do governo, e sim, reflexo das articulações e pressões dos

²⁰ No artigo é possível visualizar um quadro completo com todas as 24 ações/programas, contendo informações mais detalhadas (Moehlecke, 2009).

movimentos sociais, negro, indígena, LGBTQIA+, movimento de mulheres e demais (MOEHLECKE, 2009; RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013).

1.2.3 Educação, diversidade e diferença

“É possível existir uma escola voltada para a diversidade?” (GUSMÃO, 2011, p. 33). Essa é uma pergunta que nos instiga a pensar a complexidade que envolve o trabalho com a diversidade na educação formal. Apesar da existência de documentos prescritivos e ações, como os já mencionados, é preciso ter em mente que os processos educativos e o cotidiano escolar são permeados por dificuldades, tanto estruturais como as mais relacionadas com as atuações daqueles que compõem o processo. Assim, as atenções para o “chão da escola” devem ser parte das nossas reflexões.

No artigo *Diversidade cultural na escola: desafios para a prática docente*, Lerkiane Morais e Carmen Velanga (2021) refletem sobre as dificuldades nas práticas docentes quando o assunto é a diversidade. A partir de pesquisa realizada com professoras do ensino fundamental I, na cidade Humaitá, estado do Amazonas, elas informam, por exemplo, que entre as dificuldades citadas, destacam-se os preconceitos raciais e culturais que influencia a formação das crianças. Isso é percebido quando estas chegam à escola e demonstram alguma forma de preconceito com outras colegas. Formação deficiente quanto o trato da diversidade cultural, limitações do currículo, falta de livros e materiais didáticos e conteúdos que não contemplam a cultura local também são apontados como problemas.

Apesar desses impedimentos, concordo com as autoras, quando estas defendem que enquanto educadores não podemos deixar de trabalhar com a diversidade, mesmo diante das dificuldades. Precisamos buscar estratégias, pensando a própria realidade e contexto dos que ali se encontram, atentar para as suas presenças. É preciso que isso seja uma preocupação de todos/as que fazem a escola. Reproduzo o trecho da fala de uma das professoras participantes da pesquisa, Eva (pseudônimo), destacado por Morais e Velanga (2021, p. 20) no artigo.

Muitas vezes os alunos têm dificuldade de aceitar e respeitar o outro, de ver o outro como alguém que precisa ser respeitado. Muito preconceito por conta da diversidade religiosa também. Semana passada teve um caso de uma criança falando mal da religião católica, dizendo que o pai dela falou que santo não presta, não existe. Diante disso nós professores temos que fazer algo. Eu procuro conversar, explicar, aproveitar este momento para fazer com que eles reflitam sobre o respeito, a religião e a cultura de cada um.

Refletindo sobre a fala da entrevistada, as autoras informam que perceberam em outros relatos e mesmo em outros casos apontados pela literatura, um posicionamento de intervenção mais pontual quando situações de discriminação acontecem. É preciso sim, trabalhar a situação, mas não pode ser restrito a esses episódios, o trabalho com a diversidade, de respeito as diferenças deve ser algo ofertado no âmbito de todo o ensino.

Em pesquisa realizada com professores/as da rede pública do Rio Grande do Norte, Guilherme Paiva de Carvalho e Eliane Anselmo da Silva (2020) compararam as perspectivas de dois grupos de docentes da educação básica a respeito da diversidade cultural. Um grupo que teve acesso ao curso formação continuada “Educação para as Relações Étnico-Raciais”, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e outro de professores/as que não realizaram a formação. Os autores/as apontam que o primeiro grupo apresentou uma visão mais crítica sobre as populações indígenas e afrodescendentes.

Os/as professores/as ressaltaram as contribuições dos/as afrodescendentes em várias áreas, reconhecendo, por outro lado, a desvalorização das culturas africanas e afro-brasileiras nos livros didáticos. No discurso dos/as professores/as que tiveram acesso a conteúdos sobre diversidade cultural, percebe-se uma visão mais crítica sobre a discriminação racial no Brasil e o reconhecimento da importância do respeito às alteridades (CARVALHO, SILVA, 2020, p. 213).

O exemplo citado indica para a importância e necessidade de investimentos na formação continuada de professores/as da educação básica, para que tenham possibilidades de desenvolver um trabalho que consiga atender as proposições de uma educação para a diversidade de forma satisfatória.

Para Neusa Gusmão (2011, p. 33), “o desafio do século XXI é a construção de sociedades de aprendizagem na tentativa de superação dos modelos educativos herdados do passado, cujas características homogeneizantes negam a diversidade humana”. Assim também, continua a autora, gera exclusões a diferentes sujeitos e grupos. Para a antropóloga ao se falar em sociedades de aprendizagem, é preciso que tenhamos em mente o entendimento do que é diversidade, e nos faz um alerta: “falar em diversidade exige distinguir qualitativamente as diferenças” (GUSMÃO, 2011, p. 35). Diversidade e diferença não são a mesma coisa, são distintas.

Anete Abramowicz, Tatiane Rodrigues e Ana Cristina Cruz, no *artigo A diferença e a diversidade na educação* (2011), fazem uma análise, tendo como ponto de partida as produções na área da educação em livros, artigos e materiais didáticos, sobre como os conceitos de diversidade e diferença são utilizados nesse campo. As autoras informam a existência de um

“uso indiscriminado” das ideias de diferença e diversidade. Fazemos muitas vezes um uso genérico dos conceitos, de forma indiferenciada, como coisas equivalentes, sinônimas (GUSMÃO, 2011).

As autoras chamam nossa atenção para refletirmos que a indiferenciação pode ser um problema, pois esconde as desigualdades, omite as diferenças e conseqüentemente ocorre um esvaziamento dos conceitos de diversidade e diferença. É como se a concepção de diversidade funcionasse como um grande conceito, “uma rede” que engloba uma série de sujeitos e grupos, um conceito “guarda-chuva” como diz Moehlecke (2009). Nesse sentido,

a diversidade, portanto, tem se caracterizado como uma política universalista de maneira a contemplar o todo, todas as formas culturais, todas as culturas, como se pudessem ser dialogadas, trocadas, a diversidade é, portanto, o campo esvaziado da diferença. Este campo da diversidade também de alguma maneira é esvaziado, não pela diferença, mas pela desigualdade (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 94).

As mobilizações da diversidade precisam, desta forma, apresentar-se de forma que as diferenças sejam ressaltadas, compreendidas e valorizadas. Uma crítica é feita pelas autoras as políticas sociais e educacionais do Brasil, uma vez que as ações sobrepõem a diversidade, o foco é ela, deixando de lado a atenção as diferenças, na educação, na escola. E “isto tem significado a construção da heteronormatividade como norma e normalidade e a estética branca como o modelo do belo” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 94).

Gusmão (2003), enfatiza que um dos principais desafios da escola e da educação é a convivência com as diferenças e a construção de relações solidárias entre as pessoas. Como fazer isso? São desafios postos para todos/as os que fazem a educação, para a reflexão constante, uma vez que “as diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão” (CANDAU, 2011, p. 241).

Vera Maria Candau (2011), enfatiza que as escolas ainda operam por uma lógica homogeneizante na qual as diferenças ou são ignoradas ou tratadas como um problema que tem que ser resolvido. Refletindo sobre alguns estudos produzidos no âmbito do grupo de pesquisa GECEC (Grupo de estudos cotidiano, educação e cultura), ela exemplifica as dificuldades encontradas nas práticas educativas na abordagem com as diferenças. “Aqui são todos iguais”, é uma expressão destacada pela autora que expressa a resposta de alguns professores participantes das pesquisas quando são indagados sobre como atuam com as diferenças na escola.

Um dos trabalhos produzido no âmbito do grupo de estudos tem como título *Multiculturalismo, Direitos Humanos e Educação: a tensão entre a igualdade e a diferença*, fruto de pesquisa realizada entre 2006 e 2009. Nesse artigo há reflexões a partir de pesquisa realizada com professores/as que atuam no ensino fundamental e um dos objetivos se volta para a identificação das estratégias pedagógicas adotadas para trabalhar com a diferença. O que se verifica, segundo Candau (2011) é um uso distinto da ideia de diferença, categorizada em dois grupos: um entendimento de diferença que é relacionada a questões de desigualdade e a outra ligada a construção da identidade.

Diferença relacionada a desigualdade se apresenta a partir da ligação de questões de déficit a um padrão “normal”, desejável pelas instituições. “Referem-se, em geral, as deficiências sócio-motoras e mentais, de ritmo de aprendizagem e de origem cultural e socioeconômica (CANDAU, 2011, p. 251). Nesse sentido, diferença é entendida como um problema a ser superado, para isso a escola adota formas para uma adequação ao modelo desejado de alunos.

Quanto ao segundo sentido de diferença, os/as participantes informam as que são alvo motivadoras de preconceito e discriminações, se referem a questões de identidade étnico-raciais, gênero, religião, entre outras. Nesse caso as estratégias adotadas pelos professores atuam para a valorização destas diferenças, de modo a desenvolver entendimentos críticos e combater as discriminações que sujeitos e grupos portadores enfrentam (CANDAU, 2011).

Com esse exemplo, lembro das discussões de Neusa Gusmão quando nos diz que ao tratarmos da diversidade é preciso entender o que são as diferenças, e assim, quem são os diferentes e por quê são tidos como diferentes. É preciso entender que “a diferença é algo produzido socialmente, via um sentido simbólico e um sentido histórico, localizado, definido” (GUSMÃO, 2011, 35).

Para Candau (2011, p. 246), as diferenças

são concebidas como realidades sociohistóricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que tem de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.

Esses apontamentos estão indicando que é preciso atenção aos conceitos de diversidade e diferença, pois são polissêmicos, acionados de formas distintas, dependendo do contexto, dos segmentos envolvidos e de suas demandas. A construção de sociedades de aprendizagem, como

aponta Gusmão (2011) requer o compromisso de todos/as, escola, família, Estado. Uma educação que se atente para a diversidade é possível desde que se tenha em mente a sua significância e isso requer pensar nas diferenças dos sujeitos e grupos que se encontram na escola. Desde a década de 1990 à primeira década dos anos 2000 assistimos uma preocupação com a agenda da diversidade na educação, é preciso que ela continue.

Mas como isso pode ser feito nesses tempos em que parece haver um crescimento de forças conservadoras, na América Latina e em contexto de Brasil que tensionam o cenário político/educacional com demandas que afetam diretamente algumas das propostas que tratam da questão da diversidade? No Brasil, por exemplo, o Plano Nacional de educação (2014) exclui do texto as ideias de gênero, orientação sexual e sexualidade, o que compromete uma abordagem da diversidade de gênero e sexualidade na escola (SILVA; ALVES; VIDAL, 2020). Um retrocesso, se considerado por exemplo, que os PCN's de 1997 já apresentavam uma breve discussão sobre as temáticas, assim como as proposições presentes no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos²¹.

A reforma do Ensino médio, através da Lei 13.415/2017, durante o governo Michel Temer (2016-2018) é outra medida que afeta a abordagem da diversidade na educação, uma vez que, estabelece apenas a obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa nos três anos do ensino Médio. Santana, Santana, Moreira (2012) entendem que o debate sobre a diversidade cultural tem maior espaço no âmbito das disciplinas das Ciências humanas e sociais. Estas, com a reforma não são mais obrigatórias, são agora “itinerários formativos” que permite o aluno escolher cursar ou não (BRASIL, 2017).

Tudo isso são questões que precisamos nos atentar e refletir criticamente em nossas práticas enquanto educadores/as, em nossas produções acadêmicas e nas nossas interações diárias. O compromisso com diversidade e com a valorização das diferenças, exige o nosso posicionamento constante, haja vista, os retrocessos que atravessam a agenda nesses últimos anos. Assim, é preciso que entendamos a complexidade dos conceitos e os seus usos na educação.

Este capítulo apontou a questão da diversidade cultural no campo da antropologia e na área da educação, indicando que ela é constitutiva do primeiro campo disciplinar e se apresenta como um dos temas centrais na elaboração de políticas públicas na educação. Nesse debate é

²¹ Lançado no Brasil em 2003, propõe a construção de uma Educação em Direitos Humanos, cujo um dos princípios é a valorização das diversidades culturais, sendo indicado a inclusão no currículo escolar de temas como gênero, identidade de gênero, raça, etnia, orientação sexual, pessoas com deficiência, e outros, assim como as questões relacionadas as discriminações e violações de direitos. (BRASIL, 2018).

importante a compreensão das diferenças como sendo algo produzido socialmente. Assim, indicou também a necessidade de se pensar uma educação que as reconheça, respeite e as valorize.

2 LEI 10.639/2003: UMA CONQUISTA HISTÓRICA

O estudo das relações raciais é constituinte dos campos disciplinares das ciências sociais no Brasil. Nos anos de 1950, com o apoio da Unesco, cientistas sociais se encarregaram de estudar a “situação racial do país”, sendo uma das principais contribuições o reconhecimento e a afirmação do preconceito racial, embora a existência deste, sempre tenha sido declarada pelos negros e negras (NOGUEIRA, 2006).

O Brasil é um país racista. Embora por muito tempo esse fato tenha sido negado, – principalmente devido a crença na democracia racial²², ideia forjada por Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala* (1933) – hoje já se tem um entendimento de que essa democracia racial não existe, uma vez que, é constatada a desigualdade entre brancos e não-brancos, materializada nos vários campos da vida social.

No informativo sobre desigualdades sociais por cor/raça publicado pelo IBGE em 2019, considerando o fator de distribuição de rendimento, aponta que em 2018 a renda média *per capita* domiciliar dos brancos é quase duas vezes que a de pretos e pardos, sendo R\$ 1.846 para os primeiros e R\$ 934 para o segundo grupo. Entre os 10% com maiores rendimentos apenas 27,7 são negros, já entre os 10% com menores rendimentos negros representam 75,2 %. Em relação a serviços de saneamento básico, se constata maior vulnerabilidade da população negra, em que 12,5% reside em domicílios sem coleta de lixo, a taxa entre os brancos é de 6 %; sem abastecimento de água são 17,9% contra o percentual 11,5%, dos brancos (IBGE, 2019).

O racismo se materializa nas situações cotidianas de preconceitos e discriminações que afetam, principalmente as pessoas negras. Teresinha Bernardo (2014, p. 58), parafraseando Marcel Mauss, diz: “o racismo é um fenômeno social total porque abrange aspectos psíquicos, culturais, econômicos e ainda dimensões relativas à saúde de um determinado grupo social”. Assim, é complexo e afeta a vida das pessoas de várias formas.

Silvio Almeida enfatiza que o racismo no Brasil é estrutural:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que “ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição (ALMEIDA, 2018, p. 38).

²² O mito da democracia racial produziu a imagem do Brasil como um “paraíso racial”, na qual as relações entre brancos e demais grupos se apresentam de forma harmoniosa, sem conflitos e sem discriminações oriundas de diferenças raciais, uma vez que se afirma a mestiçagem da nação (MUNANGA, 2015).

Para o autor, o racismo é parte da própria ordem social, assim como é processo histórico e político que cria mecanismos para que os grupos racializados sejam discriminados (ALMEIDA, 2018). Em relação as pessoas negras, constituiu-se todo um imaginário que as inferiorizam, em vários aspectos, acarretando também desigualdades de oportunidades.

O debate sobre a questão racial tem ganhado destaque nos meios de comunicações do Brasil e do mundo. Isso em decorrência das cenas repercutidas dos casos violentos de discriminação racial. “Não consigo respirar”, essa foi uma das últimas frases ditas por George Floyd, um homem negro de 46 anos que foi morto durante uma ação policial nos Estados Unidos, em maio de 2020. O vídeo em que Floyd aparece no chão, imobilizado por um policial branco que o sufocava com o joelho em seu pescoço rodou o mundo, causando indignação e uma série de protestos antirracistas.

No Brasil, o assassinato de João Alberto Silveira Freitas, homem negro de 40 anos, também foi amplamente divulgado. João Alberto foi asfixiado por dois seguranças em uma loja do Carrefour na cidade de Porto Alegre (estado do Rio Grande do Sul), em 19 de novembro de 2020. No dia seguinte, Dia da Consciência Negra, em várias cidades brasileiras houve protestos nas lojas da rede de hipermercados. Hashtags como #VidasPretasImportam se espalharam pelas redes sociais da internet.

O racismo também está presente na escola, e é nela reproduzido. Para citar mais um caso de notoriedade na mídia, lembro aqui da garota Ndeye Ndianye, 15 anos, estudante de uma escola particular da cidade do Rio de Janeiro que foi alvo de mensagens extremamente racistas, por ser negra, em uma conversa (por aplicativo de mensagens) entre alunos da escola em que ela estudava, em maio de 2020.

Casos como estes são exemplos da gravidade da eficácia do racismo que continua operando, afetando as pessoas, tirando vidas. Diante desse cenário, faz-se necessário o debate constante sobre a questão racial e a adoção de medidas antirracistas que sejam realmente efetivas. A educação pode e deve ser uma aliada nessa luta, ao romper com os silêncios na escola sobre o racismo, ao proporcionar aprendizagens sobre a diversidade étnico-racial, sobre as diferenças, ao implementar, por exemplo, a leis 10.639/03 e 11.645/08.

Neste capítulo apresento uma breve contextualização do processo que deu origem a lei 10.639/2003, caracterizando sua proposta e indicando alguns momentos importantes da luta do Movimento Negro – movimento este que não é homogêneo, não é linear, no entanto, aqui indico apenas alguns momentos dessa longa história de mobilizações – nas pautas sobre a educação da população negra no país. Também destaco contribuições de pesquisadores/as que vem refletindo sobre a referida lei e produzindo informações sobre os diferentes contextos do seu

processo de implementação. Finalizo esta discussão indicando a necessidade de se pensar um modelo de educação intercultural para todos/as como possibilidade de uma educação antirracista.

2.1 A Lei 10.639/2003 e a luta do Movimento Negro

2.1.1 A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

No dia 09 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei nº 10.639, que altera a Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, para inserir no texto a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. O artigo 26-A informa que o currículo das escolas públicas e privadas do país, nas etapas do ensino fundamental e médio, deverá ofertar conteúdos que abordem a história da África, dos africanos e dos negros no Brasil, assim como, as culturas negras, o negro na constituição da sociedade brasileira, de forma que abarque as contribuições da comunidade negra nas áreas social, econômica e política (BRASIL, 2003).

A indicação é que estes assuntos sejam trabalhados em todas as disciplinas do currículo escolar, no entanto, o texto da lei aponta as áreas de História, Língua Portuguesa e Educação Artística, como campos especiais para o ensino e debate dos conteúdos. Além disso, há também a indicação para a inclusão do 20 de novembro (data da morte de Zumbi dos Palmares), no calendário escolar, como Dia da Consciência Negra. Cinco anos após sua criação, a Lei 10.639/03 é alterada pela Lei 11.645/2008 que passa a incluir a temática indígena, ficando então estabelecida o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

As duas leis são um marco na história da educação brasileira. Por uma questão de recorte de pesquisa, aqui serão apontados aspectos mais direcionados para a temática proposta pela primeira lei, 10.639/03, isso não quer dizer que a segunda seja menos importante. Outros pesquisadores/as, incluindo antropólogos/as que refletem sobre educação, tem se dedicado a essa outra parte da temática, indígena.

Em 2004 é lançado o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, que visa regulamentar a alteração feita ao texto da LDB, e a Resolução CNE/CP 1/2004, que institui essas diretrizes. Orientações e determinações, nesse documento são direcionadas aos estabelecimentos de ensino, da educação básica e superior assim como a professores/as e outros sujeitos que atuam na educação.

Dentre as determinações, indica-se, por exemplo, princípios que devem ser adotados no processo educacional, como a consciência política e histórica da diversidade, o fortalecimento das identidades e de direitos, exigência de ações que combatam o racismo, e outros tipos de preconceitos e discriminações (BRASIL, 2004). Para tanto, indica-se que é preciso haver uma “mudança de mentalidade” por parte dos indivíduos e instituições quanto a questão da diversidade étnico-racial. Isso significa que, enquanto atores envolvidos diretamente no processo educativo, é cobrada uma atitude de atenção a essas questões que perpassam a educação escolar.

Assim, também a mudança deve ocorrer nos cursos de formações de professores e de outros agentes da educação, na inserção nos currículos de conhecimentos que permitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com as exigências da referida lei. Reflexões sobre as relações raciais e sociais precisam ser contempladas, assim como o trabalho com conceitos, de racismo, discriminação, preconceito, classe social, cultura, diversidade, diferença, entre outros. Alterações precisam também ocorrer no âmbito da produção de materiais didáticos (BRASIL, 2004).

O § 2º do Artigo 2º da Resolução CNE/CP 1/2004, estabelece que:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas (BRASIL, 2004, p. 31).

É possível perceber que, o que a lei está propondo é uma inclusão das histórias e culturas de uma parcela formadora da sociedade brasileira que foi excluída dos currículos e práticas escolares. O que se indica não é uma sobreposição de uma matriz sobre as outras, mas sim, o direito dessa matriz ser reconhecida, conhecida, valorizada e respeitada ao lado das outras, se fazer presente no processo educativo, como indica o fragmento do artigo citado acima.

Como dito anteriormente, a Lei 10.639/03 se concretiza no âmbito da chamada agenda da diversidade, durante a primeira fase da gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006). Nesse contexto, foi criada, em 2004 no âmbito do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)²³, que teve atuação

²³ Em 2019, com o governo de Jair Bolsonaro, a SECAD foi extinta por meio do Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019. Considerando os avanços e possibilidades que foram se traçando no país desde o início dos anos 2000 com a agenda da diversidade, a extinção da secretaria se apresenta como um retrocesso no campo educacional.

importante no desenvolvimento de ações para implementação do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Alguns exemplos dessas ações são os cursos de formação continuada e programas de gestão. Programa Diversidade na Universidade (2002-2007); realização de Fóruns Estaduais de Educação e Diversidade Étnico-racial; distribuição da coleção didática “A cor da cultura”²⁴ para as secretarias de educação (2005); Curso Educação e africanidades (2006); Curso Educações das Relações Étnico-raciais; participação na elaboração do Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira (2009); Pesquisa Nacional sobre práticas pedagógicas de trabalho com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03, entre outras (GOMES, 2011).

2.1.2 Mobilizações Negras: uma luta que não é de agora

A criação da lei 10.639/03 e outras medidas relacionadas a sua implementação, embora seja uma medida legal do estado brasileiro, é antes de tudo uma conquista das mobilizações negras e outros grupos aliados da luta antirracista, como as ONGs. É uma reação a um longo processo de reivindicações por melhores condições de vida da população negra nos vários âmbitos da vida social.

O professor Kabengele Munanga (2015), no artigo *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?* informa que a partir de uma análise da historiografia brasileira é possível perceber que a história do continente africano e de seus descendentes no Brasil, foi ensinada de maneira “distorcida” e “preconceituosa”, situação muito diferente da dos europeus e seus descendentes brasileiros.

O antropólogo aponta que há um esquecimento da memória, do protagonismo dos escravizados na luta contra a escravidão²⁵, na mobilização, por exemplo, da construção de formas alternativas de sociedade como os quilombos. Sobre essas questões, Munanga nos indica conhecer as obras produzidas pelo piauiense Clóvis Moura, historiador, sociólogo e escritor que foca em seus trabalhos a escravidão e as resistências de negros e negras nesse período. E aponta:

²⁴ A coleção pode ser encontrada em: <https://www.geledes.org.br/plano-de-aula-kit-cor-da-cultura-para-professor/>. Os recursos didáticos que a compõem podem ser utilizados como materiais complementares na abordagem de questões referente as histórias e culturas africanas e brasileiras.

²⁵ Estima-se que entre os anos de 1525 a 1851, tenham vindo para o Brasil cerca de cinco milhões de negros/as das várias partes do continente africano, na condição de escravizados (PRANDI, 2000).

A questão do negro tal como colocada hoje se apoia sobre uma constatação: o tráfico e a escravidão ocupam uma posição marginal na história nacional. No entanto, a história e a cultura dos escravizados são constitutivas da história coletiva como o são o tráfico e a escravidão. Ora, a história nacional não integra ou pouco integra os relatos de sofrimento, de resistência, de silêncio e participação (MUNANGA, 2015, p. 28).

Essa constatação do esquecimento da memória das populações negras e a falta de integração na história nacional de suas histórias e culturas desde a escravidão, assim como as abordagens distorcidas e preconceituosas, são elementos que compõe a pauta de reivindicações dos negros/as. Assim também concordam José Valdir Santana e Jorlúcia Moraes (2009, p. 52), ao enfatizarem que a escola brasileira foi “construída a partir de referenciais eurocêntricos, que acabaram negando as outras matrizes culturais que compuseram nosso país”.

Santana e Moraes (2009) ao refletirem sobre a história do negro na educação, destacam que as matrizes indígena e negra são afetadas com o projeto de educação que se constitui no país desde o período colonial, um modelo que privilegia a elite branca e que nega o acesso à educação aos não brancos. Assim, é válido destacar uma passagem que consta logo no primeiro parágrafo da Apresentação da SEEPIR²⁶ no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira que informa sobre dois decretos do século XIX.

O Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares (RIBEIRO, 2004, p. 7).

É sabido com essas medidas institucionais o impedimento da população negra ao acesso à educação. Assim, é importante entender que a educação da população negra é um dos principais elementos de pauta do Movimento Negro no Brasil. O historiador Amílcar Araújo Pereira (2011) nos diz que a atuação do Movimento Negro ao longo do século XX na mobilização por educação para a população negra e na luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil” possibilitou resultados positivos para a comunidade negra nos tempos mais atuais, citando como exemplo, a criação da lei 10.639/03.

Em *Histórias do Movimento Negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC* (2007), Verena Alberti e Amílcar Araújo Pereira apresentam um compilado de **entrevistas** realizadas com

²⁶ Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Foi criada em 2003 e incorporada, no ano de 2015, ao Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

militantes de várias regiões do país que ajudam a **compreender a história** do movimento negro contemporâneo. **Um dos tópicos presentes no trabalho é sobre a lei 10.639/03.** Destaco trechos das falas de dois entrevistados, Amauri Mendes Pereira que participou da criação do MNU em São Paulo e Jurema Batista do Rio de Janeiro, esta participou na fundação do Nzinga – coletivo de mulheres negras, criado em 1983. Segue as falas, respectivamente:

O que fazer com essa lei? Eu tenho falado que essa lei tem uma história, que se confunde com a história das demandas do movimento negro brasileiro por educação e por educação de qualidade – de outra qualidade. Em todos os encontros do movimento negro, em todo lugar, a educação sempre teve um papel proeminente. [...]. E educação de qualidade implica uma outra visão não racista da história, e isso tem que ser transversal a todo o ensinamento em todas as disciplinas (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 344).

Sempre foi uma reivindicação do movimento negro que a nossa história fosse contada. Porque é aquele negócio que a gente sempre diz: tirar zumbi lá dos porões da história já foi uma tremenda vitória. Mas ainda falta muita coisa, ainda falta falar muito mais de como foi que aconteceu a libertação. A princesa Isabel ainda é a referência. Nós construímos zumbi, mas a princesa Isabel ainda existe nos livros escolares, ainda existe essa ideia de que o negro não brigou pela sua libertação (ALBERTI; PEREIRA, 2007, p. 346).

As falas ressaltam que a educação é um dos pontos que sempre esteve muito presente no âmbito das demandas do movimento negro brasileiro, assim, destacam o desejo de uma educação de qualidade que possibilitasse espaço para a história dos povos negros. É válido lembrar que o movimento negro no Brasil apresenta diferentes configurações e objetivos, não é homogêneo, não é linear.

A luta e a resistência negra se iniciam com a vinda para o Brasil de mulheres e homens que foram escravizados/as. Fugas das fazendas, boicotes a produção dos senhores, rebeliões, criação de quilombos, e ressignificações de práticas culturais são exemplos da não passividade diante do sistema. Nas duas décadas que antecederam o fim da escravidão, por exemplo, intensificaram-se as fugas coletivas, a criação de quilombos e várias revoltas nas cidades, tudo isso enfraqueceu o sistema escravista.

Intelectuais negros também se destacaram no **movimento abolicionista** na segunda metade do século XIX, como Luiz Gama, José do Patrocínio, Joaquim Nabuco, André Rebouças, e outros. Muitos abolicionistas defendiam que o fim da escravidão era apenas um passo a ser dado, e que outras medidas deveriam ser conquistadas, como a educação pública, muito defendida por Luiz Gama (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).

A pauta da educação passa a ser mobilizada principalmente desde as primeiras décadas do século XX, quando por exemplo, grupos de militantes utilizavam os jornais para incentivar

a educação formal, que segundo pensavam, seria uma estratégia para a integração dos negros/as a sociedade (SANTANA; MORAES, 2009).

Wlamyra de Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006) indicam que a organização das comunidades negras pelo país possibilitou a criação de jornais, a partir de 1910, escritos por negros e destinados a população negra, cujo o principal objetivo era pautar os vários problemas vivenciados por esta, e que não eram discutidos pela imprensa da época. Alguns são: *A Alvorada e A Vanguarda*, no Rio Grande do Sul; *O Paulistano*, *Treze de maio*, *O Clarim d'Alvorada*, em São Paulo, entre outros. Os jornais criados pelos negros serviam como um meio de comunicação, que pautavam os interesses da comunidade, denunciando casos de discriminação racial, as péssimas condições de vida no período, entre outras coisas relacionadas a vida sociocultural.

Uma das grandes organizações negras do século XX foi a **Frente Negra Brasileira** (FNB), fundada em São Paulo em 1931, e que depois se espalhou para outros estados, criando uma rede de mobilização pelo país. Dentre as ações destas entidades se destacavam os atos contra a discriminação racial, reivindicações pela inclusão de trabalhadores negros no funcionalismo público, assim como a oferta de cursos de alfabetização para a população negra. O objetivo era a integração do negro na sociedade, para isso, acreditavam os fretenegrinos, os negros deveriam abandonar alguns costumes.

Enquanto reivindicavam do governo brasileiro a implementação de políticas de inclusão, as lideranças da FNB afirmavam que caberia ao próprio negro cuidar de sua integração na sociedade da época, adequando-se às exigências do mundo moderno. Isto queria dizer, entre outras coisas, deixar de lado práticas culturais de matriz africana, vestir-se de acordo com os padrões vigentes e evitar qualquer tipo de problema com a polícia (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2007, p. 265).

Com isso é evidente que a organização **pregava o abandono dos vínculos com a cultura africana, tendo em vista o anseio pela integração** na nação mestiça. Esta organização durou até 1937 quando ocorreu o golpe do estado novo efetuado por Getúlio Vargas. Outra fase importante do movimento negro acontece com a **criação do Teatro Experimental do Negro** (TEN), em 1945 por Abdias do Nascimento, no Rio de Janeiro, que diferentemente da Frente Negra apontava para uma **perspectiva positiva da cultura negra**. O próprio Abdias ressalta que o TEN

se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

Abdias do Nascimento também dava destaque a questão da educação na luta contra a discriminação racial. Outra iniciativa deste intelectual foi a **criação do Jornal *Quilombo***, em 1948, meio importante de **denúncia do racismo** na época, e de valorização das expressões culturais negras, assim, é possível visualizar uma tentativa de construção de uma identidade afro-brasileira. O jornal durou até 1950 (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2007).

José Jorge de Carvalho (2005) nos lembra, inclusive, que a **luta pelas ações afirmativas** nas universidades iniciou com o **Jornal *Quilombo***. Haroldo Costa que integrava a diretoria da Associação dos Estudantes secundaristas do Rio de Janeiro naquele período, tinha uma coluna no jornal e um dos **pontos destacados por Haroldo** era a necessidade dos estudantes negros ingressarem na educação superior como bolsistas do Estado, discussão que não avançou.

Destaca-se também os encontros e congressos organizados pelo Teatro Experimental do Negro: I e II Convenção Nacional do Negro Brasileiro, ocorrida nos anos de 1945 e 1946 e I Congresso do Negro Brasileiro, no Rio de Janeiro, em 1950. Nesse cenário de mobilização política, Abdias do Nascimento é importante nome, militou tanto na Frente Negra Brasileira como no Teatro Experimental do Negro e ajudou a criar o MNU (PEREIRA, 2011). Outros nomes importantes no Movimento Negro são Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro, que deram voz ao feminismo negro, entre outras/os.

Sobre o Movimento Negro Contemporâneo, o historiador Amilcar Pereira cita como uma das principais características a **denúncia do mito da democracia racial** e a construção de **“identidades políticas-culturais”**. E aponta que para alguns pesquisadores e militantes negros a fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, é o principal marco das mobilizações contemporâneas. Cabe lembrar que este fato ocorre em meio a um processo de lutas contra a ditadura militar. Amilcar Pereira (2011, p. 39) indica ainda, que

uma característica importante do movimento contemporâneo, articulada diretamente à questão da importância da educação para a população negra, vista aqui como uma continuidade ao longo do processo de constituição do movimento negro ao longo do século XX, é a **reivindicação pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”**, contida na “Carta de Princípios” do MNU. Essa foi a primeira razão do surgimento de umas das primeiras organizações do movimento negro contemporâneo brasileiro, o **Grupo Palmares**. Este grupo [...] teve como primeiro e principal objetivo **propor o 20 de novembro**, dia da morte de Zumbi dos Palmares, em 1695, como a data a ser comemorada pela população negra, em **substituição ao 13 de maio**, dia da abolição da escravatura, fato que engloba uma ampla discussão sobre a valorização da cultura, política e identidade negras, e provoca objetivamente uma reavaliação sobre o papel das populações negras na formação da sociedade brasileira, na medida em que desloca propositalmente o protagonismo em relação ao processo de abolição para a esfera dos negros (tendo Zumbi como referência), recusando a imagem da princesa branca benevolente que teria redimido os escravos. O **13 de maio** passou, então, a ser considerado pelo movimento negro como **um dia nacional de denúncia da existência de racismo** e discriminação em nossa sociedade.

Estas ações do Movimento Contemporâneo foram de suma importância para as tomadas de decisão por parte do estado posteriormente. **As Diretrizes Curriculares Nacionais** para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira (2004), dentre as suas determinações **reconhece essas reivindicações** e oficializa as seguintes datas pontuadas pelo Grupo Palmares nos anos de 1970: **13 de maio** como Dia Nacional de Denúncia Contra o Racismo, **20 de novembro**, Dia Nacional da Consciência Negra, e o **21 de março** como **Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial**.

Amilcar Pereira (2011) ao traçar um breve histórico da luta do movimento Negro no século passado, dar destaque a algumas **estratégias utilizadas pelos militantes** no que se refere a importância da educação e a reavaliação do papel dos negros. Um exemplo é a maranhense Maria Raimunda Araújo, popularmente conhecida no movimento como Raimundinha, uma das fundadoras do Centro de Cultura Negra do Maranhão (CCN), na cidade de São Luís, em 1979.

Raimundinha e outros militantes **atuaram em escolas do Maranhão**, no início da década de **1980, realizando palestras e distribuindo materiais informativos** sobre a história dos negros no país, história essa pouco conhecida nas escolas daquela época. Amilcar nos informa que essa estratégia também foi utilizada em outros estados e a **produção de cartilhas** pelas organizações negras **passaram a circular em grande parte do país**. Uma das cartilhas produzidas pelo Centro de Cultura Negra maranhense tem como título “Esta história eu não conhecia”, de 1980, que dentre outras coisas buscava trabalhar a autoestima das crianças negras, por meio das histórias contadas e ilustradas (PEREIRA, 2011).

Em parceria com a historiadora e antropóloga Verena Alberti, Amilcar Pereira, destaca trechos de uma entrevista realizada com Raimundinha, em 2004, no âmbito da pesquisa sobre a história do movimento negro no Brasil. Na entrevista a militante comenta sobre aquele momento de atuação do Movimento Negro nas escolas. Segue um trecho da entrevista citada por Pereira (2011, p. 40), em que Raimundinha diz:

Nós achávamos que a luta era dentro das escolas, era fazendo parcerias. Em 1982 nós fizemos um convênio com a Secretaria de Educação porque nós queríamos a participação dos professores. Eles colocaram os professores à disposição para participarem da Semana do Negro. A gente fazia assim: “Vamos para o bairro do João Paulo”. Todos os professores das escolas que ficavam no bairro do João Paulo e adjacências iam para o mesmo local. E nós distribuíamos o material que a Secretaria de Educação também ajudou a rodar, deu papel e tudo.

Essa e outras experiências refletem a movimentação de atores negros no cenário de luta brasileiro por uma educação que contemple as histórias das populações negras. Assim, indicam a “necessidade de se produzir imagens e significados novos e próprios, combatendo os

preconceitos e estereótipos que justificavam a inferiorização desses grupos” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

Autores/as que se debruçam sobre os estudos das relações raciais apontam que a partir do momento de redemocratização do país, nos anos de 1980 e na década seguinte, o Brasil é marcado por um forte contexto de reivindicações partindo de alguns movimentos sociais como o feminista, de indígenas, LGBT, Movimento Negro, dentre outros (GOMES, 2011; ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011).

Gomes (2011) informa que o Movimento Negro naquele momento questiona a centralidade da classe social na pauta dos outros movimentos sociais, e cobra uma tomada de atitude por parte dessas outras organizações e também do estado no que diz respeito a omissão da questão racial perante o processo das desigualdades existente no país. É nesse contexto que as demandas por políticas de ação afirmativa ganham força.

As reivindicações do Movimento Negro, na década de 1990, como lembra Nilma Lino Gomes (2011, p. 113), “passam a afirmar de forma mais contundente, o lugar da educação básica e superior como um direito social, e nesse sentido, como direito a diversidade étnico-racial”. A antropóloga enfatiza que a lei 10.639/03 relaciona-se a garantia deste, ao apontar o direito a diferença.

Um momento marcante da década 90 foi o acontecimento da “Marcha Zumbi Contra o Racismo, pela Igualdade e a Vida”. A marcha aconteceu em Brasília, no dia 20 de novembro de 1995, data em que completava 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Segundo o site Memorial da Democracia, a manifestação reuniu cerca de 30 mil pessoas e foi um momento de pressão ao governo da época, de Fernando Henrique Cardoso, para a criação de políticas públicas que atuassem para diminuir a desigualdade racial e combate ao racismo (GOMES, 2011; WERNECK, 2005).

Outro momento importante para a luta antirracista, já nos anos 2000, é a III Conferência Mundial de combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Realizada no período de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na cidade de Durban (África do Sul), reuniu mais 2500 representantes de países participantes (170), além de diversos representantes de Organizações não Governamentais (AQUINO, 2015).

De acordo com Jurema Werneck (2005), a conferência é entendida pelo Movimento Negro como um momento crucial, pois possibilitou a expansão da agenda e uma maior pressão ao estado, em torno das reivindicações que há muito tempo vinham sendo postas em debate. Assim, “deve-se a movimentação de Durban a potencialização de propostas de ação afirmativas” (WERNECK, 2005, p. 65). Os autores/as consultados concordam que no período

pós-conferência se presencia no país uma expansão das discussões envolvendo as pautas raciais. Joyce Amâncio de Aquino (2015, p. 7), indica que

Após a Conferência de Durban, o Brasil “deu passos mais largos” no debate de cotas raciais e de ações afirmativas e aos poucos inseria na agenda brasileira ações direcionadas a promoção da igualdade racial. Provocava-se assim, cada vez mais o tema do racismo e estendia-se a outros espaços para além dos movimentos sociais negros.

A conferência e seus desdobramentos é, então, um marco nesse longo processo de luta e reivindicações do movimento negro brasileiro. Como citado acima, o debate sobre as cotas também teve mais visibilidade após Durban. Outra conquista desse processo de luta é a Lei Federal 12.711, de 29 de agosto de 2012, que estabelece uma porcentagem de vagas nas Instituições federais de ensino Superior a estudantes oriundos de escolas públicas, estudantes pretos e pardos, indígenas, e pessoas com deficiência. É válido lembrar que desde o início dos anos 2000 algumas universidades, de forma autônoma, começaram a implantar cotas raciais, sendo as primeiras experiências na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade de Brasília (UNB).

As cotas raciais no ensino superior, inclusive, geram debates acalorados na sociedade brasileira, há quem seja favorável, por entendê-las como uma medida que combate o racismo e há os contrários, que entre outras coisas acreditam que tal medida provoca uma divisão racial no Brasil. No meio acadêmico, não é diferente, a antropologia, por exemplo, se divide. Na primeira década deste século a discussão sobre cotas foi bem intensa, gerando inúmeros escritos²⁷. Entre os antropólogos/as protagonistas, se encontram os nomes de Yvonne Maggie, Peter Fry, Ricardo Ventura Santos, entre os contrários, já os que defendem as cotas podem ser citados José Jorge de Carvalho e Rita Laura Segato. Apesar das controvérsias²⁸ existentes, é fato que já se percebem mudanças em relação ao acesso de negros no ensino superior, em 2018, segundo dados do IBGE (2019), os estudantes negros (pretos e pardos) passaram a representar 50,3% nas instituições públicas de ensino superior.

²⁷ O auge do debate antropológico sobre as cotas acontece em 2005 com a publicação do número 23, janeiro-junho, da revista Horizontes Antropológicos. Na seção Espaço Aberto, Marcos Chor Maio e Ricardo Ventura Santos publicaram o artigo *Políticas de cotas raciais, “os olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UNB)*, na qual comentam a respeito do uso de fotografias e sobre a banca de identificação no âmbito do vestibular da UNB. A seção também apresenta 18 comentários de pesquisadores/as sobre os apontamentos de Maio e Santos, na qual é possível perceber posicionamentos contrastantes entre os/as estudiosos/as a respeito das cotas (LISBOA, 2020).

²⁸ Essa discussão já é datada e a configuração atualmente pode ser outra, assim é interessante a busca por produções mais atuais que apontem as visões do campo antropológico sobre as cotas.

Kabengele Munanga (2015) nos diz que até o momento da Conferência de Durban o estado brasileiro e uma parcela da sociedade aparentavam viver com a “consciência tranquila”, devido principalmente a crença no mito da democracia racial que cria uma imagem do país como sendo um “paraíso racial”, livre de preconceitos e discriminações raciais. Devido a isso, “o Brasil conviveu muito tempo sem leis protecionistas dos direitos humanos dos não brancos, justamente porque não eram necessárias, tendo em vista a ausência dos preconceitos e da discriminação racial, pensavam” (MUNANGA, 2015, p. 23).

Toda a movimentação política do Movimento Negro – em suas várias estratégias na busca por melhores condições para a população negra, no combate ao racismo e na reavaliação do papel do negro na história do país – e com o impulso pós-conferência de Durban foram decisivos para as medidas adotadas pelo estado brasileiro nas primeiras décadas deste século, no âmbito da agenda da diversidade. No entanto, diante da complexidade da sociedade em que vivemos, uma sociedade racista, os desafios ainda estão postos, no que se refere a implementação das políticas, das suas práticas, suas manutenções e incentivos.

2.2 O que antropólogos/as, educadores/as e outros/as pesquisadores tem a dizer sobre a lei 10.639/03?

Antropólogos/as, educadores e outros/as pesquisadores tem nessas duas últimas décadas refletido sobre as questões que permeiam a lei 10.639/03, seus contextos de implementação, práticas, materiais didáticos, e outros aspectos. Assim, busco destacar algumas contribuições mais pontuais do que tem sido dito sobre essa temática. Concordo inicialmente com a antropóloga Neusa Gusmão (2012, p. 96), quando afirma que “superar racismos, discriminações, reconhecer valores e práticas diversas próprias de diferentes grupos étnico-raciais tem sido um desafio do campo educacional”.

Para esta autora, há entendimentos diferentes e contraditórios sobre a criação da lei que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Para o Movimento Negro e aliados da luta antirracista, ela se configura como uma conquista, fruto do processo de reivindicações, uma vez que, possibilita visibilidade as histórias e culturas de uma matriz que foi excluída e/ou estereotipada na história da educação. Já outros, pensam a lei como uma contradição, pois particulariza um grupo, pondo em risco o caráter democrático da sociedade brasileira, vista como mestiça, harmoniosa, igualitária (GUSMÃO, 2012).

Como então, colocar em diálogo esses posicionamentos na busca por um entendimento que não interfira na construção de uma educação melhor para todos/as, uma educação que

questione o padrão eurocêntrico e homogeneizador – negador da diversidade étnico-racial – que ainda configura a escola brasileira? Não se tem uma resposta, é um questionamento que precisa permear todos os espaços, principalmente aqueles ligados diretamente aos processos educativos.

Neusa Gusmão (2012), entende que a lei “ainda não vingou”, ainda estamos, segundo a autora, numa fase de reconhecimento da diversidade o que não significa que haja um conhecimento mais abrangente sobre as diversidades, sobre as diferenças. Esse posicionamento da autora se localiza num momento em que a lei 10.639/03 estava próximo a completar 10 anos de existência, período ainda muito recente de sua criação. Passados mais 10 anos, já é possível dizer que há avanços, como por exemplo, as iniciativas de projetos que serão apontadas mais a frente, no entanto, há também muitos entraves. Isso implica pensar os vários elementos que permeiam a educação e que interferem diretamente na efetivação da lei, como a formação de professores, materiais didáticos, gestão, e as práticas dos sujeitos, assim como as condições estruturais e materiais das escolas, principalmente as públicas, que em muitos casos ainda são muito precárias.

Um dos problemas citados por Gusmão (2012) é que ainda há poucos especialistas nos estudos de África, sobre as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Não só destes segmentos étnicos, mas também de quem se debruce sobre outras questões como as relações de gênero, geração e as deficiências. Nesse contexto, é preciso mais incentivo a pesquisa nas universidades, mais acesso e condições de permanência de sujeitos pesquisadores, pertencentes aos grupos de onde partem essas demandas, assim como de outros que possam ser aliados nesse processo de produção de conhecimentos.

Importante ainda é a disseminação dessas produções. Que elas possam ser mais acessíveis, divulgadas, debatidas com a comunidade em geral. Aproximações entre universidade e escola pública, também podem contribuir, assim, cito a importância de programas como Pibid e Residência Pedagógica que inserem alunos em formação nas escolas, dando a estes a oportunidades de realizarem projetos, abordarem temáticas como racismo, por exemplo.

Indicando algumas questões sobre o que alguns professores pensam a respeito da proposta da lei, Gusmão (2012, p. 103), informa que:

A grande questão colocada por parte significativa de professores é que a lei consiste numa reparação e, como tal, uma lei de negros e para negros, argumento que se sustenta no entendimento de que se tem do espírito das chamadas ações afirmativas. Na afirmação desse aspecto, muitos se recusam a trabalhar com a lei dentro de sala de aula, com a alegação de que o alunado não é somente negro e mestiço ou de que na

sala de aula, são todos iguais. O que não é compreendido e que está subjacente a esse pensamento e a outros na justificativa de não implementação da lei 10.639? O que não é imediatamente perceptível por professores e outros sujeitos? O racismo brasileiro e seu campo ideológico.

Assim, percebemos que é preciso um trabalho direto com os professores, haja vista, muitos nutrem essa ideia de que a lei é uma demanda apenas para a população negra, entendendo que operaria uma desigualdade nessa abordagem. Neusa Gusmão toca na grande questão que perpassa toda a sociedade brasileira e toca diretamente a educação, o racismo. Diante disso, destaco uma passagem de Kabengele Munanga presente no livro *Superando o racismo na escola*, e concordo com este ao dizer que o conhecimento das histórias e culturas afro-brasileiras é de interesse de todos.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos cotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

O trabalho educativo com a diversidade étnico-racial se configura como um compromisso que pode contribuir na produção de outros conhecimentos que atuem na quebra de preconceitos e estereótipos em relação as pessoas negras. É preciso romper com a continuação dessa “educação envenenada” que há muito tempo vem afetando a todos/as. Uma medida que pode contribuir nesse processo é a efetivação da lei 10.639/03, uma vez que, a educação como defende Munanga (2005, p. 17), “é capaz de oferecer aos jovens e aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista no qual foram socializados”.

Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus em artigo publicado em 2013, apresentam uma síntese das reflexões tecidas no âmbito da pesquisa nacional “Práticas pedagógicas de trabalho com Relações Étnico-Raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/2003”. A investigação ocorreu durante o ano de 2009 e abrangeu as cinco regiões do país e envolveu uma equipe de pesquisadores/as de várias universidades como UFMG, UFMT, UFRPE, UFBA, UFPR, UFPA. Os autores informam que o objetivo da pesquisa foi realizar um mapeamento e análise das ações desenvolvidas pelas redes públicas de ensino e pelas escolas.

A partir da aplicação de questionários e visitas as escolas participantes (um total de 36) e entrevistas com gestores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos, os pesquisadores apontaram aspectos do trabalho com as relações étnico-raciais. Dizem que o contexto pesquisado é marcado por tensões, avanços e limites e que não há uma uniformidade na implementação da lei, sendo que em alguns locais encontra-se mais avanços, em outros é um processo ainda lento, havendo também discontinuidades (GOMES; JESUS, 2013).

Gomes e Jesus (2013, p. 22), defendem que a lei “sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar”. Apesar desse avanço, o seu processo de implementação pelo país é complexo e ainda esbarra em muitos obstáculos.

Assim, a produção de conhecimentos sobre esses contextos é importante para desvelar impedimentos, desafios e também apontar sugestões, alternativas, a partir das práticas estudadas. No entanto, os autores indicam que um dos problemas presente no campo da educação das relações étnico-raciais é a falta de pesquisas mais extensivas, de levantamentos de abrangência nacional sobre as experiências com a lei nas escolas brasileiras (GOMES; JESUS, 2013). Destaco uma passagem que indica alguns achados sobre os contextos pesquisados:

Nas várias escolas visitadas existem projetos significativos que estão sendo desenvolvidos por coletivos de profissionais e, ao mesmo tempo, em uma escola, há docentes que desconhecem esse processo histórico, não conhecem a lei 10.639 e suas Diretrizes, ou mantem um conhecimento superficial delas, inclusive de resistência, entendendo-as como imposição do Estado ou “lei dos negros” (GOMES; JESUS, 2013, p. 30).

Da mesma forma como nos indica Neusa Gusmão (2012) persiste um entendimento por parte de alguns profissionais que a iniciativa da lei é somente para os negros, “lei de negros”. No entanto, a pesquisa revela que projetos vêm sendo desenvolvidos, isso é importante, apesar do desconhecimento da lei por parte de muitos profissionais. Outro ponto da reflexão apontado por Gomes e Jesus (2013, p. 31), é que

os conhecimentos dos próprios docentes sobre as relações étnico-raciais e sobre história da África ainda são superficiais, cheio de estereótipos e por vezes confusos. O grupo de discussão com os/as estudantes foi revelador de tal situação. Os/as estudantes demonstraram de maneira geral que o trabalho envolvendo a Educação das Relações Étnico-Raciais tem conseguido alertá-los, sensibilizá-los, informá-los sobre a dimensão ética do racismo, do preconceito e da discriminação racial, mas lhes oferece pouco conhecimento conceitual sobre a África e sua inter-relação com as questões afro-brasileiras.

É possível perceber um ganho, nesse contexto da pesquisa, quando se identifica que o trabalho com as relações étnico-raciais tem conseguido abordar o fenômeno do racismo, dos preconceitos e das discriminações, no entanto, há uma limitação para se trabalhar de forma mais abrangente a temática africana e afro-brasileira. Isso é um alerta, então, para que medidas sejam criadas nesse âmbito, que possam oferecer aos educadores e demais profissionais formações e materiais que possibilitem o trato dessas questões.

Outro dado revelado por essa pesquisa de âmbito nacional, é que o momento em que mais se mobiliza os elementos referentes a proposta da lei 10.639/03 é ainda a data comemorativa do dia Nacional da Consciência Negra, em 20 de novembro. Tem escolas que trabalham o dia, outras organizam a “Semana da Consciência Negra”, e há casos em que se trabalha durante todo o mês de novembro as questões étnico-raciais (GOMES; JESUS, 2013).

Outra pesquisa de âmbito nacional foi realizada por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2018) – esta, inclusive, foi relatora do Parecer CNE/CP 3/2004 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira – que faz uma revisão de artigos, dissertações e teses do campo da educação, publicados entre 2003 e 2014, cujas temáticas se referem as relações étnico-raciais na educação.

Em relação ao conjunto de dissertações e teses, a autora indica que há um crescimento de trabalhos que tematizam as relações étnico-raciais em instituições educativas nos anos de 2010 a 2013, período próximo aos 10 anos da promulgação da lei 10.639. Talvez por isso, enfatiza Petronilha, tenha-se buscado reflexões sobre como estava sendo os processos de implementação da referida legislação.

Sobre as problemáticas/temáticas²⁹ abordadas nessas produções, ela destaca, por exemplo: perpetuação do racismo em ambientes escolares; preconceito racial e identidade; pedagogia antirracista; propostas para Estudos Afro-brasileiros; Instituições de Ensino superior e a inclusão da população negra; tradições afro-brasileiras na escola; construção de pertencimento étnico-racial; compreensões e expressões de negritude; silêncios diante de preconceitos e discriminações, entre outras (SILVA, 2018).

Petronilha Silva (2018) cita ainda que essas dissertações e teses foram produzidas de modo que os elementos teóricos-metodológicos adotados indicam diálogos do campo da educação com outras áreas, como sociologia da infância, Estudos Culturais e Antropologia. Outro aspecto é que se concentram em análises qualitativas e muitas são “inspiradas em estudos

²⁹ No artigo é possível encontrar todas as temáticas mapeadas e seus respectivos autores/as.

etnográficos”, exemplificando assim, produções que se encontram no diálogo/relação antropologia e educação.

Sobre os artigos, a autora identifica que uma parte trata do racismo nas instituições escolares. Estes, ressalta Petronilha, apontam ainda a existência de estereótipos raciais que são identificados em ofensas e apelidos direcionadas a pessoas negras, algo presente nas relações desde a educação infantil. E o silenciamento por parte de professores e gestores é algo que preocupa, pois é recorrente não se intervir, ou quando acontece alguma atuação por parte destes, muitas vezes não contribuem para tratar o problema (SILVA, 2018). Assim,

O “silenciamento” é uma das ações, atitudes, estratégias adotadas pela escola brasileira para o enfrentamento do racismo. Dessa forma, de um lado professores não costumam intervir diante de conflitos que agridem crianças negras, em virtude de sua raça/cor, de outro, recomendam aos alunos negros, quando hostilizados por sua cor/raça, que ignorem, finjam que a agressão não é dirigida a eles (SILVA, 2018, p. 131).

Casos de preconceitos e discriminações são situações delicadas, complexas, que não podem ser silenciadas, uma vez que, afeta profundamente as vítimas, sua autoestima, é preciso combatê-las, e não somente nos momentos em que acontecem, mas criar mecanismos durante todo o processo educativo que trabalhe com essas questões e promovam o respeito entre as pessoas. É algo que as escolas devem inserir nas suas pautas, nos seus planejamentos. A superação do racismo na escola e em qualquer outro lugar, é complexo, pois

o problema não está, portanto, na falta de políticas públicas, tampouco de orientações para implementá-las, mas em projeto de sociedade que ainda se faz dominante, projeto esse que tenta eliminar as diferenças étnico-raciais, folclorizar suas marcas culturais, sabedoria, conhecimentos, tecnologias que não de raízes europeias (SILVA, 2018, 135).

A criação de políticas públicas que toquem nos problemas existentes na sociedade é um passo importante, pois de alguma forma ocorre mobilizações, não como se espera que ocorra, uma solução para tudo, e de forma imediata. São pequenos passos que são dados com as ações realizadas. No entanto, devido ao contexto de Brasil, e o racismo estrutural que aqui opera, tudo se torna mais difícil.

Eliane Cavalleiro (2005) indica que em seus estudos sobre as questões raciais é possível perceber que a existência do racismo no cotidiano escolar traz uma série de consequências aos alunos/as negros/as. Algumas delas são: dificuldades no processo de aprendizagem, timidez, pouca participação nas aulas, evasão escolar, autorrejeição, ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial, baixa autoestima, recusa em ir à escola, entre outras.

A antropóloga Rachel Rua Baptiste Bakke (2011), em sua tese de doutorado, apresenta importantes reflexões sobre a Lei 10.639/03. Recorrendo a muitas fontes de dados – como Documentos oficiais referentes a lei, materiais didáticos e paradidáticos, participações em congressos e eventos de discussão da implementação da lei, assim como observações em cursos de formação de professores e em escolas – aponta alguns pontos referentes ao contexto da implementação das leis nas cidades de São Paulo e Várzea Paulista.

Bakke (2011) aponta que durante o processo de pesquisa, uma das reclamações mais recorrentes por parte de professores diz respeito a falta de materiais didáticos para se trabalhar com a temática posta em lei, sendo esse fato, junto com a necessidade de uma formação adequada, tidos como entraves que precisam ser superados. No entanto, a autora recorrendo a alguns materiais produzidos desde a época da criação da lei, e também se apoiando em informações presentes em listas de livros das secretarias de ensino, diz que, o problema pode ser não precisamente a falta de materiais³⁰ que auxiliem as práticas (ela informa, por exemplo, os materiais disponibilizados em formato digital, como a coleção História Geral da África) mas a sua não visibilidade nas redes de ensino. Em duas escolas visitadas pela antropóloga os professores informaram não ter conhecimento dos materiais oficiais produzidos para auxiliar na implementação, isso em parte confirma a colocação da autora.

A partir das experiências do trabalho de campo, indica:

Nos lugares em que se conseguiu observar certo esforço para sua implantação, como ocorreu no caso de duas das três escolas observadas em 2007, as ações ainda eram incipientes, dependente muitas vezes da vontade individual dos professores, concentradas no final do ano, mais especificamente na semana do dia 20 de novembro. Ou seja, não existia uma ação organizada no interior das instituições de ensino para a implementação da lei, e, ainda que seus Projetos Pedagógicos (PP) incluam o tema da diversidade, isso se dava por mero formalismo, pouco eram os exemplos de ações que envolviam o corpo docente como um todo, as ações eram isoladas, de iniciativa individual do professor, e sem garantia de continuidade (BAKKE, 2011, p. 156).

Por essa passagem do texto da autora, percebe-se que os professores são peças fundamentais para os momentos em que se aciona as temáticas indicadas pela lei, mesmo sem maiores articulações das instituições. Confirma ainda o que foi dito por Gomes e Jesus (2013), sobre ser as comemorações da data 20 de novembro um período em que mais se atenta para as questões étnico-raciais.

³⁰ Outro material que pode auxiliar as práticas nas escolas é a obra “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, produzido pelo MEC, em 2006. Neste é possível encontrar orientações que se referem desde a educação infantil, ensino fundamental e médio e educação de Jovens e adultos (EJA). Há inclusive sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas em todos esses níveis.

Refletindo sobre as experiências práticas sobre a efetivação da lei, relatadas por professores, e algumas presenciadas nas escolas, a autora informa que apesar de haver a incorporação da temática do racismo nas escolas e em alguns momentos a abordagem sobre as histórias e culturas afro-brasileiras, acaba ocorrendo uma essencialização das culturas negras “recolocando nos seus locais tradicionais de expressão, o do exótico ou do lúdico” (BAKKE, 2011, p. 206).

Com isso, é preciso haver um entendimento sobre cultura. Uma compreensão que a entenda como dinâmica e plural, algo que não é cristalizado, mas que está sempre em movimento, “a cultura envolve as condições objetivas da vida, mas também os sentimentos, emoções e representações que se tem sobre o que é vivido” (GUSMÃO, 2003, p. 36). A antropologia, enquanto disciplina acadêmica, que se constituiu em torno das reflexões do conceito de cultura, pode oferecer conhecimentos aos alunos/as das licenciaturas (futuros professores) possibilidades desse entendimento.

Grande parte das abordagens referente a Lei 10.639/03 são acionadas, ou melhor, concentradas, como indica Bakke, por meio da “pedagogia do evento”. Essa categoria destacada pela autora foi pronunciada por uma palestrante em encontros temáticos sobre a lei em que participou. A pedagogia do evento refere-se, ao processo de implantação da lei por meio da realização de eventos, “cortes temporários no tempo e na prática escolar” (BAKKE, 2011, p. 86).

As críticas que recaem sobre essa forma de abordagem, é que em momentos pontuais se abordam os assuntos, sem, no entanto, haver uma continuidade, ou mesmo uma articulação mais estruturada por parte das escolas e de todo o corpo que a compõe. Bakke enfatiza que se nutre uma ideia de que esses recortes temáticos, eventos, são suficientes para solucionar os problemas referente as questões étnico-raciais. Assim, com as vivências do campo durante a pesquisa, Bakke (2011, p. 90) entende que

há projetos muitos bons, porém são frutos de vontades individuais, pouco articulados ao projeto político pedagógico das escolas, sem continuidade, nem ao longo do ano, nem nas séries seguintes, são apenas eventos de uma “pedagogia do evento” que elege a semana da consciência negra, ou do 13 de maio, como períodos preferenciais para fazer alguma coisa.

Mesmo com as críticas a essa maneira de operar, a autora reconhece que há avanços significativos com a promulgação da lei 10.639/03. Compartilho desse entendimento, pois de alguma forma, mesmo por meio da pedagogia do evento, está se acionando algumas questões, ocorrendo uma mobilização, como por exemplo, o assunto das religiões afro-brasileiras, que ao

longo da história não se fizeram presentes no chão da escola. No entanto, é preciso atenção, sensibilidade e compromisso para que ocorra momentos mais proveitosos e críticos de aprendizagens.

É preciso ressaltar também que a pedagogia do evento não acontece em todas as instituições escolares. Angélica Maria Vieira Cruz e Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento (2020) ao refletirem sobre o reconhecimento da diversidade étnico-racial por meio da aplicação da lei 11.645/2008, na cidade de Teresina, estado do Piauí, compartilham conosco a situação de uma escola da rede estadual de ensino em que se constatou não haver qualquer preocupação por parte da escola na abordagem da diversidade étnico-racial.

Por meio de conversas e entrevistas com a equipe gestora, professores e alunos, os pesquisadores apontam que nesta instituição os assuntos e práticas referentes ao que propõe a lei acontecem de forma fragmentada, ficando muito a cargo dos professores, não ocorre por exemplo, o desenvolvimento de atividades, eventos, projetos, debates ou outras atividades do tipo, como acontecem em muitas escolas, apontadas pela literatura para trabalhar com a lei.

Cruz e Nascimento (2020) apontam que, os/as alunos/as informaram que na sala de aula são poucos os professores que debatem as temáticas, confirmando que não há atividades culturais sobre as questões étnico-raciais, como o dia ou semana da Consciência Negra. Os alunos apontam a disciplina de história como a que de alguma forma aborda sobre as temáticas das histórias e culturas africana, afro-brasileira e indígena. No entanto,

de forma geral, também os discentes apresentaram um discurso que revelou um desconhecimento acerca da história social desses grupos, poucos alunos se autorreconhecem como negros, como também afirmaram que há discussões escassas sobre as temáticas em sala de aula e que os debates existentes partem de um esforço individual dos professores (CRUZ, NASCIMENTO, 2020, p. 13680).

Assim, é possível perceber que na escola investigada não há um planejamento partindo da instituição para a elaboração de atividades que abordem a lei para além da sala de aula. Isso pode ser refletido no desconhecimento por parte dos alunos em relação as histórias e o próprio fato de muitos não se autorreconhecerem como pessoas negras. Nesse contexto, então, é preciso um maior envolvimento da escola como um todo, de maneira que venha a tocar nessas problemáticas de formas mais precisas e articuladas.

Em contraste com o exemplo dessa escola, Caroline Moreira Vieira (2020), apresenta uma reflexão que parte da sua experiência, como professora de História, em uma atividade pedagógica realizada em uma instituição pública de ensino médio da cidade de Duque de Caxias (Rio de Janeiro), o “Sarau da Consciência Negra”. Um projeto escolar interdisciplinar, gestado

ao longo do ano, que trabalha as histórias e culturas afro-brasileiras, que tem como base a proposta das leis 10.639/03 e 11.645/08.

A professora indica que o projeto é articulado pelos professores de língua portuguesa, história, sociologia e filosofia em conjunto com a equipe pedagógica. A proposta é composta por várias atividades em que professores/as e alunos/as interagem e discutem questões étnico-raciais abarcando aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos por meio de mesas de debates e oficinas (Vieira, 2020). Sobre esses momentos:

As mesas de debate, cujas temáticas são indicadas por alunos e professores, versam sobre preconceito, raça, gênero, empoderamento negro, africanidades, a África na atualidade, a presença de negros nos meios de comunicação, mercado de trabalho, espaço escolar e cotas raciais. [...] Nas oficinas culturais, os alunos experimentam por meio de diversas linguagens sensoriais, corporais e musicais expressões da cultura afro-brasileira como jongo e danças africanas, baile charme; capoeira; confecção de dread, turbante e bonecas africanas (abayomi). Por meio destas dinâmicas pedagógicas, ressaltam-se os protagonismos negros de modo a contribuir para a autoestima dos alunos, assim como refletir criticamente a situação dos homens e mulheres negras na sociedade brasileira (VIEIRA, 2020, p. 197).

Pelo trecho destacado, percebe-se que o projeto traz uma abordagem ampla de temas referentes as questões étnico-raciais, sendo assim, como afirma a professora, momentos importantes de reflexões em que se colocam em foco o debate da diversidade étnico-racial. A autora afirma que as oficinas culturais têm uma ótima receptividade dos alunos, e que nesses momentos são trabalhados a historicidade e a importância das heranças culturais para os afro-descendentes (VIEIRA, 2020).

Há um dia letivo em que acontece a culminância do projeto, no mês de novembro. Neste, há uma série de apresentações, nas quais há encenações teatrais que representam personalidades negras, em vários campos como na música, esporte, literatura, jornalismo, pesquisa científica, entre outros. É nesse dia também que ocorre o desfile da beleza negra, que envolve alunos e professores. A equipe organizadora entende que essa atividade atua para a potencialização da autoestima e valoriza a estética negra (VIEIRA, 2020).

Outro exemplo de realização de projeto como atividade de ensino que aborda as questões étnico-raciais é compartilhada por Rosângela Coelho Costa e Antônio Assis Nunes (2021), que apresentam as intervenções pedagógicas realizadas no âmbito da disciplina de Geografia na escola Municipal da Maiobinha, no município de São José de Ribamar, cidade que integra a microrregião de São Luís, estado do Maranhão.

As intervenções realizadas pelos autores têm como foco o reggae, gênero musical que é um dos elementos da cultura afro-maranhense e uma forma de expressão cultural da identidade

cultural da população negra. O objetivo do trabalho proposto na escola, apontam os autores, é criar situações de aprendizagem a partir da temática reggae, um elemento muito próximo da realidade dos alunos na região (COSTA; NUNES, 2021).

Os autores apontam que embora se trate de um projeto, não é um momento isolado, acontece durante um longo período do ano. O projeto é de iniciativa dos professores de geografia da escola e envolve as turmas de 6º ao 9º ano. Inicialmente são realizadas atividades em sala e depois há uma exposição geral na escola, uma culminância do projeto. Primeiramente é feito um levantamento sobre o que os alunos entendem por reggae, como são suas experiências, vivências com o gênero musical, para daí se fazer questionamentos e propor outras atividades, sobre o tema e sobre as identidades negras.

A partir dessas metodologias de ensino, desenvolvemos intervenções pedagógicas por meio de produção e manipulação de mapas dos espaços geográficos trabalhados, os quais tinham influência cultural do reggae e relação com o ritmo musical, nesse caso específico, Jamaica, São Luís e Maranhão. Outra proposição pedagógica foi a realização de pesquisas sobre o reggae na localidade e sobre como se constituiu o gênero musical e sua relação com a vida sociocultural da população afro-maranhense, assim como a busca sobre o histórico de lugares em que são ou eram realizadas festas de reggae, bem como os aspectos sociopolíticos, econômicos e religiosos da Jamaica, país de origem do gênero musical em questão (COSTA; NUNES, p. 147).

A estratégia adotada nessa escola, elegendo o reggae como um elemento condutor possibilitou expandir, segundo a experiência relatada, o conhecimento dos alunos sobre aspectos da cultura e história da população negra maranhense, assim com as raízes destas e suas interrelações e compreensão do local de origem. Continuando o relato da intervenção, Costa e Nunes (2021, p. 149), informam que

A música também foi um recurso didático trabalhada em sala de aula. Utilizamos músicas do gênero reggae como ferramenta de leitura e compreensão do texto de forma analítica. As análises a partir do texto, possibilitaram aos(as) alunos(as) compreensão sobre as várias formas de críticas sociais, políticas e religiosas de uma determinada sociedade. Desenvolvemos, ao longo do período de trabalho, atividades tais como apresentação de danças peculiares do reggae na localidade, pois no reggae do Maranhão, a dança é diferente daquela da Jamaica, que é solitária, enquanto os maranhenses dançam em par, o chamado “agarradinho”.

Os autores entendem que essa atividade foi uma maneira de trabalhar com a questão do reconhecimento e valorização da cultura negra, de uma forma a acionar aspectos mais próximos das experiências dos alunos. A fase final do projeto foi a culminância, momento em aconteceram as apresentações dos/as alunos/as, das produções construídas em salas de aula.

Essa fase do projeto serve também, como um momento avaliativo na qual se reflete sobre as aprendizagens proporcionadas pelas atividades.

Ainda sobre o contexto de Maranhão, Maria da Guia Viana (2009), em sua dissertação de mestrado, em educação, discute sobre a implementação da lei 10.639/03 no estado. Ela aponta que as entrevistas realizadas com gestores da rede pública de ensino revelaram que os principais desafios para a implementação da lei no estado é a deficiência na formação de professores, falta de material específico sobre as temáticas e resistências por parte de professores, assim como preconceitos em relação a cultura afro-brasileira.

Refletindo a partir das entrevistas com os/as professores, a pesquisadora identifica que “a prática docente ainda não é permeada pela educação étnico-racial, visto termos constatado que as ações são muitas vezes isoladas, partem de professores ou de técnicos que se identificam com a temática étnico-racial” (VIANA, 2009, p. 92). Esse contexto confirma o que alguns autores vêm dizendo sobre a implementação da lei, que há uma falta de articulação, planejamento por parte das escolas em trabalhar com a diversidade étnico-racial. A autora continua:

De acordo com este estudo, apontamos a resistência de alguns profissionais, gestores, educadores e técnicos de trabalharem a temática étnico-racial, por considerarem impositiva a lei 10.639/03, alegando que ela estimula um “racismo que não existe”, mostrando-nos mais uma vez, a negação de práticas racistas” (VIANA, 2009, p. 93).

Assim, a resistência desses agentes tensiona a abordagem das relações étnico-raciais na escola, pois como temos visto, algumas iniciativas partem de iniciativas individuais dos professores. E quando estes não estão dispostos a se comprometerem com a abordagem, ela não acontece. Nesse sentido, é preciso um trabalho de formação que desperte a sensibilidade desses profissionais para a importância de se trabalhar com as questões da diversidade em sala de aula e na escola como um todo, não só a diversidade étnico-racial, mas com as diversidades de forma geral.

A literatura consultada indica que a efetivação da Lei 10.639/03 ainda esbarra em muitos obstáculos, como a carência na formação de professores/as, falta ou pouca visibilidade de materiais didáticos, resistências por parte dos profissionais, falta de planejamento por parte das instituições, preconceitos, entre outros. Em meio a isso, está ocorrendo algumas mobilizações, comumente por meio de realização de projetos nas escolas, mas que de alguma forma proporcionam momentos de aprendizagens, como os exemplos apresentados.

Visto que há escolas em que nem mesmo esses projetos ocorrem, entendo que com devida atenção eles possam de alguma forma proporcionar conhecimentos sobre as histórias e culturas africanas, afro-brasileiras. É preciso que se entenda que os projetos podem ser aliados na abordagem, mas é fundamental que os conteúdos a que referem a lei sejam acionadas de forma contínua durante todo o ano letivo, em conjunto com os outros conhecimentos referentes as outras matrizes formadoras do país.

Diante das dificuldades, concordo com Petronilha Beatriz Silva (2018, p. 136), que “o diálogo entre culturas é o grande desafio da educação das relações étnico-raciais”. Assim também concorda Neusa Gusmão (2012) ao dizer que as mobilizações da legislação operam em uma perspectiva multicultural, ou seja, há uma constatação das diferenças, mas não um diálogo entre estas, entre culturas. Para Gusmão o desafio, é então, pensar a possibilidade de uma educação intercultural, mas o que seria uma educação intercultural?

2.3 Por uma Educação Intercultural para todos/as

Existem várias perspectivas sobre a noção de interculturalidade e educação intercultural. Porém, não é objetivo desse tópico apresentar um levantamento minucioso destas. Aqui, apenas aponto uma breve discussão com o intuito de provocar uma reflexão sobre a possibilidade de se pensar uma educação na perspectiva intercultural.

O antropólogo Raimundo Nonato Ferreira do Nascimento (2014) indica que há múltiplas interpretações sobre interculturalidade, sendo este um tema permeado por divergências e que é abordado por várias disciplinas, como Antropologia, Pedagogia, Filosofia, Sociologia e outras. Ao refletir sobre a educação escolar indígena no estado de Roraima, o autor realiza um amplo levantamento sobre o tema das relações interculturais³¹ ou diálogo intercultural.

Um de seus apontamentos é que atualmente quando se refere a interculturalidade, está se indicando um campo bastante amplo. A partir do diálogo com autores/as que se dedicam a esta temática, ressalta que é preciso haver um entendimento sobre multiculturalismo e interculturalidade, haja vista, serem noções utilizadas muitas vezes indistintamente. Tomando como base Dietz e Cortés (2012), aponta para uma distinção nesse campo de debate, que segundo ele se apresenta muito esclarecedora. Multiculturalidade e interculturalidade se encontram no plano factual, já multiculturalismo e interculturalismo estão no plano normativo.

³¹ Para Fleuri (2001, p. 6), a relação intercultural “indica uma situação em que pessoas de culturas diferentes interagem, ou uma atividade que requer tal interação”.

Assim, multiculturalismo é um conceito que pode ser entendido como estratégia, ação política e interculturalidade refere-se à realidade empírica, concreta (NASCIMENTO, 2014).

A interculturalidade pode ser entendida, de forma resumida, como um diálogo entre culturas, uma interação recíproca entre sujeitos diferentes de maneira a proporcionar o reconhecimento e respeito as diferenças (CANDAU, 2008; FLEURI, 2018; NASCIMENTO, 2014; VIEIRA, 1999). Não há um consenso sobre o local de origem desta ideia. Há pesquisadores/as que indicam que o discurso sobre interculturalidade surge na Europa e é deslocado para a América Latina, já outros/as acreditam que surgiu nos dois continentes, quase que de forma simultânea, embora distintas.

Nascimento (2014) nos informa que na Europa a mobilização da interculturalidade aconteceu mediante atenção aos imigrantes. Os governos europeus na década de 1980, na tentativa de amenizar os problemas enfrentados por alunos/as imigrantes (dificuldades com a língua, preconceitos, discriminação) passaram a desenvolver programas educacionais que tocassem nessas questões e possibilitasse uma melhor convivência. Nesse continente há diferentes enfoques de educação intercultural que se apresentam como modelos assimilacionistas e de pluralismo cultural.

Já a aplicação da ideia de interculturalidade surge em países da América Latina no âmbito da educação escolar indígena, quando a partir de reivindicações dos movimentos indígenas, e aliados a esta causa, passa a se pensar num modelo educativo diferenciado para as populações indígenas. Assim, é também na década de 1980 que surge os primeiros programas de educação intercultural na América Latina³² (NASCIMENTO, 2014).

Utilizando a classificação de Luís Enrique López (2009) sobre a educação intercultural em nosso continente, Nascimento (2014), destaca que ela se apresenta de duas formas: “de cima para baixo” e “de baixo para cima”. No primeiro caso, são os estados e as Ong’s que planejam e desenvolvem as propostas e no segundo tem-se a agência indígena como protagonista, pensando a proposta que pode ser adotada pelo estado. No modelo de “cima para baixo” encontram-se as propostas do Peru, Brasil e Guatemala, já no de “baixo para cima” Colômbia, Equador e Bolívia.

O trabalho de Nascimento (2014) apresenta informações mais detalhadas sobre as propostas de educação intercultural direcionadas para as populações indígenas em cada um

³² É importante destacar que na América Latina o modelo de educação intercultural tem como antecessora a educação bilingue. Nesse contexto, é o México, ainda na década de 1930, que promove uma política educativa de valorização direcionada as populações indígenas (NASCIMENTO, 2014).

desses países. A título de exemplo, foi no Peru, na década de 1980 que se tem as primeiras propostas de educação intercultural, quando é direcionada atenção ao componente cultural nos currículos das escolas primárias e na formação de professores. Nesse país, linguistas e antropólogos que trabalhavam com as populações indígenas tiveram importante atuação na mobilização da proposta.

No Equador, onde a educação intercultural é pensada de “baixo para cima”,

a denominação intercultural foi adotada entre os anos de 1979 e 1985, a partir de um projeto de alfabetização desenhado e coordenado pela Pontifícia Universidade Católica do Equador, em convênio com o Ministério da Educação. Tal projeto tinha como propósito a construção de consensos em relação a escritura da quéchua. Outro aspecto que marcou a noção de interculturalidade no Equador foi o envolvimento indígena na gestão do fazer educativo bem como tomadas de decisões de aspectos que fossem considerados importantes na elaboração da grafia da língua quéchua (NASCIMENTO, 2014, p. 67).

É perceptível no projeto citado o envolvimento de instituições como a universidade com as populações indígenas. Essa experiência nos faz pensar sobre a importância desta instituição se abrir para pensar possibilidades de intervenção, projetos que de alguma forma possam contribuir com a transformação social. Importante também notar a atuação das populações indígenas na construção dessa proposta.

No Brasil, o modelo de educação diferenciado para populações indígenas vai ser oficializado e denominado como “Específico, Diferenciado, Bilíngue e Intercultural”. Apesar da educação intercultural aqui ser classificada como sendo de “cima para baixo”, planejado pelo estado, não se pode esquecer que isso só foi possível devido a intensa luta dos movimentos indígenas, a partir da década de 1960. No final dessa década e nas próximas foi posto em debate o modelo educacional homogeneizador que era direcionado a essas populações, sendo então, reivindicado um modelo de educação que considerasse as especificidades dos povos indígenas, suas histórias, culturas, seus modos de ser e viver (NASCIMENTO; QUADROS; FIALHO, 2016).

A criação de um modelo alternativo de educação para os povos indígenas tomou impulso a partir da Constituição Federal de 1988, que atesta o país como pluricultural, e reconhece as especificidades desses povos. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, é proposto um modelo de ensino Intercultural, com a indicação de uma educação escolar indígena nas comunidades, de forma a considerar seus valores em diálogo com os das sociedades não indígenas.

Quando buscamos discussões sobre interculturalidade ou educação intercultural é muito comum depararmos com discussões refletindo sobre o campo da educação escolar indígena. Candau e Russo (2010) refletindo sobre educação e interculturalidade na América Latina informam haver uma escassez nas produções bibliográficas sobre a educação intercultural em referência a população negra e outros grupos populares.

Considerando que a população negra no Brasil, assim como os povos indígenas, são historicamente povos que enfrentaram e enfrentam ainda hoje processos discriminatórios, de exclusão, de desvalorização de suas histórias e culturas, devido principalmente ao racismo que aqui existe, entendo ser necessário uma reflexão sobre a necessidade de se oferecer no processo educativo, em todos os níveis, a oportunidade de uma melhor convivência, de trocas, e de contatos com conhecimentos críticos sobre as histórias e culturas desse segmento da população. Diria ainda, que é preciso atenção a outros grupos, como a população LGBTQIA+, as pessoas com deficiências e outros. Assim, urge a necessidade de se construir uma educação intercultural para todos/as.

Reinaldo Mathias Fleuri (2018, 43), enfatiza que a educação intercultural

se configura como uma pedagogia do encontro até suas últimas consequências visando a promover uma experiência profunda e complexa, em que o encontro/confronto de narrações diferentes configura uma ocasião de crescimento para o sujeito, uma experiência não superficial e incomum de conflito/acolhimento.

É preciso criar as condições para que esse encontro seja intercultural, para que de fato ele possa proporcionar uma experiência positiva entre sujeitos e culturas diferentes. Desse modo, para o autor a “intencionalidade” motivadora da relação intercultural é uma das características desse modelo de educação, na qual o educador tem a oportunidade, se consciente desta perspectiva, de construir um projeto educativo capaz de promover um diálogo que permita a aprendizagem e o crescimento dos/as alunos/as.

Fleuri (2018) entende que na prática educativa uma distinção entre o modelo de educação na perspectiva multicultural e intercultural é o modo como se entende a relação entre as culturas. No primeiro caso, as culturas são entendidas como objetos de estudo, e no segundo como um modo próprio de interação. A interação entre culturas diferentes é capaz de deslocar visões de mundo, de produzir confrontos e despertar outros entendimentos da realidade social. Outro elemento que o autor chama atenção, é que nessa interação a ênfase é dada as pessoas, são elas que são valorizadas, são elas as produtoras e portadoras das culturas, uma vez que “as

culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis” (FLEURI, 2018, p. 43).

Assim também concorda Ricardo Vieira (1999), ao compartilhar seu entendimento de que na relação intercultural quem se comunicam são os sujeitos, que são portadores de identidades culturais dinâmicas. Para este autor a interculturalidade se apresenta como um paradigma alternativo que precisa ser desenvolvido não só no âmbito educacional, mas em toda a vida. O autor destaca que é necessário construir práticas pedagógicas interculturais. Mas para que isso aconteça, é indispensável refletir sobre o processo de formação dos/as professores/as, uma formação que também deve ser intercultural.

Fleuri (2018, p. 46) também aponta a necessidade de pensar a formação docente, e diz:

A perspectiva intercultural de educação, enfim, implica em mudanças profundas na prática educativa, de modo particular na escola. Pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e integrando a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de desenvolver processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o papel e processo de formação dos educadores.

A possibilidade de uma educação intercultural, para todos/as, como destaca Fleuri, requer mudanças em todo o processo educativo. Exige atenção a diversidade e as diferenças, necessita o compromisso com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que oportunize situações de aprendizagens pautadas no diálogo, nas trocas entre pessoas diferentes.

Vera Maria Candau (2008) também defende que uma das características da interculturalidade é a promoção da inter-relação entre grupos culturais diferentes. Enfatiza que nessa perspectiva as culturas e as identidades culturais não são essencializadas, são pensadas como processos em constante movimentações. São históricas e dinâmicas. Outra característica importante é a consciência de que as relações culturais são atravessadas por relações de poder, que desembocam em hierarquizações, discriminações, assim, se faz necessário explicitá-las. A autora ressalta:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecerem a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU, 2008, p. 23).

Nas reflexões de Candau, é possível visualizar a atenção a questão da diferença na educação. Para esta autora as diferenças estão no “chão da escola”, assim, é preciso que elas sejam ativadas, assumi-las para serem trabalhadas no processo educativo. Mas, para que isso ocorra em uma perspectiva intercultural é indispensável o desenvolvimento de alguns elementos.

Um primeiro elemento em direção a construção de práticas pedagógicas interculturais é promover espaços que possibilitem o reconhecimento das nossas identidades culturais. Assim, “ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental” (CANDAU, 2008, p. 26). No processo de escolarização, é então, crucial que atentemos para as especificidades das pessoas e dos grupos que estão inseridos em determinados contextos.

Elucidar o “daltonismo cultural”³³ presente na escola é outro passo importante, uma vez que, este impede o reconhecimento das diferenças – de raça, etnia, gênero, sexo, religião, origens, e outras –, seu acionamento e valorização na sala de aula ou em outros espaços. Reconhecer as diferenças culturais que estão presentes na escola pode possibilitar a criação de novas maneiras de intervenção no cotidiano de forma a romper com práticas enraizadas que não consideram a diversidade.

Candau (2008) aponta ainda que é fundamental que identifiquemos nossas representações sobre os “outros”, os que consideramos como diferentes. Enquanto educadores/as devemos propor exercícios de reflexões que provoquem indagações como “quem são os “outros?””, “quem incluímos na categoria “nós””? haja vista que a forma a que tendemos a situar o nós e os outros se apresenta muitas vezes embasadas numa perspectiva etnocêntrica, permeadas por estereótipos. Considerando que nos vários âmbitos as relações entre pessoas e grupos diferentes estão permeadas por conflitos, e que estes também estão na escola, é crucial que se entenda que:

O/a educador tem um papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, o que não elimina a existência de conflitos. O desafio está em promover situações em que seja possível o reconhecimento entre os diferentes, exercícios em que promovamos o colocar-se no ponto de vista, no lugar sociocultural do outro, nem que seja minimamente [...] (CANDAU, 2008, p. 32).

³³ É uma expressão usada por Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999), em analogia a uma colocação de Boaventura Sousa Santos (“o mundo é um arco-íris de culturas”). Os daltônicos são aqueles que tem dificuldades em identificar tons cinzentos, assim, quando os autores utilizam a expressão estão se referindo ao fato de que a não percepção da diversidade constituiria uma espécie de daltonismo, cultural (CANDAU, 2008).

Os conflitos fazem parte das relações e precisam ser enfrentados no cotidiano escolar. Em casos, por exemplo, de preconceitos e discriminações, sejam por quais motivos for, se faz importante um trabalho com estas situações, não as negar, mais propor reflexões a partir delas (CANDAUI, 2008).

O último elemento citado por Candau é o de considerar a prática pedagógica como um processo de negociação cultural. Assumir esta maneira de pensar implica em dois pontos: “evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos” e reconhecer a instituição escolar como um espaço de crítica e de produção cultural. Nesse caso, a escola se apresenta como um local de diferentes linguagens e expressões culturais, com isso, somos instigados a pensar experiências que permitam suas produções, para assim atuar no alargamento da visão cultural dos/as educandos/as (CANDAUI, 2008).

Quanto aos conteúdos a serem abordados, é essencial que se faça um exercício de pensar o caráter histórico em que são construídos, é preciso levantar a crítica aos conhecimentos tidos como universais, baseados na cultura europeia. “Supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes” (CANDAUI, 2008, p. 34). É preciso reinventar os currículos escolares e incluir saberes e conhecimentos de diferentes matrizes culturais.

Catherine Walsh (2009) defende a perspectiva de uma interculturalidade crítica em oposição a interculturalidade funcional. Esta autora entende, assim como Fidel Tubino (2005), que o termo interculturalidade passou a ser muito utilizado para nomear políticas multiculturais, integrativas de determinados grupos excluídos, mas que não buscam de fato a transformação das estruturas e não tocam nas causas das assimetrias sociais, pois opera numa ótica neoliberal. Assim, a autora indica que é importante pensar a interculturalidade numa perspectiva crítica.

Proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos outros – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (WALSH, 2009, p. 25).

A interculturalidade defendida por Walsh, se caracteriza como um projeto político, ético e epistêmico. É uma construção que demanda uma pedagogia e práticas pedagógicas transgressoras capaz de questionar o modelo de sociedade vigente e as relações de poder.

Demanda iniciativas e práticas comprometidas com esses princípios para a transformação social (WALSH, 2009).

Dito isso, penso ser necessário reflexões sobre a possibilidade de alargamento da educação intercultural no Brasil para além da educação escolar indígena. Uma educação intercultural para todos/as, no âmbito de todo o processo educativo, e que consiga atender as demandas das populações indígenas, negras, LGBTQIA+, pessoas com deficiência, e outros grupos e sujeitos que historicamente são alvos de processos excludentes e discriminatórios.

Não é tarefa fácil diante do contexto em que nos encontramos, mas urge a necessidade de debates que projetem e que de alguma forma mobilize princípios – como os apresentados aqui sobre a educação intercultural – que possam fazer a diferença. Já temos uma lei que nos dar respaldo para o desenvolvimento de propostas que permitem a inclusão das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, agora é preciso lutar para que ela de fato seja efetivada.

Tomemos esses elementos da interculturalidade para alimentar nossas discussões sobre o desenvolvimento de uma educação para a diversidade, que reconheça e valorize as diferenças, que possibilite a criação de espaços de aprendizagens positivas e de diálogo entre pessoas e culturas diferentes. Considerando a ênfase deste trabalho, entendo ser crucial a construção de uma educação intercultural como possibilidade de uma educação antirracista.

3 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA MARIA FIRMINA DOS REIS³⁴

A construção de políticas públicas no campo da educação possibilita muitas discussões, tanto para educadores/as como para outros/as pesquisadores/as. Assim, as políticas que envolvem a questão da diversidade cultural – como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 – têm chamado atenção de educadores/as e pesquisadores/as de diferentes áreas do conhecimento, dentre estes/as, antropólogos/as, que refletem acerca dos contextos de suas implementações, sobre os significados dessas ações nos cotidianos educativos. Escolho o ensino de História e Cultura Afro-brasileira como temática de pesquisa, para assim, contribuir com produção do campo da antropologia da/e educação.

Neste capítulo, apresento alguns dados sobre o ensino da temática “História e cultura Afro-Brasileira” na escola pesquisada. Exponho informações sobre esta, contextualizo as atividades durante a pandemia, destaco as falas dos/as interlocutores/as a respeito da temática e realizo uma verificação dos livros didáticos de História utilizados na instituição.

3.1 A escola Maria Firmina dos Reis

O nome escolhido para referenciar a escola é uma forma de homenagear a primeira romancista brasileira, nascida no Maranhão, e pioneira na crítica a escravidão por meio da literatura, Maria Firmina dos Reis (1825-1917). *Úrsula*, escrito pela autora em 1859, é considerado o primeiro romance abolicionista brasileiro, no entanto, permaneceu por muito tempo esquecido e – assim como sua criadora – sendo redescoberto somente em 1962.

3.1.1 Caracterização do local

A escola Maria Firmina dos Reis está localizada na região central de Coelho Neto (MA). Tem 54 anos de existência e é considerada umas das maiores instituições de ensino da cidade e uma das mais procuradas pelos pais e/ou responsáveis para a matrícula de seus filhos/as. A escola recebe alunos/as tanto do perímetro urbano como das comunidades situadas na zona rural³⁵.

³⁴ Pseudônimo

³⁵ Em muitas destas comunidades é ofertado apenas educação infantil e o ensino fundamental I, necessitando, assim, o deslocamento dos/as alunos/as para continuarem o fundamental II e Ensino Médio.

Coelho Neto é uma cidade do estado do Maranhão com população estimada em 49.804 pessoas (IBGE, 2021), localizada a 385 km da capital São Luís e a 132 km da capital piauiense, Teresina. Seu nome é em homenagem ao escritor e político maranhense Henrique Maximiano Coelho Neto (1864-1934), um dos membros fundadores da Academia Brasileira de Letras. Nascido na cidade de Caxias, este escritor é um importante nome da literatura brasileira, escreveu diversos romances, contos, crônicas, poesias e lendas.

A instituição pesquisada atende 1200 alunos/as, ofertando ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Possui 18 salas de aulas, o que corresponde a 36 turmas no período matutino e vespertino, organizadas da seguinte forma: pela manhã são quatro turmas de 6º ano, quatro de 7º ano, cinco de 8º ano e cinco de 9º ano; no período vespertino a escola possui seis turmas de 6º ano, cinco de 7º ano, quatro de 8º ano e três turmas de 9º ano.

Para atender a demanda de alunos/as a escola conta com 57 professores/as – 30 efetivos/as e 27 substitutos/as. A maioria dos docentes são da cidade de Coelho Neto, sendo apenas 5, entre os efetivos, que se deslocam para outros lugares, um mora em uma comunidade da zona rural, dois residem em Teresina e dois em Caxias, cidades próximas. Todos/as os substitutos/as residem na cidade.

A escola Maria Firmina dos Reis é bastante ampla. Seu o pátio, em formato retangular, é central, as salas de aulas e demais espaços físicos ficam a sua volta. Em uma das idas a instituição, para conversar com a diretora Helena sobre os procedimentos da pesquisa, pude caminhar pelas suas dependências e lembrar dos tempos em que ali estudava.

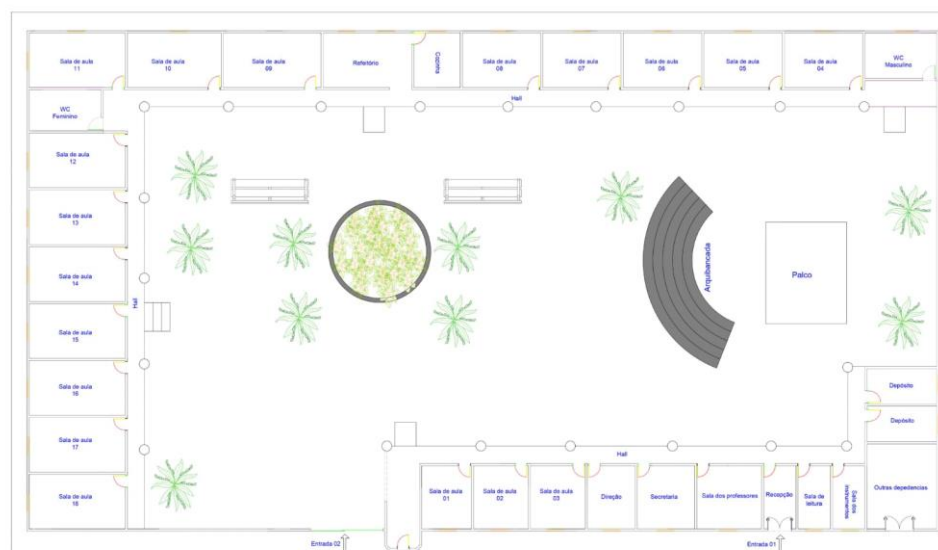
Com a autorização da diretora, caminhei pela escola, sozinho, e lembrando dos momentos ali vividos no tempo do meu ensino fundamental. O refeitório continua igual, com uma extensa bancada de sentar com vista para o pátio. Somente mudam as cores. Fiquei lembrando das enormes filas para o lanche. Os olhos logo avistaram as salas de aulas em que havia estudado. A escola agora tem as cores branca e azul claro, mas já foi amarela com azul marinho, lembro. Mas o verde continua lindo. O verde das árvores de grande porte que repousam sobre a terra do pátio, além de outras plantas abrigadas em vasos, como as palmeirinhas. Estava em meio a um silêncio, sem o barulho que é comum se ouvir em uma escola com muitos alunos. Nessa manhã, a movimentação maior era de alguns poucos trabalhadores, três ou quatro, que realizavam uma limpeza, capinavam o mato. Das mudanças que notei na escola, cito os bancos de concreto espalhados pelo pátio à sombra das árvores. Imagino que estes podem ser refúgios de muitos alunos/as durante os intervalos. Quase ao centro do pátio, um local com um pequeno palco e ao seu redor arquibancadas, um espaço onde acontecem algumas atividades, apresentações (Diário de campo, 15/04/21).

Quando adentramos a escola pelo portão 1 – são dois, um menor (1), utilizado para o acesso dos/as alunos/as e comunidade, e outro maior (2), utilizado pelos/as funcionários/as da escola que possuem transportes, motocicletas, carros e bicicletas, que ficam estacionados em

uma parte do pátio – a primeira dependência é uma sala de recepção que dá acesso ao corredor onde se localiza a diretoria, a secretaria, sala dos professores, sala de leitura e outras dependências.

Nos outros dois corredores, um na horizontal e outro na vertical, ficam as salas de aulas e demais dependências: um depósito, um refeitório, uma cozinha, área de serviços, um laboratório de informática, sala de recursos e os banheiros (dois para alunos e dois para os funcionários, 2 masculinos e 2 femininos).

Imagem 1 – Planta ilustrativa da escola



Fonte: autor (2022)

3.1.2 O Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que tem como título “Fazendo Acontecer”, é do ano de 2016, segundo a diretora e o coordenador já há uma discussão para que ele seja atualizado. O documento nos informa que a escola tem como lema “Amor, força e união” e sua meta é formar um aluno “ativo, participativo e reflexivo”.

Está estruturado da seguinte forma: uma breve introdução que comunica sobre a importância do documento, e cinco tópicos. O primeiro deles apresenta os dados mais gerais da escola, como os aspectos históricos, a organização do espaço escolar, a oferta das séries e os recursos humanos disponíveis. Em seguida vem o marco referencial com uma discussão sobre a base situacional da escola, base filosófica e operativa. No terceiro tópico do PPP é feito um diagnóstico na qual indica-se alguns problemas, como os relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, no quarto tópico encontra-se o plano de ação, em que se visualiza

alguns objetivos e metas. O documento encerra com uma rápida avaliação de seu processo de construção.

No tópico que trata sobre a base situacional há uma breve reflexão que aborda a questão das desigualdades sociais, enfatizando que a realidade brasileira é injusta, violenta e permeada por desigualdades socioeconômicas, cenário este que também engloba o município de Coelho Neto, que segundo aponta o texto, apresenta baixo poder aquisitivo, precariedade em serviços públicos, e pouco acesso à cultura. É uma discussão importante, porém, algumas questões poderiam ser elencadas, como a questão das desigualdades raciais, que não é citada no texto. É possível ainda, nessa parte do documento conhecer o perfil do público que a escola atende. Em relação aos alunos o texto informa que:

nos aspectos cultural, social e econômico: são filhos de pais com pouca escolaridade e empregos de mão-de-obra não qualificada; renda familiar em média de um a dois salários mínimos; moram em casas pequenas e de aluguel; como meio de comunicação, utilizam-se do rádio e televisão; 95% utilizam-se do sistema público de saúde. No aspecto psicológico: mantém relações não muito afetivas e dialógicas com os pais; um grande problema na escola é a baixa autoestima dos alunos em decorrência da relação que eles têm com os familiares, por isso o medo de errar e apresentar as ideias é muito grande. No aspecto cognitivo: apresentam dificuldades em interpretação de texto, o que interfere no processo de aprendizagem das várias disciplinas, pouco vocabulário, em geral os alunos não têm organização, apresentam dificuldades para trabalharem em grupo. No aspecto comportamental, alguns apresentam atitudes agressivas em relação aos colegas e desrespeito em relação aos professores (saem da sala de aula sem pedir autorização, não fazem as lições, não trazem materiais escolares, falam muito durante a aula, não participam das aulas (Projeto Político Pedagógico, 2016, p. 12).

O fragmento acima nos indica que a escola parece ter uma visão não muito otimista sobre os alunos. Durante a leitura do referido documento, tentei identificar aspectos mais positivos em relação ao alunado, que pudessem contrastar com o perfil identificado, mas não os encontrei. Em outro momento, ainda se diz: “o que se percebe são alunos passivos diante dos problemas e sem motivação para os estudos” (ibidem, p. 12).

Um pequeno parágrafo menciona a situação de professores e demais funcionários, os mesmos também compartilham das dificuldades socioeconômicas. Críticas também recaem sobre os docentes quando se menciona, por exemplo, que alguns professores estão preocupados apenas em cumprir cronogramas e repassar conteúdos, o que acarreta em dificuldades.

Nas reflexões sobre a base filosófica ou doutrinal, levando em consideração as problemáticas identificadas, o PPP informa que os atributos fundamentais a serem construídos junto à comunidade escolar são: criticidade, criatividade, ética, relacionamento humano, cidadania e sabedoria. Nessa discussão indica-se o desejo por uma escola inclusiva e

democrática capaz de proporcionar a valorização da cultura local, da vida humana e o respeito entre os povos.

Sobre o tópico que trata do diagnóstico, alguns dados são informados como os que se referem ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e taxas de aprovação e reprovação. Os dados do IDEB correspondem aos anos de 2011, 2013 e 2015. Em 2011 a taxa corresponde a 3,4 havendo um crescimento em 2013 quando a escola pontua 3,5. Naquele período a escola apresenta como meta atingir 3,7 em 2015, o que não veio a acontecer, pelo contrário, houve uma queda significativa para 3,3 que permaneceu na avaliação seguinte de 2017 quando a meta projetada seria atingir 4,0. A instituição ainda não alcançou essa meta, em 2019 a taxa saiu de 3,3 para 3, 4, mesmo indicador da esfera municipal (últimos anos do ensino fundamental).

Em relação as taxas de aprovação e reprovação o PPP aponta dados dos anos de 2012, 2013 e 2014. No primeiro ano a porcentagem de aprovação está em 83,7%, no ano seguinte ela caiu para 83,1% sendo que em 2014 ela sobe para 84,6%. Já a taxa de reprovação segue aumentando nos três anos, 6,7%, 9,2% e 13,1 respectivamente. Considerando os números da escola com os dados a nível municipal, a taxa de aprovação se apresenta inferior, pois os dados indicam para o município 86% em 2012, 85,8% em 2013 e 87,4% no ano de 2014.

Diante dos diagnósticos, o PPP projeta no quarto tópico um plano de ação com objetivos a serem desenvolvidos. Dentre estes, indica-se a elevação do ideb, tornar o corpo discente mais ativo e reflexivo, diminuir o índice de reprovações e elevar o de aprovação, reduzir o índice de evasão (em 2012, 2013 e 2014 estava em 9,6%, 7,7% e 2,3%, aqui percebe-se uma queda significativa do abandono escolar), transformar o ambiente escolar mais prazeroso e transformador, aproximar a família dos discentes com a escola, haja vista se perceber um distanciamento desta no acompanhamento, entre outros aspectos.

Dito alguns destes objetivos é possível perceber que a escola aposta muito na realização de projetos e eventos que venham a contribuir com as problemáticas identificadas, isso é visível quando se apresenta um quadro de ações a serem construídas. Abaixo alguns exemplos que nos permite esse entendimento:

- “Realizar projetos que visem a melhoria do processo de ensino aprendizagem”;
- “Construir projetos especiais que garantam a permanência e o interesse do estudante pelo processo educativo”;
- “Realizar eventos, tais como: Festival Literário, Reforço Escolar (Língua Portuguesa e Matemática) e Jogos Matemáticos”;

- “Realizar eventos pedagógicos que promovam um aprendizado significativo e garantam a permanência e interesse do corpo discente na escola”;
- “Desenvolver projetos que visem o interesse do corpo discente pelo ensino de Língua Portuguesa”;
- “Realizar eventos que atraiam os pais e/ou responsáveis para o espaço-escola”;
- “Realizar projetos que visem a participação dos pais e/ou responsáveis de forma a integrá-los no processo de ensino- aprendizagem”.

Com a leitura do PPP foi possível perceber que discussão sobre diversidade não é muito contemplada. Em dois momentos, o texto até cita a questão da diversidade de culturas e a necessidade do respeito as diferenças, mas de forma muito breve, sem tocar em pontos mais precisos relacionados ao assunto, como por exemplo, a questão étnico-racial, gênero, sexualidade, pessoas com deficiência, no texto não há qualquer menção a esses aspectos. O primeiro momento é em um dos parágrafos do tópico sobre a base situacional da escola e outro é quando se comenta a respeito da dimensão pedagógica da escola, algo que fica isolado aos parágrafos. Segue os trechos em que se toca no tema da diversidade e da diferença:

Neste mundo atual e em constante mutação, pertencemos a uma sociedade capitalista, competitiva, baseada nas ações e resultados, por isso, faz-se necessário construir uma sociedade libertadora, crítica, reflexiva, igualitária, democrática e integradora, fruto das relações entre pessoas, caracterizadas pela interação de diversas culturas em que cada cidadão/ã constrói a sua existência e a do coletivo (Projeto Político Pedagógico, 2016, p. 10).

A escola busca pautar o trabalho pedagógico com base numa tendência dialética e interacionista, que democratize o conhecimento e esteja fundamentada em valores humanistas, entre os quais: solidariedade, justiça social, honestidade, responsabilidade e respeito às diferenças, como condição social do conhecimento (Projeto Político Pedagógico, 2016, p. 17).

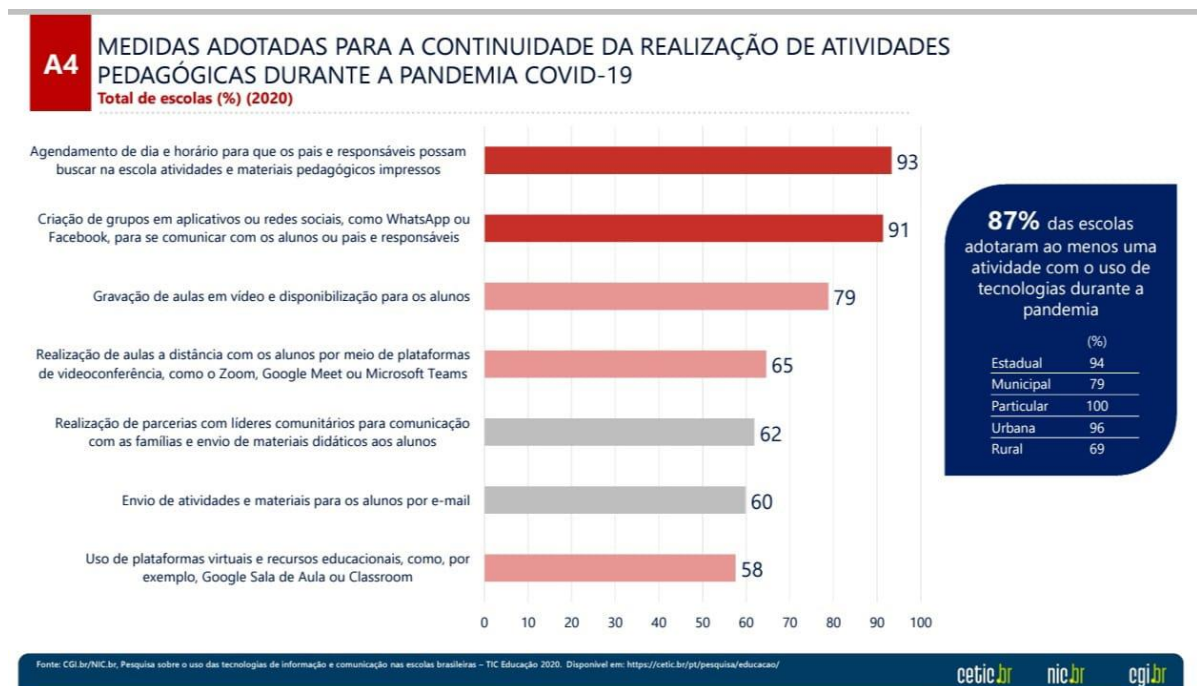
Como, então, construir uma escola inclusiva e democrática que proporcione a interação entre culturas e respeito as diferenças, se essas questões não são aprofundadas neste importante documento que reflete a identidade da escola? Para seguir esse caminho é fundamental que a escola, no processo de construção de seu Projeto Político Pedagógico, esteja atenta a importância do trabalho com a diversidade e das exigências presentes em textos normativos, como as da lei 10.639/2003 e 11.645/2008 que indicam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

3.2 O ensino durante a pandemia do coronavírus

A pandemia do coronavírus alterou o desenho da presente pesquisa. Se antes, na época de seleção para a entrada no mestrado, pretendia-se desenvolver um trabalho de campo presencial em uma escola, de forma mais prolongada como é tradicional na antropologia, com as condições impostas pelo momento pandêmico tal empreendimento ficou impossibilitado devido a paralisação das atividades de ensino presenciais nas escolas, assim, restou-me o trabalho com entrevistas, sendo a maioria delas no formato remoto, virtual.

A educação, em todos os seus níveis e etapas, foi afetada pela pandemia. Em março de 2020 as atividades de ensino presenciais foram paralisadas em todo o país, o que obrigou os estados, os municípios e as instituições educacionais adotarem estratégias de ensino remoto, por diferentes meios. Um estudo publicado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), assinado por Daniela Costa, apresenta um balanço das alternativas utilizadas. A pesquisa de abrangência nacional foi realizada no período de setembro de 2020 a junho de 2021 com escolas da rede pública e privada, nas etapas do ensino fundamental e médio, e a coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas telefônicas com 3.678 escolas do país, localizadas em zonas urbanas e rurais (COSTA, 2021).

Gráfico 1 – Medidas adotadas



Fonte: Costa (2021)

Os dados indicam uma variedade de meios que possibilitaram a execução do ensino remoto. A maioria das escolas, 87%, realizaram atividades com o uso de tecnologias, sendo as escolas da rede particular as que mais recorreram, chegando a 100% das entrevistadas. No entanto, a distribuição de materiais e atividades impressas para os pais/responsáveis dos alunos foi a medida mais recorrida no período pandêmico. Em segundo lugar, aparece o uso de aplicativos e redes sociais da internet para a comunicação e ocorrência das atividades de ensino, 91% das escolas consultadas informaram utilizar esses recursos.

A realização de aulas online com a utilização de plataformas de videoconferências, como Google Meet e Zoom são consideradas opções produtivas para a realização de encontros virtuais, permitindo muitas vantagens, como uma maior interação entre alunos e professores, quando se compara com outras opções como a entrega de atividades impressas. Porém, aparece na quarta posição, 65% das instituições pesquisadas aderiram ao recurso. Isso nos permite pensar a questão das desigualdades no acesso à internet ou mesmo a falta de aparelhos como celulares e computadores, que pode ser um fator que impede a adoção das aulas online por parte de muitas escolas. O gráfico abaixo aponta para essa questão.

Gráfico 2 – Dificuldades enfrentadas no ensino remoto



Fonte: Costa (2021)

Um dos problemas mais comuns apontados pelas escolas foi a falta de acesso à internet domiciliar e aos dispositivos como celulares e computadores (86%), que poderiam permitir

maior aproveitamento nas atividades de ensino. Costa (2021) informa que norte (90%) e nordeste (88%) são as duas regiões mais afetadas nesse quesito e que as escolas públicas são as mais prejudicadas, 93% das escolas municipais e 95% das estaduais apontaram essas dificuldades.

Atrelado a isso, tem-se como o maior desafio o problema da família no acompanhamento do processo educativo. Em síntese, o gráfico lista uma série de fatores que permeiam o ensino remoto durante a pandemia, que versam sobre as desigualdades socioeconômicas, condições de trabalho, adaptabilidade perante as novas condições, entre outras.

A questão do acesso à internet tem sido um ponto bastante debatido. Em agosto de 2020 o IPEA publicou a nota técnica *Acesso domiciliar à internet e o ensino remoto durante a pandemia*, revelando dados sobre a população sem acesso à internet em banda larga ou 3G/4G. As informações são do ano de 2018, segundo os autores eram as mais recentes disponíveis na época – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE), dados da matrículas do Censo da Educação Básica (CEB), dados de matrícula do Censo da Educação Superior (CES). Feitas as estimativas, identificou-se que cerca de 12% dos estudantes da pré-escola a pós-graduação não possuíam acesso à internet, o que corresponde a 6 milhões de pessoas, destes 5,80 milhões são de instituições públicas (NASCIMENTO et al., 2020).

Sobre perfil dos estudantes da educação básica (da pré-escola ao ensino médio) os dados apontam que entre os que não possuem acesso à internet mais da metade residem nas zonas rurais. Considerando o recorte de raça/cor, 70% representam negros e indígenas e em relação a renda 99% possuem renda domiciliar *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo. Esses dados confirmam a persistências das desigualdades sociais e raciais na sociedade brasileira, que entre outras coisas, atinge diretamente a educação.

Problemas como o da evasão escolar podem ser destacados. Segundo as informações do Anuário Brasileiro da Educação Básica estima-se que no ano de 2020 aproximadamente 640.772 alunos (de 6 a 17 anos) tenham deixado de estudar. Sendo que a maior quantidade destes estavam matriculados no ensino médio (481.884 alunos), e no ensino fundamental 158, 888 (RESENDE; PUENTE 2021).

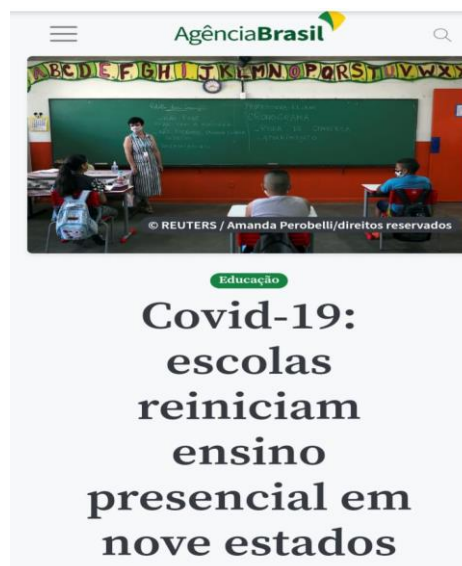
No que diz respeito ao retorno das atividades de ensino presenciais na educação básica, o país encontra-se dividido, e há diferenças entre as escolas particulares e as da rede pública. O site da Unesco informa que no Brasil até maio de 2021 as redes públicas de ensino permaneceram no formato remoto na maioria dos estados brasileiros (UNESCO, 2021). Já de acordo com dados da Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep), em agosto de 2021

o ensino presencial nas escolas privadas já era permitido em todos os estados brasileiros. Nesse mesmo período apenas 16% das redes municipais de ensino haviam retomando as atividades presenciais, a maioria com ensino híbrido na qual articula-se ensino presencial com ensino remoto (TORKANIA, 2021).

Uma matéria do jornal Nexo, publicada em agosto de 2021, aponta que na maior parte do país as aulas presenciais começaram a voltar, prevendo que até setembro, em todos os estados, escolas públicas e privadas estariam de portas abertas para receber os alunos. Esta mesma matéria indica que até julho de 2021 apenas em 11 estados as aulas presenciais haviam voltado, mesclando as atividades com ensino híbrido (BERTONI, 2021).

Outra matéria de agosto de 2021 comunica a volta de atividades presenciais no país:

Imagem 2 – Matéria de jornal informando a volta do ensino presencial



Fonte: Agência Brasil (2021)

Os nove estados citados na matéria são: Acre, Tocantins, Goiás, Piauí, Ceará, Alagoas, Mato Grosso do Sul, Sergipe, Roraima e o Distrito Federal. Com base no levantamento do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) esses estados planejaram a volta das aulas presenciais das redes públicas estaduais para o segundo semestre de 2021. Outros 10 estados, na época, já haviam iniciado algum tipo de atividades presenciais, mesmo que de forma híbrida, são eles: Amazonas, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Bahia, Santa Catarina, Pernambuco, Paraná, Rio Grande do Sul (TOKARNIA, 2021).

No Maranhão o retorno das aulas 100% presenciais nas escolas da rede pública estadual iniciaram em outubro de 2021, de forma gradativa. Começando pela 3ª série (6/10), seguido

pela 2ª série (13/10) e 1ª série (18/10). Em entrevista, o secretário de estado da educação, Felipe Camarão, informou que tomada de decisão considerou a diminuição do índice de casos de covid-19 no estado, a diminuição no número de internações e o avanço na vacinação de profissionais da educação e dos adolescentes. O mesmo informou ainda, que em algumas escolas das redes municipais do estado as aulas presenciais já haviam retornado, grande parte adotando o ensino híbrido, com atividades presenciais e remotas (SEDUC, 2021).

Em Coelho Neto, por exemplo, as atividades de ensino presenciais da rede municipal iniciaram no final de agosto de 2021, de forma híbrida³⁶, e somente para os alunos do 2º, 5º e 9º ano, os que iriam participar da prova do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Até o momento da escrita deste tópico (janeiro de 2022) as aulas 100% presenciais ainda não haviam sido retomadas.

Na cidade de Coelho Neto as atividades de ensino presenciais foram paralisadas no dia 17 de março de 2020. Diante das incertezas da nova situação, a educação pública da rede municipal passou um tempo paralisada, sem acontecer quaisquer atividades de ensino formal. Em setembro de 2020, houve o retorno das atividades de ensino, que aconteceu por meio da elaboração de atividades impressas com base nos conteúdos dos livros didáticos e veiculação de aulas via rádio. Os/as alunos/as permaneceram em casa e somente os/as professores/as e alguns funcionários³⁷ passaram a frequentar as escolas.

A estratégia adotada foi uma maneira das atividades voltarem, embora de forma limitada, e o ano letivo não ficar perdido. Levou-se em conta a situação socioeconômica da comunidade escolar do município, que dispõe de poucos recursos para acompanhar, por exemplo, aulas via internet³⁸. Cada escola ficou encarregada de organizar a dinâmica da elaboração e entrega das atividades.

Os/as professores/as diariamente estavam nas escolas, embora em horários reduzidos. Elaboravam as atividades que eram impressas e xerocadas nas próprias instituições. Semanalmente os pais, mães e/ou responsáveis de alunos/as se dirigiam até as escolas para receberem as atividades que deveriam ser respondidas pelos alunos, em casa, e devolvidas na semana seguinte aos professores/as, para as correções.

Quanto as aulas via rádio, a secretaria de educação do município ficou responsável por organizar, selecionando alguns professores/as, de todas as disciplinas, para produzirem as aulas

³⁶ Em conversa, o coordenador da escola Maria Firmina Reis, me informou que na escola as turmas do 9º ano estavam sendo divididas em grupos, sendo distribuídas aulas presenciais na semana para cada grupo.

³⁷ Funcionários das secretarias e dos serviços gerais.

³⁸ Nas escolas da rede particular da cidade essa estratégia de aulas virtuais iniciou ainda no mês de abril de 2020.

que seriam transmitidas em uma emissora de rádio da cidade. Todos os dias da semana as aulas eram transmitidas. Essas foram medidas iniciais adotadas pela Secretaria de Educação de Coelho Neto, que viriam a ser repensadas com a mudança do governo municipal, dos gestores, e demais trabalhadores/as do quadro da educação.

Com o início do novo ano letivo, em março de 2021, ocorreram modificações na dinâmica das atividades de ensino da rede municipal. As aulas via rádio não continuaram, pois avaliou-se que não estavam tendo um resultado positivo. Diante da impossibilidade de aulas presenciais e com os baixos resultados das aulas via rádio, a alternativa encontrada para o trabalho docente foram as atividades por vias remotas integrando as atividades impressas com o uso da internet. Assim, as escolas avaliaram as possibilidades de trabalho nesta modalidade.

Na escola Maria Firmina dos Reis as ferramentas adotadas foram o WhatsApp e o Google Meet. Ao contrário do ano anterior, em que os/as professores/as iam para a escola, com a nova medida, estes/as passaram a trabalhar de casa. Permanecendo na escola apenas os gestores, funcionários da secretaria e trabalhadores/as dos serviços gerais, em dias e horários e reduzidos.

As turmas da escola foram organizadas em grupos de WhatsApp, de acordo com o turno e série. Nesses grupos, os docentes encaminhavam áudios e vídeos, indicando os conteúdos a serem estudados e compartilhando as atividades elaboradas, em arquivos no formato pdf ou word. Os/as alunos/as de posse das atividades, respondiam os exercícios em seus cadernos, tiravam a foto e enviavam para os professores/as, em conversa privada, que depois de corrigi-las davam um retorno para os alunos/as.

O que conta como presença e nota são o envio das atividades pelos alunos/as – disponibilizadas semanalmente. Segundo os/as professores/as e os atuais gestores, essa medida foi adotada devido ao fato de muitos pais e/ou responsáveis, no semestre anterior, não irem buscar as atividades impressas, e muitos que iam não davam o retorno das atividades respondidas, outros não iam buscar as atividades corrigidas. Constatando-se, assim, um acúmulo muito grande de papel na escola e gastos com as impressões.

No entanto, a solução encontrada não contemplou todos/as os alunos/as da escola. Muitos deles – 170 alunos, maioria residentes em comunidades situadas na zona rural da cidade – não possuem acesso à internet, ou mesmo não tem celulares e/ou computadores para acompanhar as atividades de forma remota. Para estes, continuou o sistema de atividades impressas. Outro problema é que embora muitos alunos tenham acesso à internet, este acaba sendo limitado. Muitos dependem de dados móveis de operadoras telefônicas, outros recorrem

a casa de familiares e amigos com acesso à internet para acessarem as atividades postadas nos grupos de WhatsApp.

Ao refletirem sobre as estratégias utilizadas no ensino durante a pandemia, as professoras de história expõem o seguinte:

Pesquisador: “a senhora percebe alguma mudança com essa nova estratégia adotada pela escola em relação à anterior?” – Sim, estou tendo mais adesão dos alunos com as atividades e também consigo corrigir juntos com eles. A gente vai vendo as questões juntos. É uma coisa que dar muito trabalho, todos os dias tirar um tempo pra sentar, abrir o celular e ver todas as atividades que me foram encaminhadas. Eu dou o feedback do que eles acertaram, erraram, e o que tem que ser corrigido. Considero mais o fato de o aluno fazer a atividade, independente dele acertar ou não. Pra mim já é um fator positivo estar colocando esse aluno como assíduo. Dessa forma eu não estou sendo tão criteriosa porque eu sei que essa maneira que nós estamos fazendo não atende as necessidades deles, não atende à demanda (Professora Amara, 17/05/21).

Em relação as atividades via WhatsApp, a gente passa o capítulo para o aluno estudar e elaboramos as atividades que são postadas no grupo. Eu geralmente gosto de postar também vídeos e áudios explicando um pouquinho do conteúdo, resumidamente, e das atividades também. Mas eu tenho muito mais contato com os alunos no privado. Eles gostam de conversar no particular sobre as dúvidas e as dificuldades que eles têm. E está dessa forma. Mas a dificuldade é grande, muito grande! O desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos não se comparam, não é a mesma coisa como no presencial (Professora Júlia, 20/05/21).

Essa questão das redes sociais, que outrora era visto como algo negativo, a partir do momento da pandemia, pode ser visto como algo positivo. Possibilita reuniões, por exemplo. Então, o WhatsApp é uma ferramenta bastante utilizada pra gente ter um contato mais próximo possível com esses alunos, porque é através dele que você conversa com esses alunos, que eles podem tirar as dúvidas. É por meio dele que você tem a possibilidade de interagir, de falar de algum material que esse aluno possa usar, algum vídeo para assistir, algum livro pra ler. Sobre as dificuldades, as vezes a caligrafia do aluno é difícil de compreender, a câmera de alguns celulares não é boa pra tirar foto, isso tudo prejudica. Eu tenho um total de quase duzentos alunos, então imagine. Desses quase duzentos alunos, eu recebo as atividades de pelo menos, cento e cinquenta, quantas mensagens não vão ter no meu privado? Então, a gente fica muito sobrecarregado, porque uma coisa é você está em sala de aula em um determinado dia pra receber aquelas atividades, outra coisa é você está diariamente recebendo várias atividades de alunos, de séries diferentes, de várias turmas, em todos os horários do dia. Então, isso está sendo difícil, não só para nós professores, mas para os alunos também (Professora Mariana, 11/05/21).

Os docentes informam que o ensino remoto com a utilização da internet, proporcionou melhoras, possibilitando uma maior interação com os/as alunos/as. Apesar disso, a alternativa de ensino ainda se apresenta limitada, pois não consegue suprir todas as necessidades, comprometendo a aprendizagem. Outro detalhe é a sobrecarga de trabalho dos/as professores/as que passam a ter seus horários desregulados com o intenso fluxo de demandas que surgem no WhatsApp.

Além desta ferramenta, alguns professores utilizavam a plataforma Google Meet para realizar encontros virtuais, mais são poucos. Uma de minhas interlocutoras, professora Mariana, estava usando este recurso, no entanto, eles não contavam como presença e nem como nota, pois reunia uma quantidade reduzida de alunos, uma média de 10 alunos por reunião, assim a iniciativa da professora era proporcionar um momento complementar para os que pudessem participar e que tivessem dúvidas sobre os conteúdos dos livros didáticos e sobre os exercícios repassados.

As atividades de ensino durante a pandemia do coronavírus, no formato remoto, são atravessadas por dificuldades, entre estas se sobressaem as que se referem as condições socioeconômicas, que impossibilitam a execução de algumas alternativas de ensino como as aulas online. O contexto da escola pesquisada reflete um pouco os dados apresentados pelos levantamentos em relação ao ensino remoto, em que a utilização das atividades impressas foi a primeira alternativa, continuando mesmo quando se passou a adotar o uso da internet, devido à falta de acesso de uma parcela de alunos/as.

3.3 A visão dos/as interlocutores/as sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

A partir das conversas e entrevistas realizadas com os/as participantes desta pesquisa, foi possível perceber que na escola Maria Firmina dos Reis a temática História e Cultura Afro-Brasileira é mobilizada em dois momentos: nas aulas durante o ano letivo, de acordo com a abordagem do livro didático e diante de alguma oportunidade que surge de tocar no assunto; um segundo momento, mais específico, acontece durante o mês de novembro no âmbito do “Projeto Consciência Negra”.

3.3.1 O perfil dos/as participantes

Início com uma rápida apresentação dos/as interlocutores/as desta pesquisa. Para uma melhor visualização de seus perfis, elaborei o quadro seguinte com algumas informações.

Quadro 1 – Perfil dos/as interlocutores/as

Interlocutor/a	Função	Idade	Cor/raça³⁹	Formação
Helena	Diretora	43 anos	Negra	Licenciatura em História e Pós-Graduação (especialização) em História do Brasil
Samuel	Coordenador pedagógico	51 anos	Negro	Licenciatura em Pedagogia e Letras/Português, e mestrado em Educação
Elisa	Agente administrativa	35 anos	Parda	Licenciatura em Letras Português/Inglês e especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura
Alice	Estagiaria na disciplina de História	24 anos	Negra	Licenciatura (em andamento, 7º período) em História
Felipe	Professor de História	29 anos	Negro	Licenciatura em Pedagogia, especialização em História do Brasil, Cultura e Sociedade, e em Psicopedagogia
Mariana	Professora de História	26 anos	Negra	Licenciatura em História
Amara	Professora de História	45 anos	Negra	Licenciatura em História e Pós-Graduação (especialização) em História do Brasil
Júlia	Professora de História	43 anos	Branca	Licenciatura em História e Pós-Graduação (especialização) em História do Brasil

A maioria dos participantes, (7), se identificam como pessoas negras. Em relação a idade percebe-se uma divisão em dois grupos, três deles/as tem idades na faixa entre 24 a 29 anos, mais jovens, outros/as cinco possuem idades entre 35 e 51 anos. Sobre a formação, todos/as os entrevistados/as possuem graduação em licenciatura, desses, seis possuem cursos de pós-graduação, cinco na modalidade *latu senso* e um a nível de mestrado. Apenas duas participantes, as mais jovens, não possuem ainda pós-graduação, uma delas ainda cursando graduação.

3.3.2 Um diálogo sobre relações étnico-raciais

O racismo foi um dos assuntos abordado nas entrevistas. Os/as interlocutores/as foram unânimes em suas respostas ao dizerem que vivemos em um país racista. Reproduzo algumas definições de racismo apresentadas por eles/as:

O racismo é uma violência que tem dimensão social, política, moral, psicológica e pode, como se tem visto, ameaçar a integridade das pessoas devido a sua "raça". É um peso que as populações marginalizadas carregam aqui no Brasil desde o início da colonização e que se estende até os dias atuais de forma que os discursos que

³⁹ Informações de acordo com as declarações dos/as participantes.

combatem a prática do racismo ainda esbarram em argumentos do tipo: " Não existe racismo no Brasil"/ " E a consciência Branca?". Tudo isso evidencia a lentidão com que esses assuntos são abordados e revela a falta de interesse na efetivação de políticas reparadoras dessas populações que foram, e continuam sendo, prejudicadas! (Estagiaria Alice, 28/05/21).

Defino o racismo como o "direito" de forma equivocada que muitas pessoas acreditam ter sobre outras levando em consideração fatores biológicos, onde acreditam ter uma dita superioridade em relação a outros indivíduos. O que acredito ser sinal de ignorância de uma mentalidade muito pobre, e que também é influenciada por nossa historiografia que não deixa de ser racista. O que temos são características diferentes, no entanto, nenhuma característica faz com que um ser humano seja superior ao outro (Professora Mariana, 11/05/21).

Para mim a questão do racismo ainda é muito séria no Brasil, existe muito. É um tabu ainda muito grande ao ponto que tem pessoas que são pretas, mas não se identificam, não se vem como pretas por conta desse racismo que ainda está muito arraigado. O racismo pra mim é quando uma pessoa é colocada numa posição inferior, quando ela é diminuída levando em parâmetro a raça que ela pertence. No caso aqui do Brasil, que raça é considerada de forma inferior? É a raça negra. A raça branca, caucasiana sempre foi colocada como superior (Professora Amara, 17/05/21).

O exposto acima revela que as interlocutoras estão conscientes a respeito da gravidade do racismo no país. Ele é estrutural, como enfatiza Silvio Almeida (2018), e as falas revelam aspectos que remetem a essa visão, quando se coloca por exemplo, a questão da raça como um dos elementos estruturantes do processo de hierarquização, que vai afetar diretamente as dimensões social, cultural, econômica, psicológica e outras.

Compartilho um trecho da fala de Samuel, coordenador da escola, que ao ser indagado sobre a existência do racismo em nosso país responde:

Sim. Só que é um racismo disfarçado. Ele não é aberto porque é até crime, né? O código penal... a Constituição Federal diz que é crime essa discriminação racial. Só que na prática ela acontece a todo momento. Você vê que os negros, eles são suspeitos, naturalmente. Se você vê um negro dirigindo um carro bonito, na primeira oportunidade, a gente é parado, só porque é negro. É natural dessa questão histórica, de que um negro é tido como a raça inferior, é uma raça que fica no segundo plano. Isso aí foi embutido na nossa mente. E é um processo que vai demorar muito tempo ainda pra ser superado. **Pesquisador:** “Você acredita que a educação possa colaborar para um processo de desconstrução desse imaginário?” – Com certeza. Até falar sobre tudo isso. Tocar na ignorância das pessoas. A educação ela vai nos moldando, pra melhor. Ela vai nos dando o senso de justiça, de honestidade, de harmonia, de paz. Claro que a gente não pode dizer a educação resolve tudo. Mas as pessoas vão ficando melhor enquanto ser humano, por meio da educação. A educação te traz uma conscientização. Te traz uma compreensão maior de quem são essas pessoas. E que todos somos iguais independentemente do credo, raça, etnia (Entrevista realizada em 21/05/21).

A colocação de Samuel é muito precisa e revela seu entendimento da complexidade do problema racial que ainda é muito comum no nosso cotidiano. Ao mencionar a inferiorização

da raça negra, entende que é algo que foi construído socialmente. Samuel expressa uma visão que entende a educação como uma ação transformadora, que entre outras coisas, pode colaborar com a promoção do diálogo sobre questões raciais.

Júlia e Amara informam que embora o racismo ainda exista nos dias atuais, ele não se apresenta como antes, é “algo que já melhorou”, “tem melhorado”. Percebi que a afirmação de uma das interlocutoras é construída ao refletir sobre suas vivências na educação, quando pensa o problema no âmbito escolar.

Na escola, quando eu comecei a dar aula, há uns dez anos, eu percebia nos alunos, que existia um certo preconceito com os meninos negros. Dos meninos de pele clara com os que são negros. Porque eles não davam atenção, desprezavam os coleguinhas que eram negros e tinha também aquela questão de colocar apelidos. Eu ainda alcancei esse tempo de apelidar o menino de feio, de preto, de cabelo de não sei o quê. Mas como eu estou falando, de uns tempos pra cá, isso melhorou muito. Eu não observo mais nas salas de aula e no dia a dia também não me lembro qual foi a última vez de ouvir esses termos pejorativos. **Pesquisador:** “A senhora poderia citar algum fato, que possa ter influenciado essa mudança de postura?” – Eu acredito que tenha sido essas questões da própria mídia, das leis contra o racismo e tudo isso que vem acontecendo nos últimos anos, esses movimentos... O engrandecimento da raça negra, valorização, acredito que tenha sido isso, no meu pensar é isso (professora Júlia, 20/05/21).

Com o relato da professora Júlia é possível percebermos que temos avanços. O próprio fato dela não presenciar mais episódios de discriminação racial nas salas de aulas é um fator positivo. Outro detalhe é que as discussões sobre a questão racial têm ganhado espaço no país, em vários setores, um exemplo, são os conteúdos produzidos por páginas nas redes sociais (muitas delas iniciativas de coletivos negros) da internet que tem levantado debates, denunciado casos de racismo, e buscado conscientizar as pessoas. Importante não esquecer que a gravidade de casos de racismo que vem acontecendo nos últimos anos pode ser também um fator desencadeador para a visibilidade da pauta.

Júlia, assim como Samuel citou a questão da lei contra o racismo, que pode ser considerada outro avanço. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 5º inciso XLII, declara o racismo como crime inafiançável e imprescritível. No ano seguinte, a lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 define os crimes que resultam do preconceito de raça e cor. Já no mês de novembro de 2021, a Câmara dos deputados aprovou o projeto de lei 1749/15 que tipifica o crime de injúria racial em locais públicos e privados, que até então só existia no código penal, não fazendo referência ao local da ocorrência (BRASIL, 2021).

Amara também comentou a respeito do racismo no ambiente escolar, porém afirma não lembrar de já ter presenciado casos de discriminação em suas salas de aula. Cita o fato de

trabalhar com as turmas de 6º ano que, segundo ela, são de alunos menores, e estes são mais desprovidos de preconceitos dos que os alunos mais velhos, que no intuito de ofender buscam mecanismos como os de provocar com apelidos. No entanto, a professora compartilha sua própria história:

eu lembro que quando era criança, tinha uns amiguinhos que na escola chamava a gente de nega do Codó, nega do cabelo duro, faz muitos anos, tempo que eu era aluna. Pesquisador: “A senhora já foi referida assim?” – Sim, e eu vou te falar um fato. Dentro de casa mesmo, minha mãe era negra, é negra, que ainda é viva, mas quando ela ficava chateada comigo ela me chamava de nega, “essa nega”, tipo assim, numa forma de ofensa, pejorativa, e a coisa ficava pior pra mim porque eu tenho uma irmã que é branca, porque a minha avó paterna era loira do olho azul, então por conta dessa descendência minha irmã também é branca. Na minha casa nós éramos duas mulheres, duas irmãs, uma pretinha e uma branquinha. De certa forma isso fomentava mais esse preconceito, e minha mãe também é negra, mas devido a essa identidade que ela não tinha, ela não se reconhecia como negra, chamar o outro de negro era no sentido da palavra, pra ela pejorativo (Professora Amara, 17/05/21).

Quando revisita suas memórias da infância, Amara indica que vivenciou situações de preconceito dentro de sua própria casa e na escola em que estudava, experiência esta, também vivenciada por Mariana que lembra de um momento marcante de sua vida.

Quando eu estudava, no momento eu não vou te dar exatidão da série, mas acho que era lá pelo quarto ano do fundamental. Eu tinha um amigo que era loirinho do olho azul e ele falou assim pra mim, pra você ver como o racismo é algo que é ensinado, ninguém nasce racista. Então, hoje, isso me leva a entender que a família dele era racista. Aquilo ficou em mim, porque até hoje eu não esqueço, ele disse assim: “olha, tu sabe por que eu sou branco? Porque quando eu nasci, minha mãe me banhou na água limpa. E tu é preta, porque quando tu nasceu, tua mãe te banhou com água suja” (Professora Mariana, 11/05/21).

Mariana narra um episódio delicado que viveu na infância, ser discriminada por outra criança. Esse episódio contrasta com visão da professora Amara que acredita que os alunos menores são menos preconceituosos. Ao dizer que o racismo é ensinado, Mariana chama a atenção para a questão da educação, no sentido mais amplo. O relato nos faz imaginar que em casa, ou no seio mais próximo de convivência a criança foi informada dessa maneira, recebeu uma explicação sobre a diferença de cor entre as pessoas completamente problemática, e a reproduz.

Amara toca numa questão importante, a identidade negra. Ser negro, no contexto em que vivemos é “uma escolha política que vai sendo construída ao longo da vida” (SILVA, 2015, p. 168). Infelizmente devido ao racismo e todas as suas consequências, há aquele/as que tem dificuldades em se entenderem como negros, como a no caso da mãe da professora Amara. Lembro das palavras de Neusa Santos Sousa (1983, p. 77), “ser negro não é uma condição dada,

a priori. É um vir a ser. Ser negro é torna-se negro”. É tomar uma consciência de si, é uma alternativa, pois

enquanto negro, ele não possui uma identidade positiva, a qual possa afirmar ou negar. É que no Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza, por si só, uma identidade negra (SOUSA, 1983, p. 77).

Estas palavras, ditas por Neusa Sousa há quase trinta anos são muito fortes e reveladoras da complexidade que envolve a questão racial no Brasil. Sobre a identidade negra, Nilma Lino Gomes (2011, p. 110), nos informa que:

como toda identidade, a identidade negra é uma construção pessoal e social e é elaborada individual e socialmente de forma diversa. No caso brasileiro, essa tarefa torna-se ainda mais complexa, uma vez que se realiza na articulação entre classe, gênero e raça no contexto da ambiguidade do racismo brasileiro e da crescente desigualdade social.

Os relatos das professoras Júlia, Amara e Mariana que tocam na questão do preconceito e discriminação racial na fase da infância e adolescência nos faz lembrar que em um país como o Brasil, onde existe um “preconceito de marca” (NOGUEIRA, 2006) é construída uma representação do negro como sendo um corpo que carrega marcas de inferioridade, na qual uma das partes mais atacadas é o cabelo crespo, “nega do cabelo duro”.

Nilma Lino Gomes nos ensina que no Brasil a cor da pele e o cabelo são dois componentes construídos como definidores do pertencimento étnico-racial das pessoas e que: “o racismo sendo um código ideológico que toma atributos biológicos como valores e significados sociais impõe ao negro uma série de conotações negativas que o afetam social e subjetivamente” (GOMES, 2002, p. 81). Assim, por meio desse processo são criados padrões de inferioridade e superioridade e também a classificação belo/feio. Nosso padrão de beleza é o branco e as características que não atendem a esse modelo são alocadas fora da beleza (GOMES, 2002).

Sobre as experiências de discriminação racial na escola, como a questão dos apelidos citados pelas interlocutoras, e que comumente aparece na literatura que discute relações raciais, Gomes (2002, p. 45) nos diz o seguinte:

esses apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São, talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e na adolescência. A escola representa uma abertura para a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e viver

dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter o cabelo crespo e estar entre os brancos.

A antropóloga aponta para a complexidade das experiências de ser negro/a, principalmente na fase de infância e adolescência. Dependendo do contexto em que os sujeitos estão inseridos, as vivências podem ser diferentes, na família pode haver acolhimento, já a entrada na escola ou em outros ambientes pode ser o início das experiências mais difíceis da vida para as pessoas negras, não só para estas, mas para que de alguma forma não se encaixam em um padrão hegemônico, branco, heterossexual, cristão.

A dificuldade que algumas pessoas negras têm em se aceitar, de se perceberem como negras, é uma questão que atravessa a maioria das falas dos/as interlocutores/as. Destaco dois casos relatados durante as entrevistas que se referem a esse ponto, um informado pela agente administrativa, Elisa, e o outro pela professora Júlia.

Aconteceu um caso interessante agora. Minha sobrinha me disse que a filha dela não quer ser negra, ela não aceita. A menina só tem três anos, mas ela é muito esperta, muito inteligente, inteligentíssima, chora muito! Minha sobrinha já me falou preocupada. Ela me disse assim: “a Eva⁴⁰ não quer ser negra, ela olha um livro, ela é a criança branca, ela não é a negra”. Então tá aí a importância, a magnitude do tema em sala de aula e do papel do professor em trabalhá-lo. Porque se eu não trabalho isso, eu não vou ensinar aquela criança, não vou fazer com que ela entenda, ela vai crescer com o preconceito com a própria pele, com a dificuldade em se aceitar (Elisa, 26/05/21).

O caso citado por Elisa é muito preocupante, e merece a atenção da família para refletir e trabalhar o problema. O que estaria por trás dessa negação, partindo de uma criança de apenas três anos de idade? Isso nos faz pensar novamente na questão da representação, como as crianças e demais pessoas negras são representadas nos livros e demais meios. Ao mencionar sua preocupação com o caso da filha da sobrinha, a interlocutora pontua a importância da temática das relações étnico-raciais ser trabalhada em sala de aula e do compromisso do professor com esta abordagem.

A professora Júlia relata o segundo caso:

Em 2019, no período do sete de setembro, foram divididos os temas por escola para o desfile. Nossa escola ficou com a parte que falava sobre a África. Uma professora do sexto ano, Ana⁴¹, teve dificuldades. Quando os meninos chegam na escola, no sexto ano, pequeninhos, quando a gente está começando a trabalhar com eles, encontramos um pouquinho de dificuldade. No sete de setembro a professora tinha que apresentar a parte da economia no Brasil colonial, economia açucareira. Ela teve que colocar os escravos na avenida, para desfilar. Assim, precisava de uns 4 meninos

⁴⁰ Nome atribuído pelo pesquisador, em substituição do nome da criança informado pela entrevistada.

⁴¹ Pseudônimo.

para representarem os escravos, certo? E lá estavam quatro meninos que não eram negros. Inclusive tinha um bem branquinho, uns assim pardos, mas pardo do que para negro participando do desfile. Indaguei: “e esses meninos não tinham que ser negros? não tinha meninos negros nas suas turmas?”. Ela me disse: “professora, os meninos negros, eu sei foi de um por um, não teve um que quisesse, por isso eu coloquei os que aceitaram participar, são esses daí que não são negros, que são um pouquinho mais claros”. Aí eu estava discutindo a questão com ela: “Ana, não se trata talvez nem de ser negro, a questão é que eles não querem representar escravos!”. Aí eu vejo isso, a resistência da pessoa se reconhecer e se colocar como negro. **Pesquisador:** “professora, como esses meninos foram pra avenida?” – Eles estavam só vestidos como escravos, naquela calça de tecido grosseiro, como era dos escravos. Eles não pintaram a pele. Mas eram mais claros do que pra negros. Eu sabendo que na escola tem muitos meninos negros, na verdade a maioria são, eu achei isso muito curioso (Júlia, 20/05/21).

É uma situação curiosa, essa ocorrida na escola, como indica a professora Júlia. No entanto, no diálogo com a professora que vivenciou a situação, Júlia aponta que a resistência dos alunos negros em participar do desfile do 7 de setembro, representando os escravizados, talvez não se tratasse necessariamente de não se reconhecerem como negros, mas sim, de não quererem desfilarem como pessoas escravizadas. Somada a essa interpretação da professora Júlia também pode-se pensar que os meninos negros não quiseram naquele momento se assumirem como negros, resistindo ao desfile. Ou ainda, poderia ser as duas coisas. O fato é que a atividade proposta ao focar apenas na representação do trabalho escravo encontrou resistência por parte dos alunos negros, o que indica a necessidade de rompimento com uma visão que reduz a contribuição do povo negro somente a escravidão.

Petronília Beatriz Gonçalves e Silva relata dois casos identificados em uma de suas pesquisas com crianças negras:

De outro lado, temos Daniela, menina negra de tez clara, que observando imagens de mulheres negras africanas trabalhando na lavoura, envergonhou-se e veementemente exclamou: “Eu não tenho nada a ver com essa gente!”. E temos ainda o exemplo de José, que de repente passou a querer tomar somente leite; café e coca cola, nem pensar. Quando os pais perguntaram a razão da preferência repentina, respondeu: “Para eu ficar branco” (SILVA, 2015, p. 168).

Os exemplos citados pela professora Júlia e por Petronilha Beatriz são muito expressivos. Revelam experiências de rejeição do corpo, da identidade negra, mesmo que de forma representativa como no caso que aconteceu na escola Maria Firmina dos Reis. Para Nogueira (2006, p. 297), desde muito cedo “incute-se, sub-repticiamente, no espírito das crianças brancas como as de cor, a noção de “inferioridade” do negro ou de indesejabilidade dos traços negroides”. A atitude dos alunos de não quererem desfilarem como escravizados pode ser reflexo disso, do medo de assumir a identidade negra naquele momento e serem alvos de alguma reação preconceituosa por parte dos colegas, mesmo que em tom de “brincadeira”.

Como então, é possível construir-se negro diante desse cenário complexo? De que forma a educação informal e a educação escolar podem ser aliadas na construção de uma identidade negra positiva, que permita as pessoas negras a se identificarem como tais? O que a escola pode fazer para ajudar nesse processo de desconstrução das imagens negativas que ainda estão presentes em nosso imaginário sobre as pessoas e a cultura(s) negra? São questionamentos que precisamos, todos/as, refletirmos.

3.3.3 O que disseram sobre a lei 10.639/03 e trabalho com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na escola?

Quando indagados/as se tinham conhecimento da existência da lei 10.639/03 todos/as os/as interlocutores/as responderam que sim. Quatro disseram que ficaram sabendo da legislação durante o curso de graduação, três não lembraram o momento em que tiveram conhecimento e uma pessoa teve acesso a lei por meio de materiais paradidáticos durante o trabalho na escola.

Outra questão levantada foi se durante suas formações tiveram contato com alguma disciplina ou outra atividade que oferecesse preparo para a abordagem das questões étnico-raciais. Apenas uma das entrevistadas informou que disciplina específica para tratar a temática não teve, pois, a criação da lei é posterior a sua formação, os outros/as sete responderam que tiveram sim disciplinas que abordaram.

Uma das participantes informou que viu a discussão em uma disciplina optativa na graduação. Professor Felipe lembrou das discussões sobre etnia que teve em uma disciplina, contudo, não foi de forma aprofundada que oferecesse preparo para trabalhar na educação; professora Júlia informou que teve uma disciplina e inclusive realizou até um trabalho de pesquisa na região sobre as comunidades quilombolas. Duas professoras lembraram das disciplinas que tiveram na graduação, “Conhecimentos indígenas e afro-brasileiros” e “Povos africanos e cultura Afro-brasileira”.

Interessante notar que uma das entrevistadas (Elisa) informou ter o contato com a temática das relações étnico-raciais em uma disciplina optativa. Isso nos leva a pensar que o curso de graduação em Letras Português/Inglês frequentado pela interlocutora não oferecia na época, disciplina obrigatória sobre relações étnico-raciais. O professor Felipe ao recordar de discussões sobre a questão de etnia em uma das disciplinas da graduação afirma que a mesma não se aprofundou na temática, não ofereceu preparo adequado que possibilitasse a abordagem da temática na educação.

Considerando o tempo da criação da lei 10.639/03, que completa 19 anos em 2022, a iniciativa ainda é muito nova e exige ainda muito trabalho pela frente para que de fato ela possa vir a ser plenamente efetivada. Diante disso, faz -se necessário, por exemplo, investimentos na formação de professores pesquisadores que possam se dedicar ao estudo da temática e promover diálogos com a comunidade, produzir materiais informativos e também contribuir com a formação de outros docentes. Formação de professores e o currículo são elementos que merecem muita atenção

Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 15), nos ensina que o “currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Para este autor, o currículo é uma questão de identidade, ele vai atuar na modificação das pessoas, daquilo que se tornarão. O currículo é construção social, que através de um processo criativo privilegia determinados conhecimentos, deixando outros de fora, assim, envolve relações de poder.

O/a professor/a para desenvolver práticas educativas que abordem a diversidade cultural precisa ter pelo menos um embasamento inicial, que depois possa ser expandido. Para tanto, sua formação deve-lhe oferecer um conjunto de conhecimentos e saberes que sejam capazes de o instruir e despertar para as abordagens nas salas de aulas. As propostas curriculares das universidades e faculdades falham quando apenas abarcam superficialmente as relações étnico-raciais ou mesmo quando as negam. Não ofertar disciplinas específicas obrigatórias é uma forma de negação.

Na conversa com Alice – estagiária da disciplina de História – comentamos sobre questões mais gerais sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira. Sobre a relevância da lei 10.639/03 ela entende que

se trata de uma iniciativa extremamente importante. Principalmente porque a escravidão e as questões de África são muito pouco debatidas. É por isso que a gente tem concepções do tipo que a África é um país de fome, que em África só existe sofrimento, não se tem um debate a respeito da diversidade que existe. África não é um país, é um continente diverso, com várias populações, com diversos grupos étnicos e culturas. É exatamente por isso que tem essa dificuldade de identidade, de não aproximação do sujeito com a cultura afro-brasileira. A gente tem que falar sobre isso, para trazer uma aproximação e quebrar com essa perspectiva... de que são coisas pejorativas, que a gente não tem nenhum tipo de identidade, referência com esse continente. Na verdade, a gente tem muito de África em nós, precisamos evidenciar isso. Temos que aproximar os alunos para uma questão de identidade. Por exemplo, em Coelho Neto, nós temos comunidades remanescentes de quilombos, e a gente não conhece sobre isso. Muitos alunos não sabem que, talvez, eles morem em comunidades que estão em processo de reconhecimento. Isso é muito importante, porque traz à tona a questão da identidade do aluno, praticante daquela cultura, como sujeito histórico. E também traz à tona um pouco da reflexão a respeito da identidade regional. Que inclusive é uma coisa que a gente não trabalha porque vamos trabalhar

com livros didáticos que tem uma perspectiva mais a nível nacional. A gente não trabalha com regionalidade. Então, corremos o risco de sair da escola sem saber que existe uma alta concentração de comunidades remanescentes de quilombolas no Maranhão e em Coelho Neto (Entrevista realizada em 28/05/21).

Para Alice, a lei 10.639/03 pode ajudar a mudar a perspectiva muito comum que se tem sobre a África, uma visão diríamos negativa. Sua fala é muito potente e toca em muitos pontos que vão para além da questão do racismo, discussão essa muito visível em outras falas. Uma reflexão que me surge ao resgatar esse trecho é a possibilidade que a lei 10.639/03 oferece para o trabalho com as questões regionais/locais, como o exemplo do estudo das comunidades quilombolas, que como aponta Alice, parece ser um ponto que merece mais visibilidade no trabalho com a temática das relações étnico-raciais.

As concepções construídas sobre a África, enfatizada por Alice, é um dos pontos de reflexão que aparece na literatura que discute o ensino de história e cultura afro-brasileira. Carina Santiago dos Santos em pesquisa realizada com alunos/as do EJA (Educação de Jovens e Adultos) da rede municipal da cidade de Florianópolis (estado de Santa Catarina) aponta: “a grande maioria dos estudantes que responderam ao questionário continuam estabelecendo relações entre África e pobreza, fome, doenças” (SANTOS, 2020, p. 70).

Santos (2020) relata que não se percebe com as respostas dos estudantes, aspectos positivos sobre as populações africanas. Com isso, sugere alguns caminhos que podem ser seguidos no trabalho com o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Uma possibilidade é o trabalho com a literatura africana, que no seu entendimento pode permitir a discussão de contextos históricos, o conhecimento dos vários modos de ser dos africanos, suas cosmovisões.

A autora exemplifica essa possibilidade indicando o uso do livro “O mundo se despedaça” de Chinua Achebe. Com a leitura do romance é possível visualizar elementos da cosmovisão africana, dar ênfase a oralidade, temporalidade, corporeidade, cotidiano das famílias, religiosidade, relações de poder, cultura, rituais, mitos, ancestralidade, entres outros aspectos de um país da África, a Nigéria. O exercício ajuda a “rompermos com concepções idílicas de África, evitando perpetuar estereótipos que procuramos superar” (SANTOS, 2020, 127). Um alerta que Carina nos faz, é ter o cuidado quando nos dispusermos a trabalhar com a temática, informar qual parte, grupo, região, história, cultura da África estamos nos referindo, afinal o continente africano é muito diverso.

Chimamanda Ngozi Adichie nos fala sobre “o perigo de uma história única”, segundo a autora é construída uma única história sobre a África, como um lugar negativo. Essa invenção

tem início com a literatura ocidental, no século XVI. A autora nigeriana entende que é preciso rompermos com essa história única, afinal, “muitas histórias importam”. Assim, devemos conhecer e ensinar outras histórias sobre a África, uma vez que, “a única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história torna-se uma única história” (ADICHIE, 2019, p. 12).

Dos quatro professores/as de história entrevistados/as apenas a professora Mariana informou ainda não ter trabalhado com a temática da história e cultura afro-brasileira, pois a mesma é recém-formada e acabava de iniciar suas atividades de docência na escola, é sua primeira experiência profissional.

Ainda não tive oportunidade de trabalhar com a temática. Mas, a partir do momento que eu entrar em um conteúdo que me possibilite entrar nessas questões, do negro, escravidão e tudo mais, vou procurar, por mais que não tenha no livro, assim como sempre foi repassado na universidade, procurar outras fontes. E trazer ênfase pra essas questões. Procurar incentivar o aluno a fazer críticas, a se fazer perguntas, buscar respostas pra isso tudo. Porque por mais que o material que eu possa ter em mãos, seja limitado, eu posso procurar outras fontes, eu posso procurar algo que chame a atenção dos alunos (Professora Mariana, 11/05/21).

A professora, mesmo ainda não tendo abordado a temática demonstra estar consciente da necessidade de trabalhá-la, assim como também já indica possíveis dificuldades que podem ser encontradas no material didático. No entanto, esse problema pode ser amenizado quando o professor/a para trabalhar com os conteúdos referentes a proposta da lei 10.639/03, recorre a outros meios, uma possibilidade são os recursos que se encontram na internet, como os artigos científicos que podem servir de embasamento teórico para o docente, assim como os materiais mais específicos produzidos pelo MEC. No trabalho com a diversidade étnico-racial, Mariana pensa ser crucial desenvolver atividades que possam interessar os/as alunos/as, que os/as despertem a fazer indagações, a questionar. Como fazer isso? Esse é um dos desafios que estão postos.

Recordando da época em que era aluna da educação básica e de suas experiências de estágio durante a graduação, Mariana comenta que na abordagem da história e cultura afro-brasileira ocorre uma folclorização.

É algo feito de forma muito folclórica. Por exemplo, não se diz quem foi Zumbi dos Palmares, é até colocado aquela questão do quilombo, mas não se dá uma explicação mais ampla de sua importância. Coloca-se uma menina negra pra desfilas e acabou ali. E pronto, a lei foi desempenhada. Na verdade, não é isso. É tentar trazer traços culturais que a gente tem, a importância desses povos, as figuras históricas importantes. Para a partir disso, o aluno poder se identificar, querer ser visto como negro, apesar dele ser, mas ele não se identificar como. Ele poderia querer se

identificar, não mais como um negro que ele vê só como escravizado, o negro que não tem valor nenhum, que não tem direitos, o negro que é apenas aquele submisso e que não tem valor nenhum historicamente. [...]. Mas de certa forma, é algo até positivo, porque de uma forma ou outra, você está trazendo aquilo e mesmo que não seja com o peso que se precise, mas se você está trazendo, provavelmente vai ter alunos que se interessarão em saber o porquê do vinte de novembro, em saber quem foi esse líder negro, zumbi dos Palmares. Então, é algo positivo nesse sentido (Entrevista realizada em 11/05/21).

Professora Mariana constrói uma crítica a uma forma de acionar a Lei 10.639/03, que na sua visão se apresenta superficial, sem maiores aprofundamentos no desenvolvimento das atividades. Ao mesmo tempo compreende que o trabalho com o ensino de história e cultura afro-brasileira esbarra em muitos empecilhos, mas, apesar das dificuldades entende que mesmo as iniciativas mais simples podem de alguma forma contribuir, uma vez que se coloca a temática em debate.

Para Mariana, o trabalho deve ser realizado de forma que “tenha impacto na vida do aluno, que não seja apenas um dia, um mês, um ano. Mas que seja algo que esse aluno leve pra vida, que seja um aprendizado, que não seja um momento simplesmente de obtenção nota”. A interlocutora entende que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira pode possibilitar mecanismos para que o aluno negro se identifique como tal e por isso a continuidade na abordagem é fundamental.

Três professores/as disseram já ter trabalhado com a história e cultura afro-brasileira. Professor Felipe informou que durante sua experiência na escola trabalhou com a temática de forma transversal, ao surgir alguma demanda na sala de aula e quando chega nos tópicos do livro didático. Assim, busca a aproximação dos conteúdos com as realidades dos alunos, utilizando, por exemplo, a música. Gosta de levar para sala de aula funk e rap. Para este professor, proporcionar essa aproximação é um dos maiores desafios. Ele lembra de uma música da Mc Carol que utiliza quando trabalha o conteúdo referente ao “descobrimento” do Brasil, para provocar uma reflexão de que não se trata exatamente de um descobrimento. A música, do gênero funk, é intitulada “Não foi Cabral”. Reproduzo sua letra:

Professora me desculpe
 Mas eu vou falar
 Esse ano na escola
 As coisas vão mudar
 Nada contra ti
 Não me leve a mal
 Quem descobriu o Brasil
 Não foi Cabral

Pedro Álvares Cabral
 Chegou 22 de abril

Depois colonizou
 Chamando de pau-brasil
 Ninguém trouxe família
 Muito menos filho
 Porque já sabia
 Que ia matar vários índios

Treze caravelas
 Trouxe muita morte
 Um milhão de índio
 Morreu de tuberculose
 Falando de sofrimento
 Dos tupis e guaranis
 Lembrei do guerreiro
 Quilombo zumbi
 Zumbi dos Palmares
 Vítima de uma emboscada
 Se não fosse a Dandara
 Eu levava chicotada

O exemplo de Felipe é interessante porque indica a possibilidade de trabalhar a música como um instrumento de aprendizagem. O funk citado possui uma linguagem simples e bem direto na mensagem que se quer passar. É uma letra crítica, contestatória de uma versão da história do Brasil. A letra problematiza a ideia de descobrimento, destaca a doença trazida pelos colonizadores, o genocídio das populações indígenas. Além da questão indígena, a música toca em nomes de personagens históricos, símbolos da resistência negra no país, como Zumbi dos Palmares e sua companheira, Dandara.

A professora Amara indica que os assuntos são trabalhados seguindo o livro didático, como por exemplo, no 6º ano o conteúdo aborda a formação do povo brasileiro, quando se detalha aspectos das histórias dos grupos formadores do Brasil. No sétimo ano, Amara relembra que o material didático aborda o continente africano, assim, toca na questão de nossas heranças africanas.

Ao ser indagada sobre o trabalho com a temática, a professora Júlia nos informa:

A gente tem a oportunidade de trabalhar nos próprios conteúdos dos livros didáticos. Trabalhamos as sociedades africanas quando damos aula sobre o período da idade média, por exemplo. O livro trata desse período, das sociedades africanas, no sétimo ano, se eu não estou enganada, no oitavo ano é a parte do segundo reinado, economia do Brasil e também tem a questão da vinda dos escravos pra cá, no início da colonização. Tem a parte da abolição da escravidão também. A gente tem a oportunidade de trabalhar com os alunos no decorrer dos conteúdos quando surgem no próprio livro didático. A gente trabalha muito essa questão da cultura africana. O livro anterior eu gostava muito, tinha até um texto, no sétimo ano, da história de um grupo de meninas do Rio de Janeiro que faziam parte de um movimento, o nome do movimento era, se não me engano, “meninas do cabelo black power”. Os meninos adoravam esse texto. Era um texto que valorizava exatamente a beleza negra, o cabelo. Eu trabalhei esse conteúdo em dois mil e dezenove e foi o último ano desse livro que eu falei que a gente gostava. Também tinha a questão dos bantos e dos iorubás que

era assunto do sétimo ano também. A questão da religiosidade, da culinária... O livro trabalhava nos textos complementares as danças. Aí tudo isso ia ajudando o aluno a se identificar, a valorizar a cultura africana e afro-brasileira, que é coisa do dia a dia deles (Entrevista realizada em 20/05/21).

Júlia, assim como Felipe e Amara aponta o livro didático como um mediador no trabalho com a história e cultura afro-brasileira, quando estes conteúdos surgem no material, afinal o livro ainda é o recurso mais acessível disponível nas escolas públicas. Júlia revela ainda que gostava mais do livro didático utilizado anteriormente, pois era mais dinâmico e a temática aparecia de forma mais alargada. A professora cita os aspectos das danças africanas, da religiosidade e da culinária que acredita ajudar os alunos a valorizarem os aspectos da cultura africana e afro-brasileira.

Ao serem perguntados sobre quais dificuldades que podem ser citadas em relação a abordagem da temática proposta pela lei 10.639/03, algumas respostas foram dadas: citaram as limitações dos livros didáticos; a resistência de alguns professores fora da área de história e também de alunos; falta de sensibilidade do professor para que os conteúdos sejam mais explorados; a não priorização dos conteúdos durante todo o processo educativo. Dificuldades estas já informadas na literatura que explora a temática (GUSMÃO, 2012; GOMES; JESUS, 2013; SILVA, 2018; VIEIRA, 2020).

Um ponto interessante é que nesse momento os/as interlocutores/as não indicaram a questão das limitações em suas formações acadêmicas, embora uma delas tenha dito anteriormente não ter visto nenhuma disciplina específica sobre a temática das relações étnico-raciais e outro apontar que na graduação teve, mas que não foi de forma aprofundada, não oferecendo um preparo adequado para o trabalho na educação, e outra entrevistada ter visto somente em uma disciplina optativa. Esse detalhe, inclusive, pode indicar também que os professores/as podem estar pesquisando por conta própria a temática como forma de sanar as deficiências em suas formações.

Fala de uma das professoras ao ser indagada sobre as dificuldades:

Dentro da sala de aula o material didático deixa um pouco a desejar. Mas é obvio que agora está um pouco mais fácil porque a internet te dar uma gama de possibilidades. O professor é que realmente tem que correr atrás, já que não existe disponibilizado pelo poder público um material didático voltado para esse tema, não existe nem a nível municipal nem federal. Não temos um material didático específico para trabalhar na sala de aula a questão afrodescendente, com exceção do livro didático. Os profissionais precisam estar inteirados, capacitados no assunto para que eles possam dentro da sala de aula ter uma competência maior de está levantando as questões com os alunos. Eu acredito que os bancos da faculdade estão dando importância maior para o tema, não estou dizendo que na minha época não teve, mas talvez não como hoje,

eu acredito que as faculdades estejam preparando os professores pra trabalhar essas questões (Professora Amara, 17/05/21).

A professora Amara ao comentar sobre as limitações dos livros didáticos também chama nossa atenção, assim como já citou Mariana, para a possibilidade do professor buscar recursos na internet. No entanto, ela desconhece a existência de alguns materiais produzidos pelo Ministério da Educação, que podem ser encontrados digitalizados na internet, como os citados no capítulo anterior, a coleção “A cor da cultura”, o livro “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, e outros.

Júlia e Amara enfatizam as limitações dos livros didáticos utilizados atualmente na escola, visão que contrasta com a fala de professor Felipe que diz o seguinte:

Esses temas, eles são muito abrangentes, por quê? porque como são questões interdisciplinares eu posso relacionar isso a todas as disciplinas. Então cabe muita a questão da didática do professor a trabalhar isso. Mas os livros sim, eles têm essas temáticas de forma apropriada com propriedade, certo? Inclusive o livro do município hoje é um livro muito bom, um livro que tem muito respaldo e um livro que realmente tem muito conteúdo em relação a essas temáticas. Então, são conteúdos que realmente dar pra ser trabalhado, porém o que eu digo é que depende muito do manejo do professor, que ele tenha essa sensibilidade de explorar mais os conteúdos (Entrevista realizada em 28/05/2021).

O professor afirma que os livros utilizados possibilitam o trabalho com os conteúdos referentes a história e cultura afro-brasileira, pois as temáticas estão muito presentes. Porém, Felipe adverte que só isso não é o suficiente, é preciso também o compromisso do professor, assim, em seu entendimento é um trabalho em conjunto que precisa ser realizado, não dar para jogar a responsabilidade a um ou outro fator.

Os entrevistados/as comentaram que além do trabalho em sala de aula mediado pelo livro didático durante o ano letivo, a escola também desenvolve um projeto em comemoração ao dia da consciência negra, sendo esse momento mais pontual no trabalho com a temática História e Cultura Afro-brasileira. Antes de comentar sobre essa iniciativa, informo, no próximo tópico, sobre a presença da temática nos livros didáticos, e em seguida encerro o capítulo com relato do projeto.

3.3.4 O que tem nos livros didáticos?

Os livros de História utilizados na escola Maria Firmina dos Reis – distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – pertencem a coleção *Araribá Mais História*, obra coletiva publicada pela editora moderna, que tem como editora responsável Ana Cláudia

Fernandes. A coleção começou a ser utilizada no ano de 2020 e tem validade até 2023. Dito isto, a intenção desse subtópico não consiste em apresentar uma análise detalhada e abrangente da coleção, mas apenas indicar de forma breve alguns pontos que estão presentes nos livros que permitem a abordagem da temática proposta em lei.

O livro do 6º ano possui oito unidades temáticas, em cada uma delas há entre dois a quatro capítulos. Essa primeira obra dedica a Unidade IV aos “Povos da Antiguidade da África”, e possui dois capítulos, 9 e 10. No final de cada capítulo, assim como nos demais volumes, há atividades destinadas a relembrar o conteúdo abordado.

“O Egito: a civilização do Nilo” é o título do capítulo 9, que apresenta os seguintes tópicos: a formação do Egito antigo; o faraó e seus colaboradores; viver no Egito antigo; os ofícios das cidades; homens e mulheres nas terras dos faraós; a religião; o mundo dos mortos; e a escrita egípcia. Em síntese os conteúdos resumem aspectos da formação e organização social do Egito antigo.

Já o capítulo 10 “A Núbia e o Reino de Cuxe” traz algumas informações sobre os povos que se organizaram na região da Núbia – que atualmente corresponde a cidade de Assuã (Egito) e Cartum (Sudão) – como as cidades de Kerma e Napata. Esse capítulo abre comentando sobre a questão do racismo em relação aos povos da África subsaariana.

Os pesquisadores do século XIX e do início do século XX tinham uma visão preconceituosa sobre os povos da chamada África subsaariana, como os núbios. As antigas crenças racistas não permitiam aos estudiosos daquela época reconhecer a importância dessa civilização (FERNANDES, 2018, p. 115).

Essa entrada do capítulo é uma oportunidade do/a professor/a começar um diálogo com os alunos/as sobre o tema do racismo direcionado para os afrodescendentes. No entanto, para isso, teria que buscar outras fontes que pudessem embasar mais a discussão, já que o livro só introduz a discussão nesse parágrafo, e no seguinte só informa que os arqueólogos contemporâneos tiveram papel importante nas críticas aos estudos racistas.

Interessante nesse capítulo 10 é que ele contém algumas indicações de livros e documentários – no capítulo anterior não se encontra – que podem ser consultados tanto pelos professores como pelos alunos, um exemplo é o livro de Elisa Larkin *O tempo dos povos africanos*, publicado pelo MEC/Secad em 2007. O quadro de indicação informa que a obra trata sobre os saberes, costumes e técnicas de povos de várias partes do continente africano. Além disso, os dois capítulos apresentam muitas fotografias que retratam esculturas, pinturas e mapas

dos territórios das sociedades antigas das regiões abordadas, assim como as configurações dos territórios atuais.

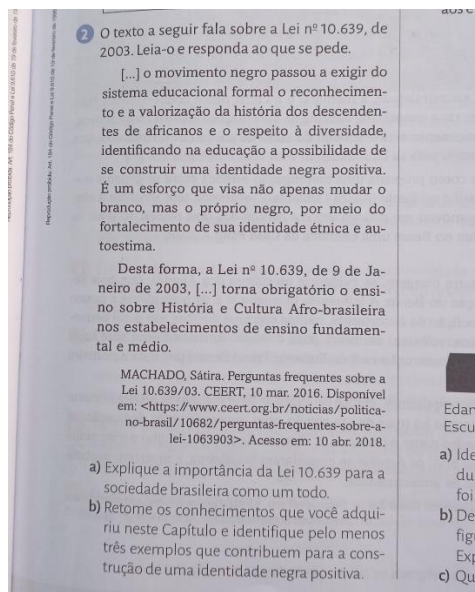
No volume do 7º ano duas unidades (I e VI) dão continuidade aos estudos dos povos africanos e iniciam a discussão de suas vindas para o Brasil. A primeira unidade, composta por dois capítulos, é destinada a apresentar algumas sociedades africanas que começaram a se estruturar entre os séculos VIII e XVI, um capítulo é destinado a apresentação dos reinos de Sharel (sul do deserto do Saara) e o capítulo dois traz aspectos dos iorubás e bantos.

O capítulo que corresponde aos reinos de Sahel apresenta os seguintes tópicos: o reino de Gana: a terra do ouro; a presença do islã em Gana; o império de Mali; as cidades de Timbuctu e Djnné; a tradição oral; o comércio caravaneiro; rotas do comércio transaariano; os contatos intercontinentais. Entre as indicações presentes nessa parte, destaco o livro *Ifá, o adivinho* do sociólogo Reginaldo Prandi e projeto “A cor da cultura”, materiais que auxiliam no conhecimento da cultura africana e afro-brasileira.

Na apresentação dos iorubás e bantos, o livro tem o cuidado de informar que essa classificação engloba uma diversidade de povos da região onde atualmente é a Nigéria, Angola, congo, Moçambique, Costa do Marfim, entre outros países, e que foi dessa região de onde vieram grande parte africanos que aqui viveram na condição de escravizados. Entre as indicações que o livro apresenta para aprofundar os conhecimentos sobre as relações entre Brasil e África, encontra-se o documentário “Atlântico Negro: na rota dos orixás”.

Um ponto interessante dessa unidade é que fala sobre a lei.10.639/03.

Imagem 3 – Trecho da seção Atividades



Fonte: Fernandes (2018)

A proposta do exercício é interessante porque ela informa da existência da lei que torna obrigatório o estudo da temática da história e cultura afro-brasileira, assim os alunos já ficam sabendo da legislação, pode também ser a oportunidade para os professores que ainda não a conhecem. O texto da questão reconhece o papel do movimento negro na conquista dessa medida e provoca o aluno a refletir sobre a importância da iniciativa e da construção da identidade negra.

Na unidade VI “A economia açucareira”, o capítulo 14 vai abarcar o tema da escravidão no Brasil. Entre os tópicos desse capítulo se encontram: a organização da produção açucareira; a vida nos engenhos; os escravizados; os senhores de engenho; escravidão e resistência; identidade cultural; religiosidade e resistência. É uma parte que apresenta muitas fotografias, pinturas, retratando a vida nas fazendas, o trabalho escravo.

A discussão sobre o período escravocrata informa sobre as atividades que os africanos desenvolviam, a violência que sofriam e as condições insalubres de trabalho. No entanto, o capítulo também indica que os escravizados não foram passivos ao sistema, essa imagem é trabalhada no tópico “escravidão e resistência”, quando se comenta das ações organizadas como as fugas, a criação de quilombos. Aqui destaca-se uma breve fala sobre o Quilombo dos Palmares e a figura de Zumbi. Palmares também é retomado na seção Atividades, é nessa parte que é possível conhecer mais sobre o quilombo porque o exercício apresenta um trecho de quatro parágrafos da obra *O quilombo dos palmares*, de Edison Carneiro.

Um pequeno tópico traz a questão da religiosidade como uma forma de resistência, no entanto de forma muito breve, informando que até meados do século XVIII as religiões de origem africana eram nomeadas de calundu, e que eram perseguidas pela igreja católica. Penso que nesse espaço seria interessante citar alguns exemplos dessas religiões, como o candomblé, a umbanda, que são modelos mais conhecidos, assim também como o problema da intolerância religiosa, problema muito sério no país que o livro não aborda, ficando a cargo do professor comentar ou não.

Três unidades comportam a discussão temática no livro do 8º ano. A primeira unidade que no livro didático é a VI “A era do imperialismo” traz um capítulo (14) sobre a expansão imperialista na África. Alguns tópicos são: características da colonização na África; o império colonial britânico na África; os franceses na África; portugueses, belgas e alemães; a partilha da África; a resistência da África a dominação imperialista.

A unidade VII do livro, “Brasil: da regência ao segundo império”, é composta por três capítulos, sendo que dois abordam a temática: capítulo 15 “o período regencial (1831-1840)” e o capítulo 17 “o fim da escravidão no Brasil”. No capítulo 15 um tópico importante apresenta

as revoltas regenciais, muitas delas protagonizadas por escravizados e outras que contaram com participação de escravizados e outras camadas. Algumas revoltas destacadas no texto são: a sabinada (Bahia, 1837); a revolta dos malês (1835); a Balaiada (Maranhão, 1838-1841); a cabanagem (Grão-Pará, 1835-1840).

Imagem 4 – Balaiada



Fonte: Fernandes (2018)

O capítulo mostra um exemplo que é próximo a nós, aqui no maranhão, a revolta da Balaiada, trazendo um relato da luta dos negros no maranhão e dando destaque a uma das figuras importantes do movimento, Cosme Bento. Assim, o livro apresenta um aspecto temático regional. Um pensamento que me vem à cabeça nesse momento, é que a cidade de Coelho Neto não é tão distante de Caxias (104 km até lá), desse modo uma experiência interessante seria uma visita ao memorial da Balaiada, no entanto, considerando as condições da rede pública de ensino e as dificuldades para a realização de uma atividade como essas, não seria uma tarefa tão simples, mas que vale a pena uma reflexão sobre essa possibilidade.

O capítulo 17 aborda o fim da escravidão no Brasil. Alguns tópicos presentes são: a pressão contra o tráfico; a extinção do tráfico de escravos; os efeitos do fim do tráfico; abolição lenta e gradual; lei de terras. A narrativa aponta como se deu o processo do fim da escravidão, aponta algumas leis como a lei Eusébio de Queirós de 1850 que proibiu o tráfico de escravos; a lei do ventre livre, lei dos sexagenários e a lei Áurea. A abertura do capítulo nos informa que mesmo após a abolição os negros não foram integrados às sociedades, sofrendo as várias formas de preconceito.

Na seção "Debate" o texto aponta que os escravizados tiveram papel importante, se não os principais atores, que contribuíram para o fim do regime, por exemplo, como já citado

anteriormente nas duas décadas que antecederam o fim da escravidão aumentaram-se as fugas coletivas, a criação de quilombos, o que enfraqueceu o sistema. O capítulo reproduz um trecho do texto “*Ouçam Salustiano*”, de Wlamyra Albuquerque, autora já citada nessa dissertação que discute sobre a resistência dos negros escravizados. Também se fala no movimento abolicionista.

Imagem – 5 negros abolicionistas



Fonte: Fernandes (2018)

A fotografia retrata três grandes nomes do movimento abolicionista brasileiro (Manuel Querino, Luiz Gama e José do Patrocínio) que são referência quando se trata de resistência negra. Trazer essas figuras históricas é um exercício importante para ressaltar o protagonismo negro.

O último livro da coleção *Araribá Mais História* é o do 9º ano. Neste, quatro capítulos abordam tópicos a respeito da temática em debate. O capítulo 2, por exemplo, que faz parte da primeira unidade (“Uma república em construção”) traz dois itens, um sobre a organização dos movimentos negros no período pós-abolição e outro sobre inserção dos ex-escravizados na sociedade. Um tema presente nessa parte é a imprensa negra, mobilizada nas primeiras décadas do século XX, o livro mostra o exemplo do jornal “*A liberdade*”, de São Paulo, que existiu entre 1919 e 1920. O texto ressalta o papel dos jornais negros na luta por melhores condições de vida, diante das desigualdades, e na construção de uma identidade afro-brasileira. Sobre as contribuições culturais, aponta-se o samba como um elemento de raízes africanas, assim, nos é contada a história do primeiro samba “pelo telefone”, criado no Rio de Janeiro, por Donga.

No capítulo 13 é trabalhado os processos de independência da África. Os eixos abordados são: a crise do colonialismo; o pan-africanismo; as lutas pela independência na África; os desafios após as independências; o Apartheid na África do sul. Nesse último tópico se destaca a figura de Nelson Mandela, sendo duas páginas dedicadas a essa discussão.

Brasil: a resistência à ditadura e a redemocratização, esse é o título do capítulo 16. Neste, um tópico, de uma página, é dedicado aos movimentos negros e populares na ditadura. Aqui é citado por exemplo o bloco Ilê Aiyê e o Movimento Negro Unificado (MNU), informando este como um importante campo de luta pela igualdade étnico-racial.

As ações afirmativas são mencionadas em um tópico do capítulo 20 “O Brasil no mundo globalizado”. O texto informa basicamente o que são ações afirmativas, citando o exemplo das cotas no ensino superior.

Até os nossos dias, apesar de toda a luta dos afrodescendentes, a desigualdade racial ainda persiste no país. Desse modo, os movimentos sociais passaram a reivindicar a criação de uma reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes afrodescendentes, de acordo com as condições e os critérios estabelecidos por cada instituição. É o chamado sistema de cotas, que começou a ser adotado no início dos anos 2000 (FERNANDES, 2018, p. 246).

O trecho destaca a persistência da desigualdade racial no país, tema que pode ser bastante explorado na sala de aula, com as dimensões do problema, as estatísticas, de maneira a provocar a reflexão. No final da página que aborda essa temática encontra-se uma questão para o aluno resolver, que indica para o estudante realizar uma pesquisa sobre as ações afirmativas e construir um texto sobre a importância desta medida para os grupos discriminados no Brasil. É um exercício importante, que ajuda desde cedo o aluno ir pensando e entendendo sobre o tema das cotas.

Com a verificação da coleção é possível dizer que os quatro volumes contemplam temáticas sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, embora se perceba um peso maior para a história da África. Como bem destacou o professor Felipe, o ensino de história e cultura afro-brasileira é uma temática muito abrangente, não daria para abarcar tudo nos livros escolares, no entanto, percebe-se que mesmo com discussões rápidas a coleção apresenta muitos conteúdos referentes a temática. Alguns elementos importantes são abordados, como a resistência dos negros escravizados perante o sistema escravocrata, a luta dos negros por melhores condições de vida, as estratégias de mobilização, o protagonismo, as conquistas, como as cotas, e alguns aspectos referentes a cultura como o samba, o jongo.

3.3.5 Projeto Consciência Negra

Como citado anteriormente – na discussão sobre o Projeto Político Pedagógico da escola – a escola Maria Firmina aposta muito na realização de projetos e eventos como maneiras de desenvolver um melhoramento no processo educativo. Apesar do PPP não apontar o trabalho com a diversidade étnico-racial em seu plano de ação, é possível visualizar que essa estratégia também se aplica na abordagem do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

O “Projeto Consciência Negra”⁴² é o momento mais pontual em que se trabalha a história e a cultura afro-brasileira na escola Maria Firmina dos Reis. A ideia de construir um evento em alusão ao dia da consciência negra surgiu na escola, no ano de 2010, e foi uma iniciativa dos/as professores/as de História. A diretora Helena, foi uma das professoras idealizadoras do projeto, na época a mesma lecionava História na instituição.

Atualmente o projeto é uma atividade interdisciplinar. Nos três primeiros anos a atividade foi executada somente na escola, mas devido a sua importância, foi expandida para o âmbito da Secretaria de Educação do município de Coelho Neto, passando a englobar outras quatro escolas, também de ensino fundamental II. Com isso, se tornou um evento público, aberto a comunidade em geral.

Com essa abertura as atividades do projeto passaram a acontecer em dois momentos: Primeiro as escolas se organizam individualmente, as temáticas são estudadas em sala de aula e a partir disso decidem as atividades que serão produzidas, feito isso, acontece uma prévia das apresentações e produções dos alunos/as em suas próprias escolas. Só depois as escolas se reúnem no “dia D”, momento final do projeto, a culminância, que geralmente acontece na semana do dia 20 de novembro.

A culminância do projeto durante esses anos aconteceu em três locais, em uma praça da cidade, no teatro municipal e mais recentemente passou a ser realizado no corredor da folia (um espaço da cidade onde são realizados eventos públicos, como o carnaval, festas juninas, aniversário da cidade, entre outros), todos esses espaços se localizam na região do centro.

Um trecho da fala de Helena sobre o projeto:

na escola, durante o projeto, a gente procura trabalhar a cabeça do aluno, para ela não estar voltada pra essa inferioridade. Procuramos trabalhar com eles para que se aceitem e se entendam como negros. Para que não se sintam ofendidos se alguém os chamar de negro, a não ser que se chame pejorativamente. A gente trabalha essa positividade (Diretora Helena, 13/05/21).

⁴² Devido a pandemia não foi possível realizar o evento nos anos de 2020 e 2021.

É possível perceber que um dos objetivos do projeto é trabalhar a positividade da identidade negra, haja vista, existir um entendimento na escola das dificuldades que muitas pessoas negras têm em assumi-la, como já apontaram as outras interlocutoras. Assim, coloca-se em relevo algumas expressões culturais negras. “Trabalhar a cabeça do aluno” é, nesse sentido, uma forma de atuar no combate aos estereótipos existente em nossa sociedade com relação a identidade e a cultura(s) negra.

Cito a seguir parte do diálogo que mantive com a professora Amara sobre a atividade.

A gente passa praticamente o mês de novembro todo trabalhando essas questões com os alunos e preparando o dia D, um dia em que é feita as apresentações culturais. Nos últimos anos, devido essa questão da autoestima, da dificuldade do negro se aceitar e se assumir como negro, com as suas características... nós incluímos até um desfile. Cada escola tem o menino e a menina que representa a beleza negra. Então a gente faz isso como forma de ajudá-los a se identificarem e a perceberem que eles também são bonitos, que os traços negroides não caracterizam a pessoa como feia, que isso é uma coisa introjetada na cabeça da gente há muitos anos, mas que isso está mudando. E veja, Abimael, hoje o que a gente ver de menina na escola com o cabelo cacheado, com o cabelo afro, e assumindo essa característica com um certo prazer, é muito grande, coisa que a gente não via há alguns anos atrás. Na nossa última atividade, que foi no ano de 2019, trouxemos até um grupo de pessoas da cidade de Caxias que participam de um movimento, não lembro o nome agora, mas são de professores e jovens que trabalham disseminando essa ideia da aceitação. **Pesquisador:** “então um dos eixos é essa questão da autoestima?” – Isso, e da identificação de elementos que existe na nossa cultura. Por exemplo, a religião é uma vertente abordada no projeto. Basicamente as pessoas acham que a religião africana é uma só, e a gente sabe que as religiões elas têm as suas especificidades. A gente tenta mostrar para os alunos essas diferenças. Aí é onde eu vejo um estigma ainda muito grande voltado para a questão da religião porque as pessoas ainda entendem a religião de matriz africana como “macumba”, e macumba para eles é um coisa ruim. “Ah fulano é macumbeiro”, e ser macumbeiro é um coisa ruim, então nesse ponto eu vejo que ainda existe um preconceito muito grande, uma resistência. Assim, nos nossos projetos sempre nós temos apresentações, a gente chama as pessoas que são líderes religiosos, aqui no município, para participarem. Acho que você deve conhecer o Ricardo⁴³, ele é muito forte na área da religião aqui no município. Ele sempre está ajudando a gente nesse sentido, com seu grupo religioso, estão sempre disponíveis e participam da culminância. A gente trabalha também a questão das heranças culturais voltadas, por exemplo, para a questão da alimentação. A gente expõe as comidas que são de origem afrodescendente aqui pra gente, exploramos isso também na sala de aula. Teve um ano até que a gente conseguiu fornecer esses alimentos para o grande público, porque tivemos um investimento grande, então por exemplo, além da exposição a gente conseguiu fazer, no final da culminância, uma partilha dessas comidas, mas foi só um ano, porque o investimento é muito grande. Além disso, a gente procura também trazer trabalhos artísticos de pessoas que se destacam na arte, na música. Os alunos expõem, reproduzem esses trabalhos artísticos. Tem apresentações musicais, os alunos cantam músicas da Alcione, do Djavan que é um compositor e cantor muito renomado internacionalmente. Então tudo isso a gente aborda. No momento com as outras escolas é feito um evento de grande porte. São vários standes que são montados, com palco, a gente tem apresentação de capoeira. Obviamente que a capoeira é trabalhada na escola, os alunos sabem de onde vem a capoeira, porque é trabalhada a capoeira. Então o ponto culminante é para eles apreciarem as apresentações, mas antes eles já são fundamentados nesse sentido. O evento não acontece só na culminância, durante o mês tem toda a preparação dos alunos, inclusive os que reproduzem obras artísticas,

⁴³ Substituí o nome do líder religioso por “Ricardo”.

de esculturas, por exemplo, são selecionados e muitas são expostas. O mês de novembro é mais sistemático (Professora Amara, 17/05/21).

Essa extensa fala da professora resume bem a dinâmica do evento. Somos informados que a questão da autoestima é um ponto central. Ela é trabalhada por meio do desfile, da exaltação da beleza negra, como forma de questionar um imaginário que a nega. A criatividade dos/as alunos/as é estimulada com a arte, em seus vários aspectos.

As religiões afro-brasileiras são abordadas no evento, e segundo Amara é um ponto de tensão, pois muitos alunos/as não as conhecem, as compreendem como sendo “macumba”, uma forma pejorativa de referência ao segmento afro-religioso. No entanto, um ponto interessante é que é feito um trabalho no sentido de proporcionar conhecimentos sobre essas expressões religiosas, assim, também é aberto um espaço no evento para elas. Em tempos de intolerância religiosa, penso ser uma iniciativa válida, pois historicamente, nas nossas escolas essas religiões não costumam adentrar.

Apesar da abertura dada ao tema das religiões afro-brasileiras durante o evento, é importante notar que a própria reação dos alunos/as indica uma carência de conhecimentos a respeito da religiosidade de matriz-africana, algo que indica que é necessária mais atenção a esse tema em outros momentos. Porém, vale lembrar que na verificação dos livros didáticos a questão das religiões de matrizes africanas é uma das carências, é comentada de forma muito breve e geral e no livro do 7º ano. Desta forma, o projeto pode ser uma oportunidade para o aprofundamento do assunto e é crucial que os/as professores/as criem espaços de diálogos para além do período do evento, algo que talvez pudesse até contribuir para a melhor recepção e apreciação das apresentações dos grupos religiosos durante o evento.

Para a professora Júlia, a capoeira é uma das atividades mais apreciadas pelos alunos/as e confirma o fato da abordagem das religiões afro-brasileiras ser um ponto muito sensível. Ela relata que muitos alunos ficam curiosos com a temática, alguns com medo, outros até criticavam: “é macumba, vixe! trouxeram a macumba pra cá”.

Eles têm um pouco de preconceito com essa questão das religiões africanas. Chamam tudo de macumba. Pra eles, macumba é um coisa ruim. É um conhecimento que eles trazem de casa. Quando vamos falar das religiões afro-brasileiras, eles já associam logo a macumba, tudo é macumba. A gente vai tentando fazer eles entenderem que não é isso. Que tem várias raízes africanas na nossa realidade, vários rituais, várias religiões, não é só macumba. **Pesquisador:** “A senhora acha que isso está relacionado a que?” – A falta de conhecimento mesmo, as ideias que eles trazem de casa, assim, o preconceito que eles reproduzem dos pais, de avós. O fato de não conhecerem, de não saber como funciona (Professora Júlia, 20/05/21).

A fala da professora destaca o preconceito existente em relação as religiões de matriz africana e indica a necessidade de, no processo educativo abordarmos sobre as questões da diversidade religiosa, das diferenças, de possibilitar aprendizagens capazes de romper com as visões estereotipadas. Sobre as atividades em sala de aula que antecedem a culminância do projeto, reproduzo um trecho da fala de Júlia sobre sua experiência.

Eu inicio introduzindo a questão da identificação, de como eles se entendem em relação a raça, a cor. Depois eu gosto de trabalhar a história de Zumbi dos Palmares. Refletindo o porquê da data 20 de novembro, data em que Zumbi foi morto. Trago toda a história de Zumbi, que ele foi um líder de quilombos. Depois eu faço tipo uma sequência didática. A cada aula eu vou trabalhando um tema. E depois vou pra parte da chegada dos africanos ao Brasil, porque eles vieram? O que trouxeram pra gente? A questão da cultura. Depois vamos pra questão de trabalhar danças, quais são as danças africanas que existe no Brasil? A parte da culinária também. Uma das coisas que eu gosto de fazer nesse período é pedir que eles façam pesquisas. Divido uma turma em grupos. Um grupo pesquisa as danças africanas, afro-brasileiras. Outro grupo vai pesquisar religiosidade, outro a culinária. Algumas vezes a gente pede pra que eles façam dramatizações também, é assim que a gente vai trabalhando na sala de aula (Professora Júlia, 20/05/21).

É um exercício importante o da preparação dos alunos na sala de aula para iniciar o projeto, uma vez que, é crucial o questionamento sobre o porquê da data 20 de novembro. Isso pode possibilitar ao professor fazer um resgate, por exemplo, da luta do movimento negro, trabalhar o protagonismo, as referências históricas. Inspirar os/as alunos/as a realizarem pesquisas também é uma maneira de instigá-los(as) a buscar mais sobre essa temática, sobre suas raízes e nossas expressões culturais.

A experiência de Júlia de provocar reflexões sobre o 20 de novembro, de trazer Zumbi tendo atenção a sua história e contexto diverge da experiência compartilhada pela professora Mariana, no subtópico anterior, quando esta relembra de suas vivências do tempo de estudante e nos estágios da graduação e informa que não se trabalha de forma adequada a questão da data comemorativa da consciência negra.

As falas das professoras sobre o “Projeto Consciência Negra” indicam que é feita uma abordagem dos conteúdos relacionados a história e cultura afro-brasileira, quando se aciona, por exemplo, aspectos da vinda dos africanos para o Brasil, as heranças culturais que aqui foram elaboradas pelos negros/as, as expressões da cultura negra nas artes, música, religiosidade, dança, alimentação, a história de Zumbi dos Palmares. São recortes da história e cultura afro-brasileira que estão sendo mobilizados, assim, é importante que se tenha o entendimento de que as contribuições das populações negras vão muito além destes aspectos.

Em buscas na internet consegui acesso a três publicações que noticiam o a realização do projeto na cidade e apresentam algumas fotografias do momento final, o evento de encerramento. Destaco algumas imagens:

Imagem 6 – Culminância do projeto no ano de 2015



Fonte: Osório (2015)

Imagem 7 – Apresentação de capoeira



Fonte: Osório (2015)

As duas primeiras fotos são da culminância do evento do ano de 2015, que aconteceu nos arredores de uma praça, no centro da cidade. Na primeira visualizamos uma faixa segurada por três alunos de uma das cinco escolas que integram o projeto, com agradecimentos aos povos africanos pelas heranças deixadas. Uma forma de reconhecimento.

No site oficial da prefeitura municipal de Coelho Neto encontrei duas publicações referentes as edições de 2017 e 2018, compartilho a seguir o trecho da primeira matéria sobre a culminância do projeto, referente ao ano de 2017:

Com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura-SEMEC, as Escolas Municipais José Sarney, Benedito Duarte, Moacyr Bacelar, José Barreto e Santana, promoveram a "Noite Cultural Afro-brasileira", nesta segunda-feira, 20/11, no Teatro Municipal, às 18h, em alusão ao Dia da Consciência Negra. O evento apresentou o resultado das atividades realizadas em sala de aula, sobre a cultura afro-brasileira, e teve como objetivo conscientizar os estudantes sobre a importância do respeito às diferenças raciais, o combate ao preconceito e o resgate da cultura negra no Brasil. Professores, alunos, gestores e pais, fizeram-se presentes para prestigiar esse momento que destacou o potencial da história africana. Sob orientação dos professores, os alunos realizaram várias apresentações culturais baseadas em aspectos da cultura afro, como declamação de poesias, encenações teatrais, danças, músicas. Na parte externa do Teatro, as tendas com mostras de artesanato, literatura, culinária, vestimentas, cordéis, tradições, costumes, dentre outros (Prefeitura Municipal de Coelho Neto, 2017).

A culminância do projeto do ano de 2017 foi intitulada como “Noite Cultural Afro-Brasileira”. Interessante observar que quando se menciona sobre o objetivo da atividade aponta-se para a questão da conscientização do respeito as diferenças. Nessa edição o evento aconteceu no teatro municipal da cidade, concentrando atividades na parte interna e na área externa, conforme as fotografias abaixo.

Imagem 8 – parte interna do teatro municipal



Fonte: Prefeitura Municipal de Coelho Neto (2017)

Imagem 9 – tendas na área externa



Fonte: Prefeitura Municipal de Coelho Neto (2017)

Imagem 10 – exposições



Fonte: Prefeitura Municipal de Coelho Neto (2017)

Em relação a edição do ano de 2018, segue um trecho da publicação:

Em comemoração ao Dia da Consciência Negra, a Prefeitura de Coelho Neto, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, realizou a culminância do Projeto “Raízes de Uma Nação”, realizado pelas Escolas Municipais - 6º ao 9º ano. O Projeto teve como objetivo proporcionar aos alunos do 6º ao 9º ano momento de interação e apropriação do conhecimento acerca da história africana e todo o processo que envolve a luta dos negros na conquista do seu espaço, bem como deixá-los inteirados da cultura, da música, da culinária e da arte e toda a contribuição social, política e econômica destinadas ao Brasil. A culminância do projeto aconteceu no Corredor da Folia, dia 23 de novembro, às 18h, e contou com stands de exposição de todo o aparato que envolve a história africana, momento prazeroso que envolvendo toda a comunidade escolar (Prefeitura Municipal de Coelho Neto, 2018).

Somos informados que em 2018 o evento teve como tema “Raízes de Uma Nação”. Nesse ano o evento aconteceu em local diferente da edição anterior, no corredor da folia. A luta

dos negros e suas contribuições nos âmbitos cultural, social, econômico e político são destacados no texto. Algumas fotografias da edição:

Imagem 11 – Decoração do espaço



Fonte: Prefeitura Municipal de Coelho Neto (2018)

Imagem 12 – Stands



Fonte: Prefeitura Municipal de Coelho Neto (2018)

Através das fotografias do momento da culminância do projeto é possível perceber que se trata de um evento grande, colorido, e com diversas atividades, que permite a interação entre as escolas, a comunidade escolar, com a família dos estudantes e comunidade em geral que vão prestigiar o evento.

O projeto desenvolvido na escola Maria Firmina dos Reis se configura uma iniciativa importante de trabalho com temática da diversidade étnico-racial e apresenta algumas

semelhanças e distinções com duas experiências mencionadas anteriormente no capítulo 2: o “Sarau da Consciência Negra”, projeto de uma escola de ensino médio na cidade de Duque de Caxias (RJ), compartilhada por Caroline Vieira (2020) e a atividade citada por Rosângela Costa e Antonio de Assis Nunes (2021) do trabalho com o reggae em uma escola municipal de São José de Ribamar (MA).

As três atividades possuem dois momentos, uma fase inicial de preparação e trabalho mais restritos as salas de aulas e o segundo é o encerramento, com um evento mais geral, a culminância. Nessas atividades se trabalha com contextualização histórica, com a cultura, ressaltando elementos como música, danças, culinária, capoeira, estética negra, arte, literatura. No Sarau da Consciência Negra também há um desfile da beleza negra na qual se trabalha a questão da autoestima, eixo esse que é central na experiência da escola Maria Firmina dos Reis.

Quanto as distinções, as atividades das escolas de Duque de Caxias e São José de Ribamar são apresentadas como projetos que são gestados durante todo o ano letivo, sendo a culminância em novembro. Na escola Maria Firmina pensa-se a atividade durante todo o mês de novembro, num trabalho intenso com a temática, no entanto, o evento desta escola se destaca pela sua grandiosidade, é um evento de grande porte e que interage com outras escolas do município. Além disso é um evento público, vai para fora da escola. Aponto também que a atividade que envolve o reggae é uma proposta mais específica da disciplina de geografia, enquanto as outras duas experiências são interdisciplinares.

É perceptível que na escola Maria Firmina dos Reis se aposta muito nas produções culturais negras. Um ponto que considero importante no acionamento da lei 10.639/03 é a possibilidade de trabalhar as problemáticas que afetam principalmente as populações negras, assim a questão das desigualdades raciais – nos diversos setores, como educação, mundo do trabalho, saúde, entre outros – é algo crucial a ser abordado, haja vista a intensidade do problema no país. Esse detalhe não aparece nas falas dos interlocutores/as quando comentam sobre o projeto, também não é citado quando se fala das atividades mediadas pelo livre didático ao longo do ano, assim fica a reflexão da necessidade de se abordar essa dimensão e também de se acionar a discussão do racismo estrutural.

Nilma Lino Gomes refletindo sobre cultura negra e educação, enfatiza que enquanto educadores/as ao acionarmos a história e a cultura afro-brasileira, precisamos assumir uma postura política, na tentativa de “resgatar a positividade dessa cultura, a sua beleza e a sua presença na constituição da nossa formação cultural” (GOMES, 2003, p. 77). A escola Maria Firmina dos Reis por meio do Projeto Consciência Negra tem dado alguns passos nessa direção.

Para Gomes (2003, p. 79), cultura negra aqui no país, diz respeito a uma “herança ancestral africana recriada no Brasil” que inspira tanto negros como brancos, assim, também atua no processo de construção da identidade das pessoas negras. A antropóloga nos diz o seguinte:

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um “nós”, de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, a vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse “nós” possibilita o posicionamento do negro diante do outro e destaca aspectos relevantes da sua história e de sua ancestralidade. A cultura negra só pode ser entendida na relação com as outras culturas existentes em nosso país. E nessa relação não há nenhuma pureza; antes, existe um processo contínuo de troca bilateral, de mudança, de criação e recriação, de significação e ressignificação. Quando a escola desconsidera esses aspectos ela tende a essencializar a cultura negra e, por conseguinte, a submete a um processo de cristalização ou de folclorização (GOMES, 2003, p. 79).

Quando enfatiza que para entendermos a cultura negra é preciso considerar a relação com as outras culturas, a autora menciona uma das características da educação intercultural, o diálogo entre culturas, entre os sujeitos que se identificam com estas. Assim, no âmbito do Projeto Consciência Negra e nos demais momentos em que se toca na questão da diversidade cultural é preciso atenção a esse princípio para que essa abordagem ultrapasse a perspectiva multicultural e alcance a interculturalidade. Não é uma tarefa fácil, é um desafio que precisa ser acionado, refletido.

Diante do exposto, diz-se que na escola Maria Firmina dos Reis também opera a lógica da “pedagogia do evento” (BAKKE, 2011), no sentido de que se utiliza o evento como uma estratégia para se trabalhar com os conteúdos referentes a lei 10.639/03. O evento, nesse caso, diz respeito apenas a culminância do projeto, antes desse encontro há um trabalho, um projeto gestado durante quase todo o mês de novembro. É uma iniciativa importante pois possibilita espaços de aprendizagens onde se tem como eixo a diversidade étnico-racial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação busquei compreender como os conteúdos referentes a História e Cultura Afro-Brasileira – temática estabelecida como obrigatória na educação básica pela Lei 10.639/2003 – são acionados e como são dinamizados em uma escola municipal de Coelho Neto (MA). Até chegar a esse ponto, percorri um caminho de discussão envolvendo eixos que perpassam o objeto de estudo aqui apresentado.

A proposta de ensino estabelecida pela lei 10.639/2003, indica, entre outras coisas, o estudo da diversidade cultural e social. Desse modo, inicialmente discuti sobre diversidade cultural, ideia que se apresenta como constituinte do campo disciplinar da antropologia e acionada no campo da educação principalmente quando se estruturam políticas públicas. Assim, foi possível perceber que a proposta de criação do ensino de História e Cultura-Afro-brasileira se localiza no âmbito da chamada agenda da diversidade, na primeira década dos anos 2000, quando são criadas uma série de políticas educacionais tendo como eixo a diversidade e a perspectiva multiculturalista.

Como parte desse debate inicial, informo o campo de estudo que me situo para tecer a presente narrativa, qual seja, o campo da antropologia da/e educação. Uma área da antropologia que tem se dedicado a pensar os processos educacionais, sejam eles formais ou informais. Importante lembrar que esse diálogo/relação entre antropologia e educação, apesar de não ser algo novo – tem origem no culturalismo americano principalmente com os trabalhos de Margaret Mead e Ruth Benedict – ainda se encontra em construção no Brasil, apesar de muitos avanços. Cultura é então, um ponto de encontro nessa relação entre os dois campos disciplinares, no entanto, é um diálogo permeado por tensões, sendo uma delas o uso da etnografia.

A literatura consultada, composta tanto por contribuições de antropólogos/as como por autores/as de outras áreas do conhecimento, Educação, História, Sociologia, entre outras, apontou que o processo de implementação da lei 10.639/03 pelo país ainda esbarra em muitas dificuldades, tanto relacionadas a questões estruturais quanto as resistências dos próprios profissionais da educação que estão à frente do processo educacional.

Os recursos mais mobilizados para se trabalhar com os conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira são as comemorações durante o mês de novembro em alusão ao dia da consciência negra, embora, é preciso ressaltar que em muitas escolas essas atividades ainda não aconteçam, ficando muito a cargo dos/as professores/as acionarem os conteúdos em suas aulas, de forma isolada. Ao comentar sobre o contexto da gestação lei 10.639/03 apontei as

mobilizações do movimento negro brasileiro (movimento que não é linear e com diferentes configurações) na luta por melhores condições de vida das populações negras, nas reivindicações e iniciativas relacionadas a educação que foram fundamentais para as conquistas que se tem hoje, como a presente lei em debate e as cotas raciais no ensino superior.

Diante dos dados que informam sobre as experiências da implementação da lei 10.639/03, indico que ela ainda opera numa perspectiva multicultural, de reconhecimento das diferenças, no entanto, com algumas problemáticas, e isso aponta a necessidade de reflexões para se pensar num modelo de educação intercultural para todos/as, uma proposta que visa o diálogo entre culturas, ou melhor, entre os sujeitos pertencente as estas, para então tomar seus princípios para se pensar numa educação para a diversidade, uma educação antirracista.

O texto aqui exposto não ignora o contexto em que foi produzido, durante a pandemia do coronavírus. Esta afetou os modos de vida em todo o mundo, provocando o distanciamento social e fechamentos de muitos espaços, como medidas para conter a disseminação do vírus. Situação que interferiu diretamente no desenho da presente investigação. No decorrer da narrativa aponto alguns dados relacionados a esse cenário, tanto no que se refere ao campo da educação como sobre o debate em relação as desigualdades sociais e raciais que ganhou mais visibilidade em muitas discussões científicas e nas mídias.

Com as condições impostas pela pandemia do coronavírus, na qual o campo da educação foi bastante afetado, tendo as instituições de educação básica e superior que paralisar suas atividades de ensino presenciais, optei pela realização de entrevistas (a maioria delas de forma remota) com alguns agentes da escola pesquisada. Por meio das entrevistas com os/as participantes foi possível estabelecer um diálogo produtivo que englobou alguns temas envolvendo as relações étnico-raciais, como o problema do racismo, bastante comentado pelos entrevistados/as, que inclusive, compartilharam algumas experiências de discriminação presenciadas e vivenciadas.

Todos/as os/as interlocutores/as informaram saber da existência da lei 10.639/03. Esta, na escola Maria Firmina dos Reis é acionada em dois momentos: durante o ano letivo, nas aulas com a mediação dos livros didáticos e durante o Projeto Consciência Negra, um momento mais pontual durante o mês de novembro. Na sala de aula um recurso citado além do trabalho com o livro didático foi o uso da música como instrumento de aprendizagem, destacou-se também a iniciativa dos/as professores/as indicarem pesquisas sobre a temática, assim como a realização de trabalhos em grupos, que tocam em alguns pontos referentes a temática História e Cultura Afro-brasileira, como exemplo, a religiosidade, danças, alimentação, arte, música, capoeira e outras.

Uma rápida verificação dos livros didáticos de História utilizados na escola indicou, que de certa forma, todos os volumes contemplam conteúdos referente a temática proposta em lei, embora de forma breve, indicando a necessidade do/a professor/a buscar outras fontes para embasar a abordagem. Uma observação, é que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira é uma temática muito ampla e diversa, seria impossível abordar tudo, assim, o que os livros apresentam são recortes.

Já o Projeto Consciência Negra, se apresenta como um momento mais pontual de trabalho com a história e cultura afro-brasileira, na qual é possível aprofundar alguns assuntos, como o da religiosidade, um ponto sensível na abordagem dos conteúdos. Um dos objetivos principais é proporcionar uma posituação da identidade negra, na tentativa de se desconstruir alguns estereótipos, como os que estão relacionados aos padrões de beleza. Além disso, a culminância do projeto é um momento de interação entre as escolas, com as famílias que vão prestigiar o evento e com a comunidade em geral, já que o evento é público, externo a instituição.

A história e a cultura afro-brasileira vão muito além dos recortes apresentados pelos livros didáticos e das expressões culturais trabalhadas no evento, é preciso esse entendimento, assim como também o fato de que cultura e identidade são dinâmicas, não são fixas. Colocar em debate o racismo e as relações de poder que atravessam nosso imaginário social e que atua, inclusive, no processo de não aceitação da identidade negra (problema identificado na escola e umas das principais justificativas para o desenvolvimento do projeto) é fundamental. Assim, é necessário um trabalho crítico e constante com essas questões ao longo de todo o ano letivo, durante todas as séries, em todo o processo educativo. É um desafio, e precisa ser posto em reflexão.

A presente pesquisa indica que na escola Maria Firmina dos Reis, apesar dos interlocutores/as informarem que trabalham com os conteúdos da história e cultura afro-brasileira durante o ano letivo por meio do livro didático, também opera a lógica da pedagogia do evento (BAKKE, 2011) pois a implementação da lei 10.639/03, ou seja, a mobilização dos conteúdos, é feita principalmente por meio da estratégia do evento, no desenvolvimento do Projeto Consciência Negra.

Os problemas que ainda dificultam a efetivação da lei 10.639/03 apontados tanto pela revisão de literatura como pelos dados da presente investigação – como por exemplo, a resistência de alguns profissionais da educação em trabalhar a temática, as deficiências na formação docente e nos materiais didáticos, assim como a questão do currículo – precisam ser postos em debate. O estado brasileiro deve então, garantir recursos para que políticas de

aperfeiçoamento da formação docente possam ser desenvolvidas. Cursos de formação continuada que tenham como eixo as relações étnico-raciais podem ser um exemplo de medidas que venham a somar na capacitação dos/as professores/as, uma vez que, para trabalharem com os conteúdos da História e Cultura Afro-brasileira é crucial uma fundamentação inicial.

É preciso assegurar ainda, a formação de pesquisadores nas universidades, com bolsas de estudos, para que consigam desenvolver investigações a respeito do ensino de História e Cultura Afro-brasileira, para assim produzirem artigos, livros e até mesmo materiais didáticos informativos que possibilitem auxiliar os/as professores/as na abordagem da temática. Os princípios da educação intercultural são uma boa alternativa para embasar as discussões sobre o currículo e a prática docente, assim como todo o processo educativo, da educação básica ao ensino superior. Uma educação intercultural para todos/as, é indispensável.

A investigação apresenta limites, principalmente devido ao curto tempo e a forma como teve que ser desenvolvida. Com a pandemia em curso não foi possível realizar um trabalho de campo mais duradouro que oportunizasse outras interações com os interlocutores/as. Assim, uma possibilidade que se abre com o início do contato com a escola, é futuramente poder acompanhar, presencialmente, o processo de construção do projeto, de maneira a envolver também os/as alunos/as como participantes da pesquisa. Uma etnografia do projeto! No mais, a presente dissertação contribui com a produção do campo da antropologia da/e educação e para atualização dos escritos a respeito do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, assim como inclui a cidade de Coelho Neto (MA) no mapa das produções sobre a temática.

Dito tudo isso, compreendo que o trabalho com o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira demanda um compromisso de todos/as que constroem a educação. Os problemas que ainda impossibilitam a efetivação da lei 10.639/03 pelo país impedem que tenhamos uma educação pautada nos princípios antirracistas. Assim, precisamos, enquanto educadores, assumir uma postura política e consciente da importância de aplicar cotidianamente a lei 10.639/03 em nossas escolas e expandir essa rede de trabalho. Os tempos atuais, de tanta intolerância ao outro, nos exige isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Consentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, v. 2, p. 85-87, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38>. Acesso em 16 ago. 2021.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALBERTI, Verena; PEREIRA, Amilcar Araújo. **Histórias do movimento negro no Brasil: depoimentos ao CPDOC**. Rio de Janeiro: CPDOC-FGV, 2007.

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AQUINO, Joyce Amâncio. O combate internacional ao racismo a partir da Conferência de Durban e as implicações na política brasileira. *In*: VIII CONGRESO LATINOAMERICANO DE CIENCIA POLÍTICA, 2015, Lima. **Anais...** Lima, 2015, p. 1-17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/vnm75ptrSYCRpnJK5d533Sq/?lang=pt>. Acesso em: 29 ago. 2021.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. 2011. 222 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BAZZO, Juliane; SCHELIGA, Eva. Etnografias em contextos pedagógicos: alteridades, agências e insurgências. **Campos**, v.1, n. 2, p. 11-27, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/view/79672>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Lisboa: Livros do Brasil, 2000.

BERNADO, Teresinha. Persistência e transformações do racismo brasileiro. **Anuac**, v.3, n. 1, p. 58-63, 2014. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/2042/teresinha-bernardo/>. Acesso em: 13 set. 2021.

BERTONI, Estêvão. O quadro da volta às aulas no atual estágio da pandemia. **Nexo**, São Paulo, 02 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2021/08/02/O-quadro-da-volta-%C3%A0s-aulas-no-atual-est%C3%A1gio-da-pandemia>. Acesso em: 8 jan. 2022.

BESERRA, Bernadete de L. R.; LAVERGNE, Rémi Fernand. Etnografando a sala de aula: contribuições da antropologia à formação de professores. **ANTHROPOLÓGICAS**, v.20, n. 27, p. 72-101, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/24037>. Acesso em: 6 fev. 2021.

BONI, Valdete; QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**, v.2, n.1, p. 68-80. jan./jul. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027>. Acesso em: 05 jul. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Educação como cultura: memórias dos anos sessenta. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 377-407, set./dez. 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/horizontes/1811>. Acesso em: 5 fev. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação. **Inter-Ação**, v. 27, n. 2, p. 1-54, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1552>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL, **LEI Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 9 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10639-9-janeiro-2003-493157-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 003/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CANDAUI, Vera M. Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em:

<https://saopauloopencentre.com.br/wp-content/uploads/2019/05/candau.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Diálogo e Educação**, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 17 set. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CARVALHO, Guilherme Paiva de; SILVA, Eliane Anselmo. Diversidade cultural e relações étnico-raciais na educação. **ContraPontos**, v. 20, n. 1, p. 196-216, 2020. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/15966>. Acesso em: 27 dez. 2021.

CARVALHO, José Jorge de. Inclusão étnica e racial no ensino superior: um desafio para as universidades brasileiras. In: II SEMANA DE CONCIÊNCIA NEGRA DA FEEVALE, 2005. Novo Hamburgo. **Anais...** Novo Hamburgo, 2008, p. 2-14, 2005. Disponível em: <http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie382empdf.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2022.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

CONSORTE, Josildeth Gomes. Culturalismo e educação nos anos 50: o desafio da diversidade. **CEDES**, v. 18, n. 43, dez. 1997. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/educacao/296>. Acesso em: 21 set. 2021.

COSTA, Daniela. TIC Educação 2020. **Cetic**, 2021. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2020_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em 8 jan. 2022.

COSTA, Rosângela Coelho; NUNES, Antônio de A. Cruz. Consciência Negra: o reggae como enfoque globalizador de projeto de trabalho no fomento à pertença identitária dos(as) alunos(as) afro-maranhenses da escola municipal Maiobinha. **Em favor da Igualdade Racial**, v. 4, n. 2, p. 143-154, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/4262>. Acesso em: 5 set. 2021.

CRUZ, Angélica M. Vieira; NASCIMENTO, Raimundo Nonato F. do. O reconhecimento da diversidade étnico-racial em uma escola estadual de Teresina à luz da Lei 11.645/08. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 3, p. 13671-13684, mar. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/7844>. Acesso em: 5 set. 2021.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução a antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.

DAUSTER, Tania. Um saber de fronteira: entre antropologia e educação. In: DAUSTER, Tânia (org.). **Antropologia e educação: um saber de fronteira**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

ECKERT, Cornelia; GUSMÃO, Neusa M. M.; TOSTA, Sandra Pereira; DAUSTER, Tania. Apresentação. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 9-18, set./dez. 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/horizontes/1711>. Acesso em: 5 fev. 2021.

ESCOLAS Municipais promovem "Noite Cultural Afro-brasileira". **Prefeitura Municipal de Coelho Neto**, 2017. Disponível em: <https://www.coelhoneto.ma.gov.br/noticias/noticias/exibe/10122>. Acesso em: 10 jan. 2022.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan. **Bruxaria, oráculos e magia entre os Azande**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

EVANS-PRITCHARD, Edward. **Antropologia Social**. Lisboa: Edições 70, 1985.

FERNANDES, Ana Claudia. **Araribá mais História**. São Paulo: Moderna, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **PerCursos**, v. 2, p. 1-14, set. 2001. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490>. Acesso em: 29 set. 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de professores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2018.

FLOR DO NASCIMENTO, Wanderson. O fenômeno do racismo religioso: desafios para os povos tradicionais de matrizes africanas. **RevistaEixo**, v. 6, n. 2, p. 51-67, nov. 2017. Disponível em: <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/515>. Acesso em: 19 set. 2021.

FONSECA, Cláudia. O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia em casa. **Teoria e cultura**, v. 2, n.1, p. 39-45, jan. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12109>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/papet/2003/ep145/revist.htm>. Acesso em: 19 ago. 2021.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova**, São Paulo, v. 70, p. 101-138, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/JwvFBqdKJnvndHhSH6C5ngr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

GEERTZ, Clifford. Os usos da diversidade. **Horizontes Antropológicos**, v. 5, n. 10, p. 13-34, maio, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/7Wdq4bkgMgjhnQftjCYsRZz/?lang=pt>. Acesso em: 14 ago. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75-85, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17912>. Acesso em: 29 out. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE**, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 29 ago. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 40-51, set./dez. 2002. Disponível em: http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/detalhes.asp?cod_dados=639. Acesso em: 29 set. 2021.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10. 639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/31329>. Acesso em: 29 ago. 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. Antropologia e educação: origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 18, n. 43, p. 8-25, dez. 1997. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/32347>. Acesso em: 4 fev. 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Africanidades e Brasilidades: desafios da formação docente. **REALIS**, v.2, n. 1, p. 93-108, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/8757>. Acesso em: 29 ago. 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas críticas**, v. 21, n. 44, p. 19-37, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4463>. Acesso em: 5 fev. 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, Cultura e Educação na Formação de Professores. **ANTHROPOLÓGICAS**, v. 20, n. 27, p. 45-71, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/view/24036/19498>. Acesso em: 5 fev. 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia, diversidade educação: um campo de possibilidades. **Ponto e Virgula**, v. 10, p. 32-45, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/13898>. Acesso em: 16 ago. 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Entrelugares: antropologia e educação no Brasil. **Educação**, v. 34, n.1, p. 29-46, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1586>. Acesso em: 5 fev. 2021.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de (org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades sociais por cor e raça no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 6 jan. 2022.

INGOLD, Tim. Antropologia não é etnografia. In: **Estar vivo**. Ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 327-347.

INGOLD, Tim. Antropologia versus etnografia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 26, v. 1, 2017, p. 222-228. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/140192>. Acesso em: 3 fev. 2021.

INGOLD, Tim. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 404-411, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21690>. Acesso em: 5 fev. 2021.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**. Brasília: Ipea, 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=37679&Itemid=9. Acesso em: 03 jan. 2022.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru: EDUSC, 2002.

LISBOA, Alexandre Plautz. A antropologia frente às cotas raciais: notas sobre um debate entre intelectuais. **Sociologias Plurais**, v. 6, n. 1, p. 110-134, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/scplpr/article/view/71452/40289> Acesso em: 04 jan. 2022.

MEAD, Margaret. A adolescência em Samoa. In: CASTRO, Celso (Org.). **Cultura e personalidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.

MEAD, Margaret. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MILLER, Daniel. Etnografia on e off-line: cibercafés em Trindade. **Horizontes Antropológicos**, v. 10, n. 21, p. 41-65, jan./jun. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/byXgK3hjvpRs4snhb8MSbGy/?lang=pt>. Acesso em: 28 jun. 2021.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/6sqK6cXTNSSdGNVCRxzHmML/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MORAIS, Lerkiane Miranda; VELANGA, Carmen Tereza. Diversidade cultural na escola: desafios para a prática docente. **RECH-Revista Ensino de Ciências e Humanidades**, v. 5, n. 1, p. 9-32, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/8463>. Acesso em: 16 ago. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In: Superando o racismo na escola*. MUNANGA, Kabengele (Org.). Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiro**, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/107184/105723>. Acesso em: 29 ago. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Por que o racismo e suas práticas e qual é a responsabilidade social que se espera dos profissionais que lidam com as questões da sociedade? **Revista Brasileira de Psicologia**, Salvador, v.2, p. 7-15, 2015. Disponível em: < <https://portalseer.ufba.br/index.php/revbraspsicol/issue/download/Edi%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 15 jun. 2020.

MUNANGA, Kabengele. Por que o racismo e suas práticas e qual é a responsabilidade social que se espera dos profissionais que lidam com as questões da sociedade? **Revista Brasileira de Psicologia**, Salvador, v.2, p. 7-15, 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revbraspsicol/issue/download/Edi%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 12 set. 2021.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9982>. Acesso em: 03 jan. 2022.

NASCIMENTO, Paulo Meyer *et al.* Acesso à internet e ensino remoto durante a pandemia. **Ipea**, n. 88, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10228>. Acesso em 7 jan. 2022.

NASCIMENTO, Raimundo N. F.; QUADROS, Marion Teodósio de; FIALHO, Vânia. Antropologia, educação e diversidade em diferentes contextos educativos. **EntreRios**, v. 3, n. 1, p. 5-8, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/entrierios/article/view/11636>. Acesso em: 24 mar. 2021.

NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do. **Interculturalidade e educação escolar indígena em Roraima**: Da normatização à prática cotidiana. 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

NICOLAU NETTO, Michel. A Diferença do Discurso da Diversidade. **Contemporânea**, v. 7, n. 1 p. 39-61, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/516>. Acesso em: 30 jul. 2021.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/issue/view/996>. Acesso em: 28 out. 2021.

OLIVEIRA, Ariadne M. Basílio. **Religiões afro-brasileiras e o racismo**: contribuição para a categorização do racismo religioso. 2017. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos). – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ORTIZ, Renato. Diversidade cultural e cosmopolitismo. **Lua Nova**, n. 47, p. 73-89, ago. 1999. Disponível em: <https://www.inclusive.org.br/arquivos/16840>. Acesso em: 30 jul. 2021.

OSÓRIO, João. Manifestação cultural afro-brasileira em Coelho Neto- MA. **Blog João Osório**, Coelho Neto, 20 de novembro de 2015. Disponível em: <https://blogdojoaoosorio.blogspot.com/2015/11/manifestacao-cultural-afro-brasileiraem.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PEIRANO, Mariza. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832014000200015. Acesso em: 6 fev. 2021.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 140-176, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/horizontesantropologicos/search/titles>. Acesso em: 5 fev. 2021.

PEREIRA, Amilcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**, v. 12, n. 17, p. 25-45, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2011v12n17p25>. Acesso em: 29 ago. 2021.

PRANDI, Reginaldo. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade e religião. **Revista USP**, n. 46, p. 56-65, jun./ago. 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/32879>. Acesso em: 5 set. 2021.

RESENDE, Isabelle; PUENTE, Beatriz. Volta obrigatória de aulas presenciais pode diminuir evasão, dizem educadores. **CNN**, Rio de Janeiro, 28 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/volta-obrigatoria-de-aulas-presenciais-pode-diminuir-evasao-dizem-educadores/>. Acesso em: 8 jan. 2022.

RIBEIRO, Matilde. Apresentação do SEPPPIR. *In: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: SEPPPIR, SECAD, 2004.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. O campo, o museu e a escola: antropologia e pedagogia em Franz Boas. **Horizontes Antropológicos**, v. 23, n. 49, p. 61-88, set./dez. 2017. Disponível em: <https://journals.openedition.org/horizontes/1722>. Acesso em: 5 fev. 2021.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WskqTPrZgct8k56XHvr8XBz/?lang=pt>. Acesso em 14 ago. 2021.

SANTANA, José Valdir Jesus; MORAES, Jorlúcia Oliveira. História do negro na educação: indagações sobre currículo e diversidade cultural. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 103, p. 51-59, dez. 2009. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/7393>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SANTOS, Carina Santiago. **A educação das relações étnico-raciais e o ensino de história: proposta de implementação em sala de aula**. Florianópolis: Rocha Gráfica e Editora, 2020.

SECRETARIA Municipal de Educação e Cultura realiza culminância do Projeto "Raízes de uma Nação". **Prefeitura Municipal de Coelho Neto**, 2018. Disponível em: <https://www.coelhoneto.ma.gov.br/noticias/noticias/exibe/0014542-secretaria-municipal-de-educacao-e-cultura-realiza-culminancia-do-projeto-raizes-de-uma-nacao>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SEGATA, Jean. A pandemia e o digital. **Todavia**, v. 7, n. 1, p. 7-15, dez. 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/218973>. Acesso em: 30 jun. 2021.

SEGATA, Jean; RIFIOTIS, Theophilos. **Políticas etnográficas no campo da cibercultura**. Brasília: Letradágua, 2016.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. São Paulo: EDUSC, 1999.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1137>. Acesso em: 29 out. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097>. Acesso em: 29 ago. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

SOUZA, Marina Duarte. Coronavírus: 11 estados brasileiros registraram lockdown em pelo menos uma cidade. **Brasil de Fato**, São Paulo, 20 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/20/coronavirus-11-estados-brasileiros-registram-lockdown-em-pelo-menos-uma-cidade>. Acesso em: 04 jan. 2022.

TAYLOR, Charles. A política do reconhecimento. In: **Multiculturalismo**, examinando a política do reconhecimento. Lisboa, 1994.

TORKARNIA, Mariana. Covid-19: escolas reiniciam ensino presencial em nove estados. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 2 de agosto de 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-08/covid-19-escolas-reiniciam-ensino-presencial-em-nove-estados>. Acesso em 8 jan. 2022.

TOSTA, Sandra Pereira; MOREIRA, Heloisa; BUENICONTRO, Renata. Os usos da etnografia na pesquisa educacional. In: RUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA: DILEMAS DE (DES)IGUALDADE NA DIVERSIDADE, 2008. Porto Seguro. **Anais...** Porto Seguro, 2008,

p. 1-14. Disponível em: <https://silo.tips/download/os-usos-da-etnografia-na-pesquisa-educacional-1>. Acesso em: 28 dez. 2021.

TYLOR, Edward Burnett. A ciência da cultura. *In*: CASTRO, Celso. **Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Situação da educação no Brasil (por região/estado)**. Brasília: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasil>. Acesso em: 8 jan. 2022.

VALENTE, Ana Lúcia E. Usos e abusos da Antropologia na pesquisa educacional. **Proposições**, v. 7, n. 2, p. 54-64, julho, 1996. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644228>. Acesso em: 19 ago. 2021.

VIANA, Maria da Guia. **Os desafios da implementação da Lei Federal 10.639/03: entre as ações da política nacional de promoção da igualdade racial**. 2009. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

VIEIRA, Caroline Moreira. Consciência Negra e Pedagogia Decolonial. **Escritas**, v. 12, n. 1, p. 187-203, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/escritas/article/view/0000-0002-3431-6551>. Acesso em: 5 set. 2021.

VIEIRA, Ricardo. Da multiculturalidade à educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 12, p. 123-162, 1999. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC12/12-6-vieira.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WERNECK, Jurema. A luta continua: o combate ao racismo no Brasil pós-Durban. **Observatório da Cidadania**, p. 56-65, 2005. Disponível em: http://old.socialwatch.org/es/informeImpreso/pdfs/panorbrasileirod2005_bra.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.

WIEVIORKA, Michel. Será que o multiculturalismo é resposta? **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 12, p. 7-46, 1999. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC12/12-1-wieviorka.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.