



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE**  
**JOVENS E ADULTOS - MESTRADO PROFISSIONAL**



**CELESTE APARECIDA PIMENTEL**

**A LEI Nº 10.639/03 E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DO**  
**CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SERTÃO**  
**PRODUTIVO – CAETITÉ/BA: UM ESTUDO NO CURSO TÉCNICO EM**  
**SECRETARIADO – PROEJA**

**SALVADOR/BA**

**2016**

CELESTE APARECIDA PIMENTEL

A LEI N°10.639/03 E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO DO  
CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO SERTÃO PRODUTIVO  
– CAETITÉ/BA: UM ESTUDO NO CURSO TÉCNICO EM SECRETARIADO – PROEJA

Texto de dissertação apresentado como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação de Jovens e Adultos da Universidade Estadual do Estado da Bahia – UNEB. Pesquisa realizada pela mestranda Celeste Pimentel, no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Estado da Bahia – UNEB.

Área de Concentração: Educação, Meio Ambiente e Trabalho.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Pereira/UNEB

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Hermínia Lage F. Laffin/UFSC

Salvador/BA

2016

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Pimentel, Celeste Aparecida

A Lei nº10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – Caetité/BA: um estudo no curso técnico em secretariado – PROEJA / Celeste Aparecida Pimentel . – Salvador, 2016.

166f.

Orientador: Antônio Pereira.

Coorientadora: Maria Hermínia Lage F. Laffim.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós- Graduação em Educação de Jovens e Adultos . Campus I.

Contém referências e apêndices.

1. Brasil. [Lei nº10639 de 9 de janeiro de 2003]. 2. Programas de ação afirmativa. 3. Currículos - Mudanças - Brasil. 3. Cultura afro-brasileira - Estudo e ensino. I. Pereira, Antônio. II. Laffim, Maria Hermínia Lage F. III. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

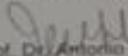
CDD: 344.81077

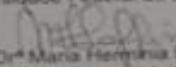
### FOLHA DE APROVAÇÃO

"A Lei nº 10.628/03 e as questões étnico-raciais no currículo do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo - Caetitá/BA: um estudo no curso Técnico em Secretariado - PROEJA"

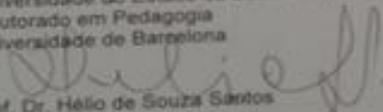
**Celeste Aparecida Pimentel**

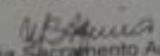
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (Stricto sensu) em Educação de Jovens e Adultos - Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração III - Gestão e Tecnologias da Informação e da Comunicação, em 02 de dezembro de 2016, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. Artório Pereira  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

  
Prof.ª Dr.ª Maria Hellenia Lage Fernandes Laffin  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

  
Prof. Dr. Graça dos Santos Costa  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Pedagogia  
Universidade de Barcelona

  
Prof. Dr. Hélio de Souza Santos  
Fundação Visconde de Cairu  
Doutorado em Administração  
Universidade de São Paulo - USP

  
Prof.ª Dr.ª Maria Sacramento Aquino  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

*Dedicatória*

*Dedico esse trabalho à memória de todas as mulheres negras que sentiram a dor da retirada abrupta do seu filho do seio da mãe África para os abismos e incertezas do Atlântico.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela força dada na concretização deste sonho.

Aos meus pais Júlio e Isaura, *In memoriam*.

Aos meus filhos Zaíra e Saulo, pelo apoio e carinho nos momentos difíceis.

Aos familiares e amigos que sempre me incentivaram e me apoiaram nesta jornada.

Ao Fred pela paciência, à Ana pela correção das minhas pérolas e ao meu neto pelo sorriso que transmite serenidade e paz.

À Bia, pelo carinho que me deu forças para o cumprimento de mais esta etapa em minha vida.

Ao Tubby pelo amor incondicional.

Ao professor orientador Antônio Pereira que ao longo do mestrado conquistou o meu respeito e admiração, pela serenidade com que orientou a elaboração deste trabalho, transmitindo compreensão, força e paz.

À professora Hermínia Laffin, pelas orientações e pelo esforço em acompanhar a produção desta Dissertação mesmo tão distante fisicamente.

Ao professor Hélio Santos por seu apoio e amizade, além de sua dedicação, competência em especial atenção nas revisões e sugestões, fatores fundamentais para a conclusão deste trabalho.

A professora Graça Costa pela força afetuosa aliada à perseverança fortaleceram os meus passos teóricos e metodológicos para trilhar no caminho do mestrado.

A todos os professores, gestores e colaboradores do mestrado MPEJA, dedico um lugar especial no meu coração.

Aos amigos irmãos, colegas de tantas lutas que me apoiaram quando o desânimo teimava aparecer em especial, Lúcia, Ana Tanure, Marlene, Cássia, Conceição, Thaíse Ana Helena, Cínara, Daniela ...

À Universidade Estadual da Bahia- UNEB – Campus I, pela contribuição na construção do meu conhecimento.

Agradeço a todos os meus colegas do CETEP pela inspiração e pela motivação constante para minha busca por conhecimento.

A todos os entrevistados que me ofertaram o tempo, a presença e as histórias, as memórias, os pensamentos e os sentimentos. Vocês, com certeza, são a melhor parte desse trabalho.

Agradeço, carinhosamente, a todos os estudantes do curso técnico em Secretariado do CETEP por serem a inspiração que possibilitou um trabalho mais situado, libertador e mais humano.

Ao Núcleo Regional de Educação NRE- 13- Caetitê- Bahia, pelo apoio.

Agradeço aos que estiveram nessa minha caminhada sem os quais a realização do presente trabalho seria impossível.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
1.2 Metodologia e os procedimentos de investigação	21
<b>2. A EDUCAÇÃO E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS</b>	<b>31</b>
2.1 A relação entre etnia e a educação para a emancipação humana	31
2.2 A noção de educação no contexto das questões étnico-raciais	32
2.3 A diversidade e a Lei nº 10.639/03	38
<b>3 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03.</b>	<b>41</b>
3.1 O processo de institucionalização da Lei nº 10.639/03	41
3.2 O lugar das questões étnico-raciais nas pesquisas contemporâneas	44
<b>4. AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DO CURRÍCULO ESCOLAR.</b>	<b>59</b>
4.1 Currículo e identidades: nexo das relações	60
4.2 A subjugação da identidade para a submissão cultural	71
<b>5. O CURRÍCULO ESCRITO DO CETEP NO CURSO TÉCNICO EM SECRETARIADO PROEJA: O QUE DIZ SOBRE A INSERÇÃO DAS QUESTÕES ETNICOS-RACIAIS?</b>	<b>76</b>
5.1 O CETEP no território do município de Caetité/Bahia: caracterização do <i>locus</i> de pesquisa	76
5.2 A organização educacional do CETEP e as particularidades da proposta de ensino técnico do PROEJA	81
5.3 A matriz curricular	85
5.4 O Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar do CETEP e a Lei nº10.639/03	88

<b>6. O CURRÍCULO PRATICADO E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CETEP: as contradições e limitações para efetivação da Lei nº 10.639/03.</b>	<b>93</b>
<b>6.1.1 A percepção dos estudantes em relação à construção de sua identidade étnico- racial</b>	<b>93</b>
<b>6.1.2 A compreensão que os professores têm sobre a construção da identidade étnico- racial dos estudantes</b>	<b>98</b>
<b>6.2 Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana</b>	<b>99</b>
<b>6.2.1 O significado do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana para os professores</b>	<b>100</b>
<b>6.2.2 A valorização dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana pelos estudantes</b>	<b>102</b>
<b>6.3 O currículo praticado e sua relação com o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana</b>	<b>104</b>
<b>6.3.1 As questões étnico-raciais na prática docente</b>	<b>106</b>
<b>6.3.2 As percepções dos professores /as sobre as questões étnico-raciais na sua prática docente</b>	<b>111</b>
<b>6.4 Racismo e educação</b>	<b>113</b>
<b>6.4.1 Racismo e a prática docente</b>	<b>114</b>
<b>6.4.2 Racismo e os estudantes</b>	<b>118</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>126</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>141</b>

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico	Título	Pág.
<b>01</b>	Fator de identificação étnico- racial	<b>96</b>
<b>02</b>	A cor da pele como elemento para estabelecer diferenças	<b>99</b>

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela	Título	Pag.
01	Identificação profissional	24
02	Identificação dos estudantes	25

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES E IMAGENS

Figura	Título	Pág.
1	Territórios de Identidade da Bahia, Conselho Estadual de Desenvolvimento Territorial (CEDETER), 2011. Disponível em <a href="http://www.seplan.ba.gov.br">http://www.seplan.ba.gov.br</a> , acesso em 03 de junho de 2015.	81
2	Território de Identidade Sertão Produtivo (BAHIA, 2007) Disponível em <a href="http://www.sei.ba.gov.br">www.sei.ba.gov.br</a> , acesso em 03 de junho de 2015.	82

## LISTA DE QUADRO

Quadro	Título	Pág.
1	Temática do grupo focal	29

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CETEP	Centro Territorial de Educação Profissional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
UNEB	Universidade Estadual do Estado da Bahia
SUPROF	Superintendência de Educação Profissional da Bahia

## RESUMO

Esta dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade Estadual do Estado da Bahia – UNEB insere-se no campo do currículo e das questões étnico-raciais. Objetiva compreender a institucionalidade da Lei nº 10.639/03 no currículo do CETEP, analisando de que modo professores/as e estudantes percebem o desenvolvimento da temática das relações étnico-raciais afro-brasileira, a construção da identidade do negro e o racismo no espaço escolar. Partindo-se desta problemática, procurou-se aprofundar elementos teóricos voltados aos estudos das relações étnico-raciais; analisando e sistematizando documentos da legislação brasileira e organizativos do CETEP relativo às relações étnico-raciais e PROEJA; e investigar as dimensões presentes ou não no contexto de documentos organizativos do CETEP e nos discursos de professores/as e estudantes identificando os conteúdos e as abordagens acerca das questões étnico-raciais do povo afro-brasileiro no contexto do curso técnico em Secretariado do PROEJA- CETEP – Sertão Produtivo. Dessa forma, a pesquisa centra-se em analisar como vem se constituindo no currículo praticado do CETEP – Sertão Produtivo, curso Técnico em Secretariado - PROEJA o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em cumprimento a Lei nº 10.639/03? Como são trabalhadas, pedagogicamente, as questões de identidade do povo negro e de racismo nessa escola? Como os estudantes e professores/as percebem o cumprimento dessa Lei, na construção da identidade do negro e do racismo na escola? A pesquisa traz como suporte teórico Munanga (1994), Hélio Santos (2001), (Freire 1982, 1993, 1999) Valente (1995), Tonet (2005), Laffin (2012) Sacristán (2000) e Garcia (2007). Quanto à metodologia é do tipo estudo de caso, baseado Ludke e André (2012), Oliveira (2002), Bogdan e Biklen (1994), Franco (2005) Yin (2001) e Trivinos (1987), dentre outros. Contou com a participação de 14 estudantes devidamente matriculados no curso técnico em secretariado modulo III e 08 professores/as que atuam na referida turma, sendo que houve a participação de 43 professores/as durante a Jornada Pedagógica em que intervimos nesses momentos com a temática étnico-racial, mesmo a pesquisa focalizando apenas os 08 professores/as do curso técnico em secretariado, optamos em aplicar um questionário com os 43 docentes, com o objetivo de entender suas percepções da Lei nº 10.639/03 de maneira que nos dessem subsídios para melhor compreender a nossa amostra. Aplicamos como técnica a análise de conteúdo do currículo da escola, a observação das aulas dos docentes, o questionário com os professores, o grupo focal com os estudantes e uma intervenção formativa com os docentes e estudantes previamente planejada. Os dados coletados foram analisados por meio da Análise dos Conteúdos Bardin (2004). Os resultados gerais foram: que a Lei nº 10.639/03 não é observada no currículo escrito do CETEP, pois não encontramos a concretização dos Art. 26 alínea A e Art. 79 alínea A e B da citada Lei, como consequência o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana fica aquém do necessário. Em relação ao currículo praticado, a observação da práxis pedagógica nos permite afirmar que existe uma priorização dos conteúdos do núcleo comum e específicos e uma invisibilidade aos conteúdos referentes às questões étnico-raciais. Concluímos que existe uma complexidade para adequar a Lei nº 10.639/03 ao currículo praticado no CETEP – do Sertão Produtivo.

Palavras-chave: Étnico-raciais. Estudo de caso. Empoderamento. Educação. Currículo. Identidade.

## ABSTRACT

This paper presented to the Professional Masters In Youth and Adult education (MPEJA) of The State University of Bahia – UNEB is part of the curriculum and ethnic – racial issues. It is aimed to understand the establishment of Law 10.639 / 03 in CETEP curriculum, analyzing how both teachers and students perceive the development of Afro- Brazilian ethnic - racial relations, the construction of black people identity and racism in school environment. An attempt was made in the sense of deepen theoretical elements directed to the studies of ethnical-racial relations. Also, Analyzing and systematizing documents related to organization, Brazilian legislation and of CETEP concerning ethnical-racial organizational matters and PROEJA; finally, investigating the dimensions either present or not in the context of CETEP organizational documents and on the speech of teachers and students identifying the contents and approaches on the ethnic-racial issues of the Afro- Brazilian people in the context of the technical course in secretariat of PROEJA – CETEP – Sertão Produtivo. Thus, the research focuses on analyzing how has been established in the curriculum practiced by CETEP – Sertão Produtivo, technical course in secretariat – PROEJA – the teaching of history and African – Brazilian culture according to the Law 10.639/03 how are the issues of identity of black people and racism dealt with pedagogically? How do students and teachers comprehend the fulfillment of this Law, in the construction of black people's identity and racism at schools? The research brings as a theoretical support Munanga (1994), Hélio Santos (2001), (Freire 1982, 1993, 1999), Valente ( 1995), Tonet ( 2005), Laffin ( 2012) Sacristán (2000) and Garcia Oliveira (2002). Concerning methodology, it is a case study based on Ludke and André (2012), Oliveira (2002), Bogdan and Biklen (1994), Franco (2005), Yin ( 2001) and Triviniões (1987), among others. It counted on the participation of 14 students enrolled in technical course in secretariat module III and 08 teachers who work with this group, add to this number the participation of 43 teachers during the Pedagogical Day in which we intervene in those moments with the ethnic- racial theme. Even focusing the research on the 08 teachers of secretariat course, we chose to apply a questionnaire to all the 43 teachers, in order to understand their perceptions of Law 10.639/03 so that it could give us the proper subsidies to better understand our sample. As a technique we applied the analysis of the school curriculum content, the observation of teacher's classes, the questionnaire with the teachers, the focal group with the students and a formative intervention with the students and teachers previously planned. The data collected were analyzed through the Bardin Content Analysis (2004). Overall results were: that the Law 10.639/03 is not observed in the written curriculum of CETEP, since we don't find the implementation of the Art. 26 section A and 79, sections A and B mentioned in the Law. As a consequence, the teaching of history and Afro- Brazilian and African culture falls short to what is needed. In regards to the practiced curriculum, the observation of the pedagogical praxis allows us to affirm that there is a prioritization of the contents of the common and specific core and at the same time invisibility to the contents related to ethnical- racial matters. We conclude that there is a complexity to adapt Law 10.639/03 to the practiced curriculum in CETEP – Sertão Produtivo.

Keywords: Ethnic- racial. Case Study. Empowerment. Education. Curriculum.Identity.

## **1. INTRODUÇÃO**

Nos dias atuais a busca por igualdade e equidade implica respeito às diferenças. Para tanto, se faz necessário reciprocidade nas relações e esta é uma das reivindicações dos movimentos negros no Brasil, que galgam conquistas na busca por mudança para o rastro histórico de injustiças que carrega a população negra. Assim, indignar-se diante das mazelas impetradas contra a população negra tornou-se uma bandeira a ser defendida por aqueles que acreditavam que as questões étnico-raciais fazem parte da sociedade brasileira. Em vista disso, compreende-se que a questão da identidade negra é muito complexa, haja vista ser um processo construído historicamente. Portanto, identificar-se como negro não significa somente trajar roupas coloridas, trançar os cabelos, uma vez que não está no visual, mas em um sentimento de pertencimento de que a herança não é só genética, ela é social, histórica e cultural.

Nesse entendimento o presente tema trata da Lei nº 10.639/03 e as questões étnico-raciais no contexto do currículo do Centro Territorial de Educação Profissional do CETEP Sertão Produtivo, situado na Cidade de Caetité, Bahia. A intenção deste estudo é de compreender como essa Lei vem se constituindo no currículo do Centro e seus impactos nas questões étnico-raciais, como, a construção da identidade do negro entre os estudantes e o desvelamento do racismo, como um preconceito inaceitável.

### **1.1 Aproximação ao tema da pesquisa**

A escolha pelo tema se deu a partir da vivência como professora, trabalhando as questões étnico-raciais com crianças e adolescentes em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos municípios de Urandi e Caetité, na Bahia. Nesse ínterim, desenvolvi atividades pedagógicas relacionadas à cultura afrodescendente, não apenas em datas comemorativas, mas também durante todo o ano letivo com o objetivo de conscientizar os estudantes, muitos deles negros/as, acerca do valor da própria cultura, etnia e religião.

No CETEP coordenei de 2002 a 2014 um projeto de Ressignificação da Aprendizagem, o qual visava atender estudantes que não obtiveram aprovação nas unidades, sendo reprovados em até três disciplinas em consonância com o Regimento Escolar e a Legislação vigente. Desse universo, percebi que a maioria dos estudantes participantes do projeto eram negros/as ou de origem negra. Além disso, verifiquei que a aprendizagem estava ligada às

questões familiares e de ordem econômica, social e política. Tal observação realizei em *locus*, conforme visitas ocorridas durante as oficinas de ressignificação, constatada nas fotos das oficinas durante o período de 2009 a 2014.

Na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como professora, também procurei inserir essa temática nas disciplinas lecionadas, participando de encontros, seminários, oficinas, rodas de conversas dos mais variados temas relacionados à questão afrodescendentes, como as relações de gênero, do trabalho e da profissionalização da população negra, da violência juvenil, entre outros.

A trajetória como educadora me dizia que os professores/as, quando não trabalham com essa temática em sua disciplina, não necessariamente desvalorizam a cultura afrodescendente, mas desconhecem como trabalhar o tema. Em vista disso, utilizei metodologias e recursos didáticos que possibilitasse a inserção do assunto na rotina da sala de aula e obtive tais indícios, quando trabalhei na *Plataforma Freire* no Município de Bom Jesus da Lapa-Bahia.

Ao perceber como os professores/as estavam desejosos por uma formação que caminhasse a esse viés, aproveitei para inserir nas minhas discussões pedagógicas a Lei nº 10.639/03<sup>1</sup> e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como outros documentos legais que orientassem a Educação nas relações étnico-raciais.

Mesmo insistindo em trabalhar com tais questões, socializei para além dos muros da escola. Percebi que tais intervenções não resolveriam os problemas de discriminação em Caetité/BA. Haja vista a necessidade de um trabalho em que a Lei nº 10.639/03 fosse estudada em todas as escolas deste município, uma vez que traz em suas origens a discriminação racial, fruto de um passado colonial, em que a cidade era o centro hegemônico de uma elite branca, escravocrata.

Atualmente Caetité ainda carrega fortemente as marcas da escravidão nos seus casarões, no culto à estrada real, à casa do Barão, à Casa de Anísio Teixeira<sup>2</sup> - pedra monumental que representa o Pelourinho em Caetité e demais ostentações, que me lembra o processo de colonização brasileira. Como exemplo da resistência negra em Caetité, encontra-se um conjunto de comunidades rurais remanescentes de quilombolas que lutam para o reconhecimento desta comunidade enquanto outras já possuem as Certidões expedidas pelo

<sup>1</sup> Contamos ainda com a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, no entanto nosso foco nesta dissertação serão as questões afro-brasileiras em função de que a população baiana é em sua maioria negra. Essa lei “altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm) Acessada em novembro de 2015.

<sup>2</sup> Anísio Spínola Teixeira nasceu na cidade de Caetité, sudoeste da Bahia foi um jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro, personagem central na história da educação no Brasil nas décadas de 1920 e 1930 difundiu os pressupostos do movimento da Escola Nova. A Casa Anísio Teixeira é uma entidade cultural vinculada à Fundação Anísio Teixeira, localizada na cidade natal do educador. GOUVEIA NETO, 1973. 10p.

Ministério da Cultura - Palmares – Fundação Cultural, legalmente consideradas comunidades remanescentes de quilombos (CRQS), já reconhecidas<sup>3</sup>: Contendas, Lagoa do Meio, Malhada, Mercês, Olho D' Água, Pau Ferro, Sambaíba, Sapé, Vargem do Sal, Vereda do Cais.

Considero que há um número significativo de pesquisas que tratam das questões étnico-raciais do povo afro-brasileiro e, na maioria delas, existe uma preocupação em revelar que as questões raciais, no Brasil, ainda são discriminatórias e que essa população vivencia situações, cotidianamente, no trabalho, nas ruas, na escola, na vida. Além disso, encontrei argumentos que apontam para a necessidade de políticas afirmativas e reafirmem as estratégias dos movimentos negros para a fixação de uma identidade positiva, considerando os legados trazidos pelos africanos para as Américas.

Diante desse cenário, busquei meios para minimizar as situações de disparidade e uma das principais estratégias está na educação como processo de emancipação humana que segundo Tonet (2005, p. 469) é.

[...] uma forma de liberdade ilimitada, que abre a perspectiva de autoconstrução infinita para o gênero humano. Não é um estado, um ponto de chegada, mas um determinado patamar, uma determinada forma de sociabilidade. A essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico.

Nesse sentido considero que a identidade cultural, social e política dos estudantes negros/as também se constroem na escola, portanto tornou-se urgente rever as nossas práticas pedagógicas considerando que a nossa formação educacional está profundamente vinculada às matrizes eurocêntricas e que, para fazer jus ao direito de liberdade de expressão que está homologada na Constituição de 1988, a escola deve proporcionar a formação de cidadãos e cidadãs, respeitando as diferenças, coibindo o preconceito advindo da visão discriminatória de grupos sociais que tem como base etnia, crenças religiosas e aspectos culturais.

Nesse sentido, a Lei nº 10.639/03 busca valorizar a identidade do povo negro a partir da valorização de sua cultura, iniciando esse processo por meio da escola – lugar por excelência de socialização. Essa lei é fruto dos movimentos sociais, tendo em vista diversas políticas de reparação, de reconhecimento e de valorização da população afro-brasileira e vem sendo implantada em resposta aos anseios sociais do povo negro. Tendo em vista que essa população em todo o mundo é chamada a assumir a sua *negritude*, ou seja, a personalidade e a consciência negra, dando mais visibilidade à questão étnica e articulando o movimento no plano internacional a fim de reaparecer as memórias e as dimensões históricas amputadas

---

<sup>3</sup> Comunidades reconhecidas conforme as Certidões expedidas às comunidades remanescentes de quilombos (CRQS) Ministério da Cultura - Palmares – Fundação Cultural - <http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2013/06/1-crqs-certificadas-ate-10-06-2013.pdf>

pelos colonizadores. Assim, *negritude* é uma noção idealizada fora da África, nasceu em um contexto de debates em 1943, mas só ganhou forças durante o pós-segunda Guerra Mundial.

A segunda Guerra Mundial tornou-se ponto de partida para o processo de descolonização<sup>4</sup> ou luta para a libertação, quando o povo negro começou a criticar e a contestar o Império Britânico na África austral, estabelecendo uma relação com o domínio dos alemães que, segundo os britânicos, não teriam o direito de dominar o mundo.

Em vista disso, o conceito de negritude que segundo Munanga (2009.p.51) “quer dizer, a personalidade negra a consciência negra” passou a fazer parte dos debates no movimento de negritude. O conceito possui um caráter multifacetado, dinâmico e político, que subsidiou as ações do movimento negro, tendo como objetivo a organização ideológica entendida como um processo de aquisição da consciência racial e cultural, que valoriza todas as manifestações culturais de matriz africana.

Na construção desse conceito de negritude ressaltam as personalidades mundiais: o Dr. Du Bois (W.E.B. Du Bois, nascido em 1863, realizou estudos nas Universidades de Fusk, Harvard e Berlim, como historiador revelou aos companheiros negros um passado africano do qual não se deviam envergonhar, exerceu ascendência sobre os escritores negros americanos); o Langston Hughes, conhecido como o pai da *Negritude*, por ser o representante do movimento intitulado Renascimento Negro; o guianense Leon Damas; e o senegalês Léopold Sedar Senghor. Além de Léonar Sainville, Aristide Maugée, Birago Diop, Ousmane Soce e dois irmãos Achille. Ao grupo, em especial, devem-se as obras da literatura negra africana de expressão francesa e, ainda, por serem considerados os fundadores do movimento da negritude.

É inegável que é oportuna a implementação da Lei nº 10.639/03 no currículo escolar do município de Caetité como início a ruptura da história de 500 anos de escravidão de uma noção positiva de negritude no espaço escolar como forma de empoderar<sup>5</sup> os estudantes na luta pela etnia e por um país melhor.

Nesse sentido, revelo a relevância social da pesquisa, o fato de possibilitar uma discussão mais ampla nas escolas do município de Caetité/BA, em particular no CETEP, a

---

<sup>4</sup> Organizados a partir da Conferencia de Berlim em 1885, os impérios coloniais realizaram a Partilha da África, duraram três gerações. No início de 1950, esses impérios entraram em colapso e desapareceram nos anos de 1960. Apenas a África do Sul manteve suas fortificações na Namíbia até 1990. (SERRANO 1995,p.25)

<sup>5</sup> “Dentre os termos discutidos por Freire, encontram-se dois de extrema importância: empoderamento (no inglês *empowerment*) e a conscientização. Após o levantamento, então, entra-se no nível de revisão conceitual, iniciando pela categoria analítica empoderamento, para seguir em direção à categoria conscientização, com o intuito de mostrar a significância de ambos, especialmente para o campo da psicologia social. Nossa análise, indica a relevância de incorporar a noção de empoderamento no processo de libertação, embora esse termo esteja relacionado à ideia de autoemancipação e de progresso (perspectiva individualista). Considerando que a libertação é sempre um ato social, o empoderamento é somente um pequeno passo em direção à libertação, sendo a conscientização o processo que possibilita a transformação social.

partir de uma investigação que traga elementos de análise e de posicionamento críticos acerca da execução dessa lei para os professores/as da região. Na medida em que é necessário haver outro olhar sobre a África e para o povo afro-brasileiro, na certeza de melhorar as relações sociais e pessoais nesse Centro Educacional entre os estudantes e professores/as, entre os municípios, a fim de se expandir a negritude em cidades da região em que a maioria da população é branca.

Diante dessas afirmações, as questões de investigação foram: como vem se constituindo no currículo praticado do CETEP – Sertão Produtivo, Curso do PROEJA – Secretariado o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em cumprimento a Lei nº10.639/03? Como são trabalhadas, pedagogicamente, as questões de identidade do povo negro e de racismo nessa escola? Como os estudantes e professores/as percebem o cumprimento dessa Lei, na construção da identidade do negro e do racismo nessa escola?

Embora na sequência deste trabalho seja feita uma discussão sobre currículo, é importante situar aqui o que se assume na compreensão sobre o termo *currículo praticado*. Desse modo, para tal conceituação busca-se em Sacristán (2000) e Garcia (2007). Sacristán (2000, p. 102) situa que o currículo em ação, no âmbito da prática pedagógica, constitui "[...] o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói a si mesmo".

Para Garcia (2007),

[...] o currículo praticado é lugar de reinvenção, e, [...] também um território de conflitos, resistência, indisciplina. O currículo articula diferentes sujeitos, dentre os quais destacamos professores e alunos. Os professores atuam de diversas formas na configuração do currículo praticado. Podemos afirmar que eles produzem transformações segundo diversas racionalidades, justificativas e intencionalidades, as quais refletem, por exemplo, suas identidades e perspectivas culturais, poder e autoridade, formação e conhecimento especializado, expectativas e pressupostos em relação aos seus alunos, experiência profissional e os próprios contextos onde atuam. Assim, os professores desempenham um papel ativo nas decisões sobre currículo, este entendido com algo bem mais amplo que um conjunto de conhecimentos formais a serem ensinados em sala de aula - embora tais conhecimentos sejam uma parte importante do currículo escolar. O currículo também é regulação, e esta também é produzida pelas decisões dos professores. (GARCIA 2007, p. 4 - 5)

Garcia (2007), ainda aponta que, no currículo praticado, ocorrem as negociações entre professores/as e os estudantes os quais o transformam. Mas esse é um processo nem sempre claro e explicitado, uma vez que sobre ele incidem diferentes elementos, forças e circunstâncias, que modificam o jogo das decisões sobre o currículo.

Nesse sentido, o objetivo geral desta investigação foi compreender a institucionalidade da Lei nº 10.639/03 no currículo do CETEP, analisando de que modo professores/as e estudantes percebem o desenvolvimento da temática das relações étnico-raciais afro-brasileiras, a construção da identidade do negro e o racismo no espaço escolar. Partindo-se desta problemática, procurou-se desenvolver a pesquisa examinando os seguintes objetivos específicos:

- Identificar no Projeto Político-Pedagógico da instituição elementos que indiciam a inserção das questões étnico-raciais, mais especificamente, particularmente, como se constitui o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.
- Analisar e sistematizar documentos organizativos do CETEP e da legislação brasileira relativo às relações étnico-raciais e do PROEJA;
- Investigar as dimensões presentes ou não no contexto de documentos organizativos do CETEP e nos discursos de professores/as e estudantes identificando os conteúdos e as abordagens acerca das questões étnico-raciais do povo afro-brasileiro no contexto do curso do PROEJA – Secretariado, do CETEP – Sertão Produtivo.

Tendo em vista as atividades de campo na área da pesquisa, seguem a metodologia e os procedimentos de investigação.

## **1.2 Metodologia e os procedimentos de investigação**

O presente estudo foi realizado na perspectiva da pesquisa qualitativa em educação baseado nos estudos de Ludke e André (2012), Oliveira (2002), Bogdan e Biklen (1994), Yin (2001) e Trivínos (1987). A pesquisa qualitativa, segundo Oliveira (2002), possibilita ao pesquisador apresentar contribuições, analisar e interpretar as relações existentes no objeto de investigação, apresentando um caráter hermenêutico na interpretação dos fenômenos sociais, culturais, educativos, éticos, políticos, dentre outros. Nesse sentido é que Trivínos afirma que

[...] o pesquisador guia seu pensamento por determinadas formulações conceituais que integram as teorias, quando maneja os tubos de ensaio, procura obter conclusões no estudo da realidade social, etc. Os instrumentos de pesquisa, o questionário, a entrevista etc. para a coleta de informações são iluminados pelos conceitos de uma teoria. (TRIVINÓS, 1987, p. 101)

Inclusive, elencam-se cinco características básicas da pesquisa qualitativa ou naturalística, conforme Ludke e André (2012 p. 12-14): (1) tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como o principal instrumento; (2) os dados coletados pelo pesquisador são predominantemente descritivos; (3) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; (4) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à vida

são focos de atenção especial pelo pesquisador e (5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Acrescentam Ludke e André (2012) que há diferenciação entre pesquisa tradicional e pesquisa qualitativa, considerando que aquela se fundamenta nos preceitos positivistas de Comte e esta defende que o estudo do homem pode ser realizado por meio dos métodos das Ciências Naturais seguindo a lógica. O método de estudo dos fenômenos sociais aproximam-se daqueles utilizados pelas Ciências Físicas e Naturais, possuindo esquema simplificador de análise próprio dessas ciências.

Portanto, se a pesquisa apresentar abordagem qualitativa, ela permitirá que o pesquisador analise e interprete as relações entre o mundo real e os sujeitos da investigação, sendo possível realizar a análise de dados com categorias mais gerais e deixando margem para que dos dados possam emergir categorias empíricas. A pesquisa com esse enfoque permite mais objetividade e compreensão da ação social dos indivíduos pesquisados. Nesse sentido, Oliveira (2002) indica que

[...] as pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou das atitudes dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2002, p. 61).

A pesquisa qualitativa pode assumir uma abordagem etnográfica em que leva o estudo a um trabalho de campo, à revisão e à retomada do problema inicial sobre outro olhar. No início, há questões ou focos de interesse muito amplos que, no final, tornam-se mais diretos e específicos, em que ao se focar uma análise de um caso concreto, ganha notoriedade em virtude da possibilidade de se aferir a realidade efetiva das questões escolares. Nessa perspectiva trata-se de estudo de caso e, sobre isso Trivínos nos orienta que

[...] o Estudo de Caso na pesquisa qualitativa caracteriza-se fundamentalmente, do ponto de vista da medida dos dados que ele apresentava, pelo emprego, de modo geral, de uma estatística simples, elementar. [...] É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundamento (TRIVINÓS, 1987, p. 133).

Como estratégia de pesquisa em educação, o estudo de caso contribui significativamente para a compreensão de fenômenos complexos e das características mais significativas. Segundo Yin (2001), ele é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2001, p. 32). Neste estudo de caso, a pesquisa realizou-se no período compreendido entre 2015 a 2016, no CETEP,

particularmente junto ao curso do PROEJA em Técnico em Secretariado. Os sujeitos pesquisados foram os professores/as e estudantes que vivenciam no cotidiano escolar as questões étnico-raciais.

Ainda é importante situar que a pesquisa realizada partiu de um processo de intervenção formativa. A intervenção se fundamenta no âmbito da pesquisa-ação<sup>6</sup> e tem como ideia a dialogicidade entre a pesquisa e a prática, ou seja, a ação e nos leva a pensar no papel da pesquisa no sentido de ter como função transformar a realidade.

A partir das análises realizadas a respeito das possibilidades de intervenção no campo educacional, entendemos que a perspectiva da pesquisa-ação pode indicar um caminho mais dinâmico, pois a pesquisa-ação procura relacionar o conhecimento da realidade da própria prática com a ação e os sujeitos, que na pesquisa “tradicional” atuam simplesmente como informantes, na pesquisa-ação participam também como sujeitos pesquisadores de sua prática (BRACHT, 2002, p.9).

No caso desta investigação busquei a aproximação da temática das relações étnico-raciais com a escola em foco, o CETEP. Segundo Costa (2011, p. 131-132),

Uma das formas que podemos considerar eficiente para a elaboração do Projeto de Intervenção refere-se ao conhecimento prévio das dificuldades e problemáticas enfrentadas pelos sujeitos da EJA, já que o pesquisador, quando familiarizado com o tema, terá menos dificuldades para definir seu problema de pesquisa. [...] Ao desenvolver o projeto de intervenção você deverá ter como horizonte o cotidiano educacional, mais especificamente, o local que você atua. Vale ressaltar a importância da participação dos envolvidos, ou seja, dos pesquisadores no desenvolvimento desse projeto, haja vista que estes serão agentes de um processo de mudança, podendo, dessa forma, oportunizar não apenas a resolução de uma problemática, mas também significativas aprendizagens para todos que compõem esse espaço.

Desse modo, para melhor análise das questões da educação e das relações étnico raciais no CETEP – foi realizada a análise de documentos, os quais podem representar elementos do currículo escrito, além de tentar identificar o que é praticado nesse o currículo praticado, mediante encontros de estudos e de diálogos – os momentos de intervenção - e a realização de coleta de dados mediante um conjunto de questionários semiestruturados com os professores e professoras e com os estudantes.

### 1.2.1 Os sujeitos da pesquisa

---

Um grande desafio metodológico consiste em fundamentar a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e na qual ciência não seja sinônimo de positivismo, funcionalismo e de outros rótulos. (FRANCO, 2000 p, 20),

Com os professores/as, realizei duas participações em momentos específicos: a) em fevereiro de 2016, durante a Jornada Pedagógica do CETEP, com a participação de 43 docentes, entre eles alguns estudantes do Programa de Iniciação à Docência – PIBID do curso de História da Universidade do Estado da Bahia, dentre eles foram obtidas 32 repostas a um questionário e, b) outro durante encontros de estudo e formação no período de março a maio do mesmo ano envolvendo a equipe gestora e professores/as do Curso Técnico em Secretariado. Desse grupo responderam ao questionário oito professores/as.

Escolhi numerais para representarem os/as professores/as participantes da pesquisa, conforme tabela abaixo.

Tabela 01: Identificação dos professores

<b>Ident.</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de magistério</b>	<b>Tempo na formação atual</b>	<b>Formação acadêmica</b>
1	52	29	27	Letras/Inglês
2	24	5	5	Bacharel em Direito
3	42	20	10	História
4	38	17	10	Física
5	53	27	24	Geografia
6	48	10	8	Letras/Português
7	56	23	20	Bacharel em Direito
8	56	17	17	Letras/Português e Literaturas

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir da recolha dos dados, 2016.

A tabela acima demonstra que todos os professores/as pesquisados possuem formação universitária: uma professora possui bacharelado e licenciatura em Biologia, somente uma professora possui apenas bacharelado o que é muito salutar já que a escola é um Centro de Educação Profissional. A maioria deles apresenta mais de 10 anos no exercício do magistério.

Já o grupo de estudos junto aos estudantes com foco nas relações étnico-raciais era formado por 14 pessoas. Mediante dados obtidos na Secretaria da Escola analisando as pastas individuais dos estudantes turma é composta por 14 estudantes sendo 10 mulheres e 4 homens, e em relação à questão étnica eram 09 negros e 05 brancos e, desse modo, também em relação aos estudantes escolhemos numerais para representá-los observamos na tabela 02.

Tabela 02: Identificação dos estudantes

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Cor</b>	<b>Sexo</b>	<b>Curso/Serie</b>
1	28 anos	Amarela	F	Técnico em Secretariado módulo III
2	20 anos	Pardo	M	Técnico em Secretariado módulo III
3	21 anos	Pardo	M	Técnico em Secretariado módulo III
4	22 anos	Parda	F	Técnico em Secretariado módulo III
5	38 anos	Branca	F	Técnico em Secretariado módulo III
6	19 anos	Branco	M	Técnico em Secretariado módulo III
7	20 anos	Negra	F	Técnico em Secretariado módulo III
8	22 anos	Parda	F	Técnico em Secretariado módulo III
9	47 anos	Negra	F	Técnico em Secretariado módulo III
10	31 anos	Negra	F	Técnico em Secretariado módulo III
11	26anos	Branca	F	Técnico em Secretariado módulo III
12	23anos	Negra	F	Técnico em Secretariado módulo III
13	23anos	Negra	F	Técnico em Secretariado módulo III
14	20 anos	Negro	M	Técnico em Secretariado módulo III

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir da recolha dos dados, 2016.

A turma é composta em sua maioria pelo sexo feminino de pessoas negras, o que nos remete as questões históricas do povo negro como evasão escolar, subemprego dentre outras. Assim há uma necessidade imperativa da escola apreciar a relevância das questões étnico-raciais, considerando a realidade socioeconômica, levando em conta os valores culturais e ainda que alguns se identificassem como pardo a falta da afirmação da identidade e a forma mais perversa que subordinam e subalternizam o povo negro.

### 1.2.2 As técnicas de recolha de dados

Como técnicas de investigação utilizamos: a) análise documental do Centro, b) intervenção formativa (Projeto em anexo) na jornada e nos momentos de Atividade Complementares (ACs,) c) observação das aulas, d) questionário aberto com os professores, e) grupo focal com os estudantes.

Na análise documental considerei o que nos indica Gil (2008, p. 51) [...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. Nesse sentido analisei: o Regimento escolar, Projeto Político Pedagógico, a Matriz Curricular e 03 planos anual do professor/a do CETEP- Sertão Produtivo.

A intervenção formativa no CETEP ocorreu em dois momentos: na Jornada Pedagógica e nas Atividades Complementares (AC). A Jornada Pedagógica ocorreu em 03 encontros entre 01/02 a 03/02/2016, quando realizei a apresentação do projeto de pesquisa e apliquei um questionário aberto com os professores/as. Nas Atividades Complementares<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Denominação utilizada para nomear o horário de formação continuada dos professores/as. A Atividade Complementar (AC) se constitui como um espaço/tempo inerente ao trabalho pedagógico do(a) professor/a

(AC) foram 14 encontros em que colocamos na pauta as discussões sobre as relações étnico-raciais e as desigualdades socioeconômicas no Brasil, sempre buscando seguir as orientações das atividades complementares (AC) quando diz que:

[...] um direito que faz parte do trabalho do professor/a, a AC também pressupõe a responsabilidade e compromisso de cada educador com o aprimoramento/qualificação das atividades desenvolvidas na escola, tanto no que se refere ao planejamento específico do seu trabalho com a sua disciplina/componente curricular, como também na articulação coletiva com seus pares no esforço para realização de um trabalho colaborativo, em prol do fortalecimento das aprendizagens dos estudantes. Orientações às Atividades Complementares (2010, p. 01)

Destacamos que os ACs acontecem semanalmente no Centro, nas terças, quartas e quintas-feiras nos turnos vespertinos e noturnos, contando com a participação e a organização da equipe gestora e de dois professores/as articuladores<sup>8</sup> da Educação Profissional, conforme atos expedidos pela Superintendência de Educação Profissional da Secretaria da Educação.

Tendo como meta a execução da pesquisa de campo durante as ACs, discutimos questões sobre a Lei nº 10.639/03, que resultou da luta política em prol de um currículo antirracista e de uma escola que tenha a diversidade respeitada. Dialogamos também acerca das concepções que norteiam os currículos e principalmente a respeito da adequação da Lei que considera as determinações da LDBEN e busca repensar posturas e práticas pedagógicas.

A observação como uma técnica de recolha dos dados, segundo Trivinõs (1987), permite um olhar de forma sistemática e organizada, considerando que a proposta de pesquisa objetiva.

[...] observar, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um fenômeno social significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizando-se os grupos ou

---

destinado ao planejamento e organização de suas atividades a ser realizada de forma individual ou coletiva. Um dispositivo pedagógico de reflexão e formação continuada do/a professor/a com perspectiva de reorientação da prática docente. Respalda na LDB nº 9.394/1996, do Estatuto do Magistério do Estado da Bahia – Lei nº 8261/2002, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, conforme Resolução nº 4, de 13 de jul. de 2010, no Regimento Escolar unificado, conforme Portaria nº 5.872/2011 e pelo Manual de Programação Escolar.

<sup>8</sup> No Regimento escolar encontramos as atribuições dos professores/as articuladores/as da Educação Profissional conforme Art.28 p.17: **Art. 28.** São atribuições do professor articulador de área do ensino médio: I - promover articulações intra e inter áreas de conhecimento com objetivo, dentre outros, de selecionar os conteúdos dos interrelacionamentos entre as áreas, bem como a contextualização dos assuntos de aula e de outras atividades de aprendizagem; II - assegurar o desenvolvimento da interdisciplinaridade e da contextualização como princípios pedagógicos fundamentais ao currículo; III - apoiar o coordenador pedagógico da unidade escolar nas atividades afins; e IV - participar do Conselho de Classe, fornecendo subsídios para a análise e tomada de decisões sobre a vida escolar dos estudantes. (Regimento Escolar 2011) Art.28 p.17. As articuladoras/os de áreas cumprem com presteza todas as suas atividades e as ACs acontecem de maneira prazerosa, sempre cumprindo uma pauta com princípios pedagógicos.

agrupando-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparências e mais profundos e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dimensões, de relações etc. (TRIVINÓS, 1987 p. 153)

O autor descreve que a observação tem na sua essência a capacidade de perceber a escola nos diversos aspectos intrínsecos, podendo identificar ou chegar a conclusões verdadeiramente valiosas para comprovar as hipóteses elencadas, uma vez que a observação pode facultar ao observador fazer inferências racionais, tendo em vista que elas são reflexos da informação oriunda da observação e apresentam a finalidade de responder, ainda que parcialmente, à inquietação que é fruto do objeto da pesquisa.

A observação que realizei diz respeito às aulas dos professores/as do CETEP com o objetivo de compreender como as questões étnico-raciais se faziam presente na prática docente e como os estudantes percebiam essa temática no currículo. Para tanto, realizei as observações das aulas no período de 01/03 a 29/04/2016 no curso Técnico em Secretariado PROEJA, no período correspondente a I unidade do ano letivo 2016, no turno vespertino e noturno.

Apliquei o questionário aberto com professores/as e estudantes acerca do conteúdo da Lei nº 10.639/03 e sua implementação na escola. Entregamos a 43 questionários para os professores/as, obtendo respostas de 32 professores/as. Em relação aos estudantes aplicamos com todos os 14 que participaram do grupo focal. A importância do questionário como técnica de investigação está, segundo Lakatos e Marconi (2003 em ser.

[...] um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou por um portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo. ( LAKATOS E MARCONI 2003, p. 201),

Realizei o grupo focal com os estudantes com o objetivo de perceber como eles pensam as questões étnico-raciais e, ao mesmo tempo, possibilitar a discussão que viesse a ampliar sua percepção crítica em relação à temática étnico-racial. Nesse sentido, Gomes e Barbosa definem grupo focal como sendo um

[...] grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de se obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica rápida e de baixo custo para avaliação e obtenção de dados e informações qualitativas, fornecendo aos gerentes de projetos ou instituições uma grande riqueza de informações qualitativas sobre o desempenho de atividades desenvolvidas, prestação de serviços, novos produtos ou outras questões (GOMES; BARBOSA, 2001 p.1).

De maneira democrática convidei os estudantes a participarem do grupo focal e os 14 manifestaram desejo de fazer parte dessa pesquisa. Realizamos a apresentação do projeto de intervenção e pesquisa para os do curso Técnico em Secretariado nos dias 01 e 02/03/2016 sensibilizamos quanto à urgência de se estudar as questões históricas, bem como as organizações políticas e sociais criticando a chamada partilha<sup>9</sup> imperialista europeia, explicamos sobre a metodologia do grupo focal a ser desenvolvida durante a pesquisa e escolhemos uma monitora entre os colegas, iniciamos as discussões.

Ponderei sobre a necessidade da participação efetiva de todos a fim de incentivar o diálogo em todos os momentos. Organizamos 03 grupos, sendo dois com 5 e um de 4, totalizando 14 estudantes. Acordamos que se totalizariam 12 encontros e cada um teria a duração de 1h a 1h30min, esses aconteceriam nos turnos vespertinos e noturnos. Informamos aos estudantes também que haveria a flexibilidade para mudar de grupo, conforme o desejo e a proposta de atividade, e que se discutiriam em grupos, mas o questionário seria respondido individualmente. Organizados em grupos, iniciamos o trabalho com as temáticas, conforme demonstra o Quadro 1.

**Quadro 1: Temática do grupo focal desenvolvida com os estudantes do CETEP sobre as questões étnico-raciais**

PERÍODO	TEMÁTICA	ATIVIDADE PROPOSTA
01/03/2016 e 02/3/2016	Investigação das temáticas étnico-raciais que os estudantes gostariam que fossem debatidos para ressignificar o planejamento das atividades do grupo focal	Dinâmica de apresentação do trabalho no contexto do grupos que eles iriam participar, recolher das temas e assuntos que eles gostariam de ser debatido, bem como apresentação de temas pela pesquisadora a partir dos interesses da pesquisa.
01/4/2016	Projeto do grupo focal ressignificados	Apresentação do projeto ressignificados a partir da investigação dos temas com os estudantes
06/04/2016 e 07/04/2016	Identidade e pertencimento considerando a formação da sociedade brasileira.	Leitura do texto “...” e em seguida a discussão do grupo a partir das seguintes questões: Qual é a sua cor? Você se identifica com ela? A cor da pele é um elemento importante para o estabelecimento da diferença entre negros e brancos na escola? De que modo?
08/04/2016 e 11/04/2016	Discriminação racial	Apresentou-se um fragmento sobre a III Conferência Mundial, contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas, realizada em Durban, África do Sul, informando que ela é um marco para que aconteçam inúmeras discussões acerca das questões étnico-raciais e as diversas formas de discriminação racial no Brasil.

<sup>9</sup> Ideia que carrega implicitamente uma concordância de que a história da colonização da África só inicia com a chegada do europeu.

12/04/2016	Racismo, educação e prática pedagógica dos professores/as	Apresentação do documentário <i>Vista a minha pele</i> , realizou-se uma discussão nos grupos sobre o racismo na escola, como seria possível a escola contribuir para eliminar ações racistas dentro e fora dessa instituição, como ocorre o racismo e se os professores seriam ou não racista.
27/04/2016 a 29/04/2016	Elementos da história e cultura afro- brasileira e africana	Análise da poesia africana denominada O choro da África do autor Agostinho Neto, com uma breve explanação sobre o autor, ressaltou-se a importância das poesias africanas na valorização cultural e ouviu-se atentamente cada inferência dos estudantes sobre a poesia. Introduzimos elementos da história da África e sua relação com a brasileira. O debate se deu a partir dos questionamentos entre essas histórias. Várias outras atividades foram realizada para concretizar a temática, como filmes, pequenos textos sobre a escravidão do negro pelos portugueses, o significado da abolição da escravatura etc.
5/5/2016 e 6/5/2016	Avaliação das atividades	Discussão das atividades realizadas objetivando como os estudantes passam a perceber as questões étnicas e raciais do povo negro.

**Fonte:** elaborada pela pesquisadora a partir do planejamento do grupo focal

Os dados foram analisados a partir da *Análise de Conteúdo*, que conforme Franco (2005), trata-se de um procedimento analítico no qual seguem passos ou processos e é realizado durante a pesquisa de campo, tendo como ponto de partida as mensagens coletadas. Franco (2005) esclarece que a análise de conteúdo é uma concepção crítica e dinâmica de compreensão de mensagens coletadas. Na mesma perspectiva, Bardin (2004) considera a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, sendo que os objetivos superam as incertezas sobre a leitura feita do objeto de estudo, validando e generalizando, além de buscar o enriquecimento da leitura, também, aprofunda a compreensão dos significados dos assuntos estudados, aumentando assim a produtividade e a pertinência das inferências que serão originadas.

Nesse sentido, Bardin (2004) sinaliza para os seguintes elementos de uma análise de conteúdo, São eles: a) regra da exaustividade que envolve qualquer um dos elementos justificáveis no plano do rigor a não seletividade; b) a regra da representatividade considera o tamanho da amostra; c) a regra da homogeneidade obedece aos critérios das escolhas, d) regra de pertinência faz correspondência ao objetivo da análise da pesquisa. O autor informa ainda que para garantir a análise dos conteúdos é preciso organizar o processo de exploração do material coletado: a) realizar uma leitura flutuante após uma pré-análise do material em questão, b) criar categorias de análise para posteriormente proceder ao tratamento dos resultados, C) interpretações.

As orientações de Bardin (2004) sobre as características e os procedimentos de codificação e categorização se revelam na sequência abaixo, sendo que o primeiro antecede o segundo. Para o processo de codificação, a ordem é a seguinte: (1) seleção das unidades por meio do recorte; (2) a definição das regras de contagem mediante a enumeração e (3) a elaboração das categorias pela classificação e pela agregação dos elementos semelhantes. Já a categorização se refere à passagem dos dados em bruto para dados organizados, considerando os elementos em agrupamento com características comuns.

Essa dissertação está estruturada em seis capítulos e a conclusão. Na introdução consta a aproximação ao objeto de pesquisa e a identificação da opção metodológica do trabalho realizado. No segundo capítulo, intitulado: *A Educação e as questões étnico-raciais*, no qual se discute a formação da identidade da população negra e a Lei nº 10.639/03 como políticas de ações afirmativas, no sentido de que sejam efetivamente praticadas dentro das escolas, em especial, no CETEP a partir da construção de um currículo que atenda a essas demandas.

No terceiro capítulo, a discussão é sobre *As questões étnico-raciais e a institucionalização da Lei nº 10.639/03* travada no campo do currículo bem como sua importância para a consolidação ou não de uma formação cidadã. O quarto capítulo emerge no contexto da pesquisa no CETEP com o título: *As questões étnico-raciais no contexto do currículo escolar mediante análise documental do Projeto Político Pedagógico, da Matriz Curricular* e de outros documentos pertinentes ao campo da pesquisa. No quinto capítulo, trata *O currículo escrito do CETEP no Curso Técnico em Secretariado PROEJA: o que diz sobre a inserção das questões étnico-raciais?*

Finalmente no sexto capítulo, o olhar da pesquisa situa-se no âmbito da análise da prática pedagógica, por meio das observações e da realização de ações de intervenção e pesquisa de campo junto a professores/as e estudantes do CETEP sob o título *O currículo praticado e as questões étnico-raciais no CETEP: as contradições e limitações para efetivação da lei nº 10.639/03* e, na sequência, apresentamos a conclusão.

## 2. A EDUCAÇÃO E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

Neste capítulo vamos discutir as relações entre educação e as questões étnico-raciais no contexto da produção brasileira, realizando uma revisão bibliográfica a partir dos principais estudiosos que pesquisam sobre essa relação, no intuito de melhor compreender o nosso objeto de estudo.

### 2.1 A relação entre etnia e a educação para a emancipação humana

A discussão da relação entre etnia e educação, como requisito para a emancipação humana, está na linguagem de Ivo Tonet que traz uma abordagem filosófica, histórica e ontológica sobre a educação e a cidadania. Tonet (2005) traz uma reflexão sobre a emancipação humana na perspectiva marxista informa que

[...] a emancipação política (da qual fazem parte a cidadania e a democracia) é uma forma essencialmente limitada, parcial e alienada de liberdade, já que está indissolúvelmente ligada ao ato fundante da sociabilidade capitalista. A emancipação humana, ao contrário, por estar fundada no ato de trabalho mais livre possível, que é o trabalho associado, representa o espaço onde os homens podem ser efetivamente livres, onde eles podem realizar amplamente as suas potencialidades e onde podem, de fato, ser senhores do seu destino. (TONET 2005: p.482)

Em consonância com Tonet, Paulo Freire também pauta-se na concepção dialógica, sendo um suporte teórico para estabelecer uma relação entre educação, alfabetização e humanização para uma ação crítica na perspectiva da transformação como caminho para a cidadania. Freire (1993) assevera sobre o significado de cidadão como “indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, e que cidadania tem a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. (FREIRE 1993: p.45)

E, para se discutir o conceito de etnia, utilizar-se-á como referência Cashmore (2000) que compreende que a etnia identifica um conjunto de pessoas em

[...] um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, pelo menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas. (CASHMORE, 2000: 196).

Com base nessas categorias consideramos que atualmente, são várias as pesquisas que tratam das questões étnico-raciais acerca do povo afro-brasileiro e, na maioria delas, há uma preocupação em revelar que tais questões raciais são discriminatórias, uma vez que a população vivencia situações cotidianas no trabalho, nas ruas, na escola. Por esse motivo, existem argumentos que apontam para a necessidade de políticas afirmativas que reafirmam a

necessidade de se criarem estratégias dos movimentos negros a fim de se fixar uma identidade positiva, considerando os legados trazidos pelos africanos e para as Américas. Uma das principais estratégias está na educação como processo de emancipação humana que minimizará as situações de disparidade. Diante disso, Marx denominou como emancipação política, pois considerava que a emancipação completa somente poderia ocorrer com o fim da propriedade privada e com a produção comunista.

Já o filósofo Ivo Tonet (2005) traz uma abordagem filosófica, histórica e ontológica sobre a educação e a cidadania. Seu estudo tem como base a análise de diversos textos de educadores brasileiros da esquerda política e, desse modo, analisa as contradições do capital na sociedade. Para tanto, ele conjectura que a junção entre educação e cidadania seria capaz de sobrepujar as desigualdades sociais tão evidentes no capitalismo. Pensando assim, Tonet afirma que a emancipação humana deve ser colocada como objetivo para a humanidade e considera o trabalho como um ato ontológico da liberdade, pois acredita que é no seu controle que se encontra a própria liberdade. O autor ainda propõe uma educação para além do capital por considerar que quanto mais se intensifica a reprodução do capital, mais cresce a exclusão social.

Tonet (2005) defende que somente uma educação humanizadora, solidária, democrática, cidadã, que apresente o homem como um ser social, está balizada na formação humana.

A formação humana, pela visão de Tonet (2005), traz como perspectiva uma formação integral, na qual preconiza que os indivíduos sejam formados conforme as condições do idiossincrático, devendo respeitar o tempo formativo, a experiência social, tudo isso favorecendo o desenvolvimento humano.

É possível traçar um paralelo entre as ideias de Tonet (2005) e a posição de Freire, considerando que o primeiro foca os estudos nas questões econômicas e o reflexo social; e, o segundo como o opressor subjuga o oprimido advindo assim às mazelas sociais. Apesar de que ambos enfatizem as iniquidades do capitalismo e a necessidade da emancipação humana, conceito que melhor será explicitado a seguir.

## **2.2 A noção de educação no contexto das questões étnico-raciais**

Coadunamos com Freire, quando ele defende que o homem só é sujeito quando conhece a própria história e, também, porque defende a educação como possibilidade para uma reflexão crítica. Afirma, ainda, que por meio dela os indivíduos constroem novos saberes e sobrevivem a emancipação humana. Na concepção freiriana de educação e sociedade, fica claro que não existe uma educação neutra, descomprometida, uma vez que a sociedade está organizada em classes sociais e está marcada pela exploração que apresenta em seu bojo o

opressor e o oprimido.

Freire (1993, p. 45) concebe a educação como elemento para a formação do indivíduo como cidadão, que significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que a ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão.

Nas reflexões sobre a alfabetização, Freire argumenta que ela pode ser um instrumento para a formação da cidadania. Entretanto, para alcançar a cidadania plena é preciso que a prática educativa esteja em consonância com a política e que o professor/a tenha um projeto definido dentro dessa perspectiva, pois a educação precisa ser assumida como um “ato político”. Portanto, ela não é neutra.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores em relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação (FREIRE 2011, p. 46).

A compreensão crítica dos limites para que aconteça uma educação emancipadora para o estudante é a de que, por meio do fazer pedagógico, o professor/a exerça uma prática libertadora que possibilite ao estudante a problematização dos conhecimentos implícitos e consiga ressignificar a aprendizagem para que seja base para estabelecer uma relação com o mundo de forma crítica e desalienante. Freire (2011) nos orienta quanto ao papel da educação na sociedade, afirmando que ela deve ser humanizadora, além de nos alertar também sobre a necessidade de dialogar, alegando que a negação do diálogo entre professor/a e estudante reforça a educação bancária<sup>10</sup>. O autor assevera sobre a educação e as estruturas do poder na sociedade, bem como da necessidade do diálogo, pois.

[...] não fazemos esta afirmação ingenuamente. Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do Poder, daí, a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo (FREIRE 2011, p. 86).

A concepção de educação dialógica proposta por Freire (2011) contraria a educação bancária e ressalta a necessidade de humanizar a educação para que esteja a serviço da

---

<sup>10</sup> Enquanto na prática “bancária” da educação é antidualógica por essência, por isso não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores (FREIRE, 2001, p.102).

libertação do opressor e que garanta competência e formação cidadã ao oprimido. Assim, ele nos chama atenção para o fato de que

[...] a concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para esse fim. Daí que um dos objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (FREIRE 2011, p.89).

A educação bancária de que fala Freire (2011) traz em seu bojo o não pensar neste formato de educação, no qual os conteúdos são trabalhados de forma mecânica para atender a demanda do mercado ou ao imediatismo, em que o pensar é imposto e o “homem é reduzido a meras coisas”. A educação para a libertação precisa considerar que pela natureza e, também, pela história da humanidade o homem é um ser inconcluso. Assim sendo, Freire (2001, p. 10) diz que “[...] é historicamente que o ser humano veio virando o que vem sendo: não apenas um ser finito, inconcluso, inserido num permanente movimento de busca, mas um ser consciente de sua finitude”.

Nesse momento, o autor reitera acerca da relevância da educação na interface da subjetividade histórica, resultando na incorporação e interações da vida do sujeito. Nesse desígnio, a construção do conhecimento deve ser resultado do pensamento e das experiências advindas da vida pessoal. Além disso, Freire (2009) afirma que saber ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar a possibilidade para a própria produção ou para a própria criação. Portanto, a educação deve estar indissociável das organizações sociais e dos sujeitos. Para tanto, é necessário que estas manifestações aconteçam dentro e fora do espaço escolar de onde o indivíduo edificará uma visão questionadora e problematizadora do ensino-aprendizagem. Ou seja, um eterno aprendiz em sociedade e na sociedade. Tal afirmação leva a ponderar que

[...] se os seres humanos fossem puramente determinados e não seres ‘programados para aprender’ não haveria por que, na prática educativa, apelamos para a capacidade crítica do educando. Não havia por que falar em educação para a decisão, para a libertação. Mas, por outro lado, não havia também por que pensar nos educadores e nas educadoras como sujeitos (FREIRE 2001, p.12).

A construção do conhecimento, na perspectiva da educação freiriana, é que o ser humano busque na educação a sua libertação e possa por meio dela construir sentidos e que atribuam à própria vida um significado. Diante do exposto, ensinar é o encontro que precisa ter como decorrência a aprendizagem significativa e, a partir daí, o aprendiz consiga recriar ou refazer aquilo que lhe foi ensinado. Assim, Freire nos traz uma importante elucidação

quanto à importância do educador para a corporificação dos saberes mediante a prática pedagógica na escola e como estes saberes poderão extrapolar os muros da escola, pois

[...] se houve tempo em que o papel do pedagogo parecia ser este, hoje, o educador, o intelectual engajado, cimentado com o oprimido, não pode limitar-se a conscientizar dentro da sala de aula. Deverá aprender a se conscientizar com a massa (FREIRE 2001, p.12).

Tal afirmação nos leva a inferir que a educação pode ser capaz de realizar a mudança de uma sociedade desde que seja pautada em ensinamento para a libertação do indivíduo oprimido e que os saberes ensinados estejam preocupados em fazer questionamentos sobre os arranjos sociais, privilegiando acima de tudo as práticas reflexivas. Numa tentativa de dar mais visibilidade às questões étnico-raciais na escola e considerando as questões históricas e, ainda, com o intuito de delimitar e abordar teoricamente de forma diferenciada a contribuição do negro na sociedade brasileira, a Lei nº 10.639/03 veio homologar o que Freire por diversas vezes defendia com veemência em seus discursos quanto à necessidade de mudança de uma sociedade de oprimido para uma sociedade de iguais.

Freire (2001, p.11) reconhece que a educação é essencialmente um ato de conhecimento e de conscientização e que, por isso, só ela pode levar uma sociedade a se libertar do opressor. Compreende-se, a partir dessa concepção, que ele evitava as querelas políticas e buscava entender o pedagógico da ação política bem como o político da ação pedagógica. Entretanto, o autor considera que a escola pode repetir a dinâmica reprodutiva da sociedade de classes por meio das relações sociais e das ações pedagógicas.

Não podemos esperar que a escola seja “comunitária” numa sociedade de classes. Não podemos esquecer que a escola também faz parte da sociedade. Ela não é uma ilha de pureza no interior da qual as contradições e os antagonismos de classe não penetram. Numa sociedade de classes toda educação é classista. E na ordem classista, educar, no único sentido aceitável, significa conscientizar e lutar contra essa ordem, subvertê-la. (FREIRE 2011, p.13).

Assim, defendemos a necessidade de que todo educador e todos os profissionais da educação buscam, na ação social, a possibilidade de transformação da sociedade opressora e classista. É preciso que se desenvolva no Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo a “curiosidade epistemológica”, sem a qual não se alcança o conhecimento cabal do objeto aqui compreendido como a discriminação racial, que traz em sua magnitude a exigência de ser discutida criticamente para que outra visão humana possa ser construída.

A propósito da necessidade de romper com os velhos padrões e construir práticas educativas que possibilitem a emancipação do homem, Freire (2011, p.60) afirma que a partir da modificação de atitudes, é possível construir um mundo melhor já que a “mudança e a

estabilidade resultam ambas da ação do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural”.

Partindo dessas afirmações, acreditamos que a transformação da escola numa perspectiva democrática implica a participação consciente de todos na busca da criticidade, do respeito às diversidades, possibilitando a expressão cultural na sua essência para que aconteça a conquista da educação libertadora. Freire (2011, p.67) fala acerca do trabalho social como mudança e possibilidade de liberdade, para ele “o trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, à procura e vive.”.

Nesse sentido, o professor/a percebe o inacabamento do seu planejamento pedagógico ao considerar que na sala de aula a socialização da teoria lhe confere a possibilidade da reflexão sobre as pluralidades e a riqueza dos saberes implícitos, que os estudantes trazem como marcas de outros espaços e ou de outras gerações. Proporciona assim, o encontro dos saberes que, segundo a visão de Freire, é próprio do ser humano, que ao se conscientizar dessa posição humana de incompletude, deve buscar na ética a construção de um ser histórico-social.

Entretanto, em razão dessa incompletude o homem precisa ter a capacidade para decidir, romper, comparar, valorar, escolher, intervir na sociedade. Logo, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE 2009, p. 59). Daí, a necessidade da construção do conhecimento de forma orientada que respeite os saberes implícitos para possibilitar a construção da autonomia dos estudantes.

Ainda de acordo com Freire (1997, p. 14) é imprescindível “possibilitar a todos o acesso aos conhecimentos necessários à leitura crítica da realidade e sua transformação”. Portanto, acreditamos na continuidade da aprendizagem que tem como marco o nascimento do indivíduo e que vai perdurar por toda a existência. Por conseguinte, pensando na essência humana, é preciso que a escola possa dar vida às diferentes dimensões políticas, culturais, econômicas e sociais, do estudante, que pode resultar na transformação da realidade social, por meio de um processo de recriação e intervenção que considera a importância da presença do indivíduo na sociedade como possibilidade para a construção de um mundo melhor para todos, como nos assevera Freire:

Que a nossa presença no mundo, implicando escolha e decisão, não seja uma presença neutra. A capacidade de observar, de comparar, de avaliar para, decidindo, escolher, com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania, se erige então como uma competência fundamental. Se a

minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade (FREIRE 2000, p. 33).

Para Freire e Shör, ao estabelecer relações em sociedade o homem difere dos demais animais devido à racionalidade e por ela utiliza-se do diálogo para o estabelecimento das relações. Assim sendo, é preciso que na escola o diálogo seja estabelecido e que a diversidade social seja compreendida como riqueza cultural e social do seu povo, pois

[...] o conhecimento é um evento social ainda que com dimensões individuais [...]. O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos (FREIRE E SHOR 1986, p. 122-123).

É importante mencionar que o discurso de Freire (1993) trouxe a teoria aliada à prática e que a construção do conhecimento só é possível mediante uma trajetória profissional social, considerando a existência de sujeitos em que a aprendizagem acontece de forma gnosiológica. Ou seja, estabelecendo uma relação de saber entre o sujeito e o objeto do conhecimento. Desse modo, ele nos fala sobre a sua trajetória profissional:

Uma das marcas mais visíveis de minha trajetória profissional é o empenho a que me entrego de procurar sempre a unidade entre a prática e a teoria. É, neste sentido, que meus livros, bem ou mal, são relatórios teóricos de que fazeres com que me envolvi [...]. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não (FREIRE 1993, p.87-88).

No contexto contemporâneo, a educação vem nos apresentando problemáticas e desafios que precisam ser contemplados e enfrentados para que sejam superados, por meio da prática do professor/a articuladas com os estudantes na intenção de promover a formação de uma consciência coletiva para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim descreve Freire (2009) que

[...] um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo, não estuda e ensina mal o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor (FREIRE 2009, p. 83).

A escola, na atualidade, possui como meta romper com a memorização centrada em conteúdos pouco significativos para o estudante, e apresenta na sua proposta pedagógica o próprio estudante como possibilidade para a construção de saberes. Assim, essa instituição busca estimular a curiosidade, a criatividade e a criticidade, além de trazer na sua essência um fazer pedagógico dinâmico que comprova ao estudante o despertar da consciência ingênua para consciência crítica, proposta por Freire (2003) que ainda nos alerta que

[...] a esperança na libertação não significa já, a libertação. É preciso lutar por ela, dentro de condições historicamente favoráveis. Se elas não existem, temos de pelear esperançosamente para criá-las. A libertação é possibilidade, não sina, nem destino, nem fado. Nesse contexto, se percebe a importância da educação de decisões, da ruptura, da opção, da ética, afinal. (FREIRE 2003, p. 30).

Freire, em sua caminhada pela educação transformadora, reitera a crença na educação como tarefa histórica transformadora e humanizante do mundo. Ele considera o estudante como sujeito do conhecimento cujos saberes e experiências da vida são fundamentais ao ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, o autor orienta para se transpuserem as situações/problemas de maneira crítica visando à conquista de uma educação de qualidade, reescrevendo a história da sociedade de modo viável.

Sobre o que ensinar, Freire orienta aos professores/as para estarem abertos ao novo, correr riscos e rejeitar qualquer ato de discriminação, considerando que a construção do conhecimento precisa ser de forma dialógica interagindo saberes cotidianos e aqueles adquiridos na escola, na sociedade e na luta social.

Nesse sentido, é preciso apreciar a recorrente história de discriminação racial e da desinformação sobre a cultura africana. Também, é prudente estabelecer relações de contexto social e político brasileiro em que se deu a proposta de educação no Brasil. Inevitavelmente, todo esse bojo de desinformações e segregação racial reflete negativamente na escola brasileira na atualidade. Diante dessa conjuntura vivenciada pelas escolas brasileiras, Freire propõe uma educação para a libertação dos oprimidos, considerando a necessidade de enfatizar os valores étnicos e morais, por meio da valorização e da busca para resgatar a autoestima do estudante negro.

### **2.3 A diversidade e a Lei nº 10.639/03**

As discussões sobre as relações raciais e o racismo no Brasil são permeadas pelo uso de termos e conceitos sobre a diversidade. Nesse momento, discutiremos o conceito de diversidade cultural e diversidade humana. A diversidade cultural é a construção social, histórica, política e cultural ela estará presente em todas as sociedades, no Brasil, ela está intrinsicamente ligada às questões étnico-raciais. Consideramos que a diversidade humana são todas as semelhanças e dessemelhanças tendo como marcas as particularidades físicas como: formas de corpo, cores da pele, tipos de cabelo, formatos dos olhos, visualizam-se assim as formas subjetivas e simbólicas.

Assim, a junção das diversidades humanas com as relações históricas de poder político e submissões humanas começou a estabelecer semelhanças e diferenças conforme as ideias

das hierarquias sociais considerando o fenótipo branco como parâmetro para selecionar inferioridade e superioridade; perfeição e imperfeição; beleza e feiura, esses parâmetros inclui uns e exclui outros. Nesse sentido, o povo negro foi excluído dos padrões de beleza eurocêntrico. Portanto, o racismo é um patrimônio político-ideológico construído nas bases escravocratas que atravessou os séculos e ainda hoje influencia sobremaneira as relações preconceituosas na sociedade brasileira.

Na busca para romper esses paradigmas historicamente construídos, pronuncia-se Galeano (2002) ao retratar a crença na diversidade humana e cultural e justifica claramente a inquietação para dialogar sobre a adequação da Lei nº 10.639/03 bem como a necessidade de se valorizar a diversidade humana e cultural na escola. O autor contempla a riqueza humana caracterizada pela diversidade em que a “história” de vida individual constrói uma nova história coletiva, assim utopicamente é possível construir na escola um fazer pedagógico baseado em respeito às particularidades de cada personagem para compor um todo e, desse todo pensado, organizado e coeso, constrói-se uma sociedade para a diversidade em um ambiente escolar humano e harmonioso.

Assim, Galeano (2002) diz que

[...] cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo. (GALEANO 2002, p.11)

Com isso, o autor uruguaio celebra, por meio dos contos escritos e hachuras, a vida humana e de forma lúdica expressa a beleza e a diversidade existente na raça humana. Além disso, estabelece uma analogia entre a metáfora das fogueiras e o conjunto de elementos que formam o povo afro-brasileiro, encontra-se em ambas as particularidades, e as singularidades encontradas em um universo distinto. Considera-se também que na África eclodem linguagens e modos de sociabilidade de povos milenares os quais caracterizam cada etnia africana individualmente, embora exista um elo que permite relacionar, diferenciar e ainda que na heterogeneidade exista homogeneidade.

Dessa forma, discorremos que a diversidade cultural, econômica e social deve servir para compor um todo humano. Portanto, no fazer pedagógico é preciso estabelecer canais de ponderação que desestabilize o recrudescer dos dogmas presentes no sistema oficial da escola. Em vista disso, admite-se que por meio de cada fogueira presente na escola haja uma possibilidade para criar e recriar dimensões éticas, estabelecendo um mosaico de ideias e reflexões que rompam as barreiras impostas pelos mecanismos ideológicos e racistas.

Buscamos, então, a consonância com os movimentos negros que ressignificam e politizam afirmativamente a ideia de raça, como ideal emancipatório, sendo uma construção social que marca, de forma estrutural e estruturante, a sociedade brasileira. Consequentemente, os movimentos negros vêm politizando o conceito de raça e rompem as relações de poder e as visões preconceituosas quanto à história e a memória do povo negro, dando mais visibilidade às questões étnico-raciais, ponderando o conceito de raça como uma construção social em que se evidencia o mito da democracia racial e se busca a construção de uma sociedade mais democrática.

### **3. AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03.**

Compreendemos que a identidade cultural do estudante também se constrói na escola, tendo em vista que a formação educacional está profundamente vinculada às matrizes eurocêntricas e que, para fazer jus ao direito de liberdade de expressão que está homologada na Constituição de 1988, a escola deve proporcionar a formação de cidadãos, respeitando as diferenças, coibindo o preconceito advindo da visão discriminatória de grupos sociais que tem como base étnica as crenças religiosas e os aspectos culturais. É nessa intencionalidade que Lei nº 10.639/03 foi instituída a partir do embate político e ideológico do Movimento Negro em todo o país. É uma lei que vem garantir direitos a quem historicamente teve seus direitos negados.

#### **3.1 O processo de institucionalização da Lei nº 10.639/03**

A Lei nº 10.639/03 enaltece a identidade do povo negro a partir do reconhecimento de sua cultura, iniciando o processo pela escola – lugar por excelência de socialização. Essa Lei é fruto das diversas políticas de reparação, reconhecimento e valorização da população afro-brasileira que vem sendo implantada em resposta aos anseios sociais do povo negro, principalmente devido à participação dos movimentos organizados. Convém mencionar alguns momentos relevantes para a consolidação da lei como política pública, tais como a criação em 1995 do Grupo de Trabalho Interministerial – (GTI). Naquele momento, o grupo evidenciou a população negra e possibilitou que o debate saísse do seio da sociedade para o âmbito das esferas estaduais.

Em 1995, o Deputado Humberto Costa criou um projeto versando sobre as questões étnico-raciais, porém esse foi arquivado. Houve mais uma tentativa pelo então Deputado Paulo Paim que apresentou um texto constitucional na Câmara Federal cuja proposição da lei foi o embrião da Lei nº 10.639/03. Encaminhou-se esse projeto ao Senado, também arquivado em 1995. Em 1996, o movimento negro contou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) que vai nortear a educação brasileira e trazer já nos Art. 1º e 3º a afirmação do direito da pessoa e seu pleno desenvolvimento para a cidadania e para o trabalho.

Os artigos pressupõem ainda igualdade, liberdade, pluralidade, diversidade, respeito e justiça social que corroboram também, para a sanção da lei e para criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), evidenciando a proposição de *temas transversais* como ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, trabalho, consumo e pluralidade cultural. Todo

esse cenário político e educacional consolidado pelos decretos e leis acrescidos do esforço e da pressão do movimento negro. Dessa forma, a Lei nº 10.639/03 recebeu o primeiro grande impulso com a aprovação, em março de 1999, do Projeto de Lei nº 259, formulado pelos deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi.

Nesse momento, o Projeto de Lei nº 259 que visa resgatar a contribuição do povo negro, estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, com a temática *História e Cultura Afro-Brasileira*. No artigo primeiro desse projeto, encontra-se a justificativa quanto à intenção de reconhecer a luta dos negros no Brasil para a formação da sociedade nacional. (XAVIER & DORNELLES, 2009).

Outra contribuição relevante foi a da UNESCO, durante a III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, realizada na cidade de Durban, na África do Sul, do dia 31 de agosto a 07 de setembro de 2001. Os países ex-colonialistas foram convocados durante a Conferência para estabelecerem políticas públicas visando à reparação histórica junto à população escravizada no período de colonização e para o combate ao racismo na atualidade.

Enfim, criou-se Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas brasileiras. A Lei foi regulamentada pelo Parecer CNE/CP/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no âmbito de todo o currículo escolar.

Dessa maneira, o movimento negro no Brasil combateu fortemente nos últimos anos e defendeu a questão da “democracia racial”, lutando contra o preconceito e contra a discriminação. Além de pressionar politicamente o governo, tendo como resultado a Lei nº 10.639/03 que pretende minimizar as desigualdades entre negros e brancos no país. Dentre os artigos que compõe a lei, destaca-se aqui o

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-raciais positivas, rumo à construção de nação democrática. § 1º A Educação das Relações étnico-raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-raciais, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. § 2º O Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem por objetivo o reconhecimento e 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.11)

A lei representa uma resposta à luta do povo negro em defesa da identidade, como possibilidade real da revalorização cultural, como forma positiva de reconhecimento da personalidade pessoal e coletiva. A lei faz parte de um programa de ações afirmativas aprovada em 1999 e, promulgada em janeiro de 2003. Ainda, promoveu mudanças na LDBEN, que passou a vigorar com alterações nos artigos 26-A, 79-A e 79-B, conforme reza o próprio enunciado da Lei nº 10.639/03, segundo o qual a referida normativa legal *altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional* (BRASIL, 2003a); ainda como forma de efetivar a lei em 2009, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) aprovou Plano Nacional de Implementação das diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana visando assegurar a manutenção, as metas e o desenvolvimento do ensino nos diversos níveis, etapas e modalidades.

A importância das Diretrizes das questões étnico-raciais se dá à medida que a sociedade brasileira reconhece o valor da história e da cultura africana que chegaram ao Brasil por meio dos povos escravizados por um período de 1550 a 1850. É fato que a diversidade cultural dos povos africanos refletirá na sociedade brasileira, pois os escravizados pertenciam às diversas etnias, falavam vários idiomas e possuíam tradições distintas. Dessa riqueza étnico-racial, advém a beleza cultural brasileira formada acerca dos alicerces escravocratas e ela as desigualdades sociais..

A fundamentação teórica leva a afirmar de que os escravos vindos para o Brasil no período do tráfico negreiro eram um contingente gigantesco de pessoas que amargavam um espaço de convivência restrito e marginalizado. Aqui, escravos/as traziam consigo uma cultura material e imaterial, cujas memórias e tradições foram introduzidas na sociedade brasileira como forma de resistência à escravidão e à posição servil que tinham como proposta atender às estruturas dos mais afortunados no Brasil. Para essa compreensão, analisam-se criticamente as literaturas que falam acerca das questões étnico-raciais, uma vez que elas refutam a inferioridade do povo negro como na obra “Casa-grande e senzala” que demonstra que o processo de miscigenação levou a sociedade brasileira a uma interpenetração de culturas, o que resulta nas singularidades da formação da população brasileira. Entretanto, acredita-se que as relações sociais fundadas na América tenham sido sustentáculo na concepção de raça conforme nos diz Quijano (2005, p.228-9) e que as relações sociais se organizavam na égide da dominação, em que as identidades raciais estavam ligadas a

hierarquias de lugares e, conseqüentemente, de papéis sociais. Nesse sentido, raça e identidade racial recebem classificação social.

### **3.2 O lugar das questões étnico-raciais nas pesquisas contemporâneas**

Diante da negação da cultura africana nas escolas e com base nos direitos garantidos por lei, o povo negro vem, por meio dos movimentos sociais, reivindicar o reconhecimento e o respeito pelo passado histórico. Assim, é prudente estabelecer relações acerca do contexto social e político brasileiro em que se deu a proposta de educação no Brasil. Inevitavelmente, a má informação e com ela a segregação racial e a invisibilidade do negro refletirá, negativamente, na escola e na sociedade.

Hoje, a Lei nº 10.639/03 tornou-se mais um desafio para os movimentos sociais na tarefa de efetivar as políticas públicas e as lutas de classes nos espaços escolares para a população negra. Assim, a partir disso, redimensionar as propostas contidas nos documentos públicos e, finalmente, no CETEP, a fim de facilitar aos estudantes do Proeja a construção da aprendizagem de forma interdisciplinar e buscar a constituição de uma unidade social em uma sociedade, cuja marca mais significativa tem sido olhar as desigualdades sociais no sentido da emancipação dos sujeitos.

Nessa perspectiva, Freire (2009, p. 36) afirma que “a prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia”. Nesse ponto, o autor evidencia a necessidade de se discutir temas referente aos preconceitos e à discriminação racial, ancorando suas análises e interpretações nas posições pessoais de forma contextualizadas e, também, bem como proposta inserida no universo social e político. Freire (2001) ratifica a sua posição:

Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor da minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não pode ser esquecida na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança (FREIRE 2001, p. 15).

Conseqüentemente, faz-se necessário estabelecer um diálogo entre professor/a e estudantes que propicie uma prática docente num dinamismo dialético diante da desinformação e das mazelas históricas e sociais que se deu a organização da sociedade brasileira. Essa realidade averiguada impulsionou os movimentos sociais reivindicatórios que, inconformados com o contexto da educação no Brasil, demonstraram as resistências do povo negro e postularam políticas públicas voltadas à população negra. E, ainda, lutaram em prol de um Estado que promulgasse leis que minimizassem e/ou mitigassem as iniquidades que

geraram as distorções sociais. Também, os movimentos sociais buscaram coibir o tratamento discriminatório e a desvalorização cultural que aconteceu de forma disfarçada, mas presente no cotidiano do povo negro.

Os movimentos sociais argumentam contra o discurso de que no Brasil todos são iguais, essa visão de igualdade, escamoteia uma realidade muito distante do praticado no cotidiano. Reclama Santos Hélio (2013) que

[...] a ideia de tratar a todos igualmente no Brasil encarna um tipo de isonomia cega, que não atende à efetiva desigualdade estrutural que atinge determinados segmentos. Assim, a justificativa dos que apoiam as ações afirmativas é de que nada é mais desigual do que tratar a todos igualmente. (SANTOS 2013, p. 543 e 544).

Viver em uma sociedade que se diz democrática é tarefa complicada para a população negra, mais difícil ainda é consolidar as leis que visam minimizar tais injustiças sociais, portanto somente a existência da lei proibindo a discriminação não impede as atitudes discriminatórias, há a necessidade da mudança de mentalidade das pessoas.

Nesse sentido, vale considerar ao que se posiciona Gomes (2001) sobre a discriminação estrutural que se perpetua, por conseguinte, observa-se que

[...] somente a proibição da discriminação não tem surtido o efeito esperado no que diz respeito à sua eficácia, é necessário ao Estado “renunciar a seu histórico de neutralidade” em questões sociais, devendo assumir, ao contrário, uma posição ativa, até mesmo radical se vista à luz dos princípios norteadores da sociedade liberal clássica. (GOMES 2001, p. 37).

Reitirei uma parte aqui (Aquino)

Desde 2000, o censo do IBGE informou que o Brasil possuía 169,8 milhões de habitantes, sendo 38,5% são pardos e 6,2% negros, dentre os quais 76,4 milhões eram negros (pardos e negros). Sendo assim, 44,7% da população do país eram negros. Com base nos dados, concluiu-se que o Brasil apresenta a maior população negra fora da África e a segunda maior do planeta. Excetuando a Nigéria, pois é o único país do mundo com uma população negra maior que a brasileira. No censo de 2010, demonstra-se que dos 191 milhões de brasileiros, 47,7% (91 milhões) declararam ser da raça branca; 15 milhões disseram ser pretos; 82 milhões pardos; 2 milhões amarelos e 817 mil indígenas. (IBGE, 2000)

Estabelecendo uma comparação entre o Censo realizado em 2000 e o de 2010 percebemos que o percentual de pardos cresceu de 38,5% para 43,1% (82 milhões de pessoas) em 2010. Também a proporção de pretos subiu de 6,2% para 7,6% (15 milhões) no mesmo período. Na Bahia, 17,1% da população se autodeclararam negros (2,4 milhões de pessoas). A pesquisa do IBGE aponta que a população que se autodeclara branca caiu de 53,7% para 47,7% (91 milhões de brasileiros). Tais dados revelam que o país passa por uma mudança de paradigmas e que a luta dos militantes e dos movimentos sociais contra o racismo consegue,

de certa maneira, o fortalecimento da identidade e quiçá do pertencimento.

As pesquisas do IBGE (2000 e 2010) informam a predominância da população negra no Brasil. Portanto, é compreensivo afirmar que, no Estado brasileiro, o processo de miscigenação ocorreu de forma significativa e que gerou uma identidade nacional singular acerca de um povo marcadamente mestiço na aparência e na cultura. Contudo, a população negra ainda sofre com a desigualdade social e racial e as crianças negras evadem das escolas em maior índice do que as brancas por não se sentirem parte dela. Acerca disso, Freire (2009) pronuncia-se quanto à responsabilidade enquanto brasileiro:

Na verdade seria incompreensível se a consciência da minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade da minha ausência na construção da própria presença. Como presença consciente do mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-se no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isso não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de determinismo que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. (FREIRE 2009 p.9 e 10).

A responsabilidade de que fala Freire (1996) é imperante aos professores/as que têm um compromisso social, uma vez que a sociedade espera ávida por mudanças significativas em todas as esferas. A educação precisa ser marco para efetivar as diversas conquistas dos movimentos sociais. Dentre elas, a relevância da Lei nº 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileiras nos currículos escolares. Isso é uma vitória, mas para tanto é preciso que os professores/as e gestores/as cumpram a determinação legal, adequando de forma efetiva os conteúdos das matrizes curriculares à referida lei. Por se tratar de uma inquietação de ordem histórica, social e cultural, o tema que versa a Lei nº 10.639/03 vem sendo estudado por diversos pesquisadores no Brasil e no mundo, que legitimam a inserção da lei na escola brasileira, como revelam as contradições e as práticas educativas no contexto das questões étnico-raciais.

Tendo em vista que as pesquisas sobre a Lei nº 10.639/03 e as questões étnico-raciais no país são fundamentais, considerando a busca da afirmação da identidade negra nas escolas e a importância dos movimentos sociais para a efetivação das políticas públicas. Tais temas serão abordados por Damasceno (2011), Pereira (2011) e Melo (2011), dentre outros que estudam tais questões e defendem a adequação da Lei nos currículos escolares. Esses autores consideram que o feito tornou-se imperativo no século XXI e, também, sinalizaram nos estudos os entraves e as dificuldades para a efetivação da norma étnica nas escolas, além de atentarem que a discriminação racial, mesmo tendo provocado um debate nacional, ainda faz

parte do cotidiano do povo negro.

Albuquerque (2003) estuda a organização espacial como elemento de exclusão da população negra, considerando o contexto histórico e estabelecendo uma relação com a identidade e pertencimento dos estudantes nas escolas públicas da periferia, como também dos estudantes negros egressos de instituição pública, que frequentavam o cursinho pré-vestibular para negros em Curitiba. Como base metodológica, a autora se utilizou da pesquisa qualitativa com método dialético. No estudo, Albuquerque (2003) ressalta que a escola reforça a ideologia branca introjetada na organização da cidade de origem europeia e fala do branqueamento da população de Curitiba, discorrendo que o eurocentrismo está presente na sociedade e que a ausência de referencial afro na vida dos negros curitibanos contribui para o aumento da baixa estima do povo em questão.

A autora conclui que a organização espacial e a escola segregam a população afrodescendente nas periferias nos espaços marginalizados e nas unidades escolares, em que os recursos públicos são poucos e a invisibilidade do povo africano em sala de aula está presente por meio da homogeneização desses estudantes – o que possibilita a manutenção da exclusão social. Albuquerque (2003) ainda declara necessário rever o currículo das escolas e contemplar a história multicultural e multirracial do povo brasileiro. Assim, faz-se necessário trazer para as instituições de ensino informações sobre a afrodescendência e as africanidades brasileiras como representações positivas, bem como o reconhecimento e a legitimação dos saberes africanos.

Marques (2004) estuda a inserção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), particularizando o tema transversal Pluralidade Cultural, como uma diretriz curricular que orienta o programa curricular da escola. Além disso, a autora alega que as lutas e reivindicações dos movimentos sociais, desde 1980, tiveram como conquista a elaboração dos PCNs. Assim, para a realização dos estudos, Marques (2004) avalia a proposta pedagógica de duas escolas estaduais no Mato Grosso do Sul: uma localizada na periferia e a outra remanescente de quilombo. Concluindo que na escola da periferia denominada Rui Barbosa, o tema transversal foi contemplado, mas de maneira incipiente; na outra instituição de ensino denominada Zumbi dos Palmares, o tema não foi abordado sequer no projeto político-pedagógico, uma vez que a maioria da população, devido à questão histórica, era formada por negros. Somente se detectaram trabalhos pontuais com pequeno envolvimento de alguns professores.

Desse modo, Marques (2004) afirma que o objetivo do tema transversal não está sendo considerado nas duas escolas estudadas, além de ressaltar a necessidade de elas contemplarem a cultura do estudante concomitante à da escola, possibilitando ao educando uma educação

inclusiva e plural. Ainda assim, assevera quanto à estrutura da escola estar intrinsecamente ligada à organização da sociedade brasileira. A autora traz as questões étnico-raciais, mas apenas menciona a Lei nº 10.639/03, que foi assinada um ano anterior ao seu trabalho.

Barros (2005) relata um contexto histórico sobre a escolarização da população negra em São Paulo no período de 1870 e 1920, momento em que o Brasil vivia o entusiasmo pela educação. Mesmo com esse cenário, a autora demonstra por meio dos dados bibliográficos e estatísticos que as disparidades educacionais entre negros e brancos ao longo da história se confirmam. Ela afirma que, ainda hoje, o nível de escolarização branca é muito maior que a negra e considera que existiram duas concepções de educação: uma ação negra e outra branca, as quais respondiam ao cenário econômico-social e político daquela época. Além disso, a autora traz um rico apanhado histórico, em que deixa claro que a população negra sempre foi preterida no campo educacional e enfatiza que na perspectiva histórica a educação escolar inferiorizou o povo negro.

Nesse sentido, a pesquisa de Barros (2005) contribuiu para este estudo, pois demonstra que as desigualdades raciais estão presentes na escola e que as questões raciais influenciam no desempenho escolar e, ainda, que a Lei nº 10.639/03 contribui para minimizar uma dívida social histórica.

Já Silva (2006) discutiu a implantação da Lei nº 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino em Recife e propôs mapear e caracterizar a implementação da temática. Aqui, tratou-se de pesquisa qualitativa em educação a uma perspectiva de análise sobre a identidade e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras como, também, o sentimento de pertencimento. A autora faz um estudo minucioso do contexto histórico em que se deu a homologação da Lei e entende que ela é fruto da luta do Movimento Social Negro Brasileiro no combate à discriminação racial nas escolas brasileiras. Silva (2006) reitera que a Lei apresenta a iniciativa de minimizar a discriminação nas escolas estudadas e que as dificuldades na implantação da legislação são devido às questões sociais, políticas e econômicas arraigadas na sociedade brasileira ao longo da história, sendo mais um desafio para os poderes públicos.

Nesse sentido, discorda-se da fala da autora de maneira parcial, tendo em vista que se deve considerar a metodologia que o professor/a utiliza em sala de aula, ponderando que a criatividade do professor/a é um diferencial significativo à produção do conhecimento. A autora enxerga a escola para a população negra como uma possibilidade de ascensão social e conquista da cidadania. Apostamos na escola como um instrumento de libertação ou alienação, ou ainda de exclusão, sendo o fazer pedagógico decisivo para esse resultado.

Rocha (2006) realiza um importante trabalho ao pesquisar as contradições que estão

arraigadas no discurso político e as ações afirmativas pelas quais ele considera que as desigualdades raciais sejam um subproduto do sistema capitalista. O autor analisa paradoxos e possibilidades da Lei nº 10.639/03, estabelecendo um paralelo com a organização social, política e econômica do capital. Desse modo, crê que a Lei nº 10.639/03 pode ser um instrumento de luta questionadora da ordem vigente e apresenta como desafios a implementação da Lei para que se possibilitem as transformações sociais, já que a norma não deve apenas reforçar algumas teorias pós-modernas, ficando no campo apenas do discurso sobre a diversidade cultural. Rocha (2006) ainda sinaliza quanto à necessidade de mudança nos currículos escolares para oportunizar a superação da ideologia de dominação racial e, com isso, permitir a desmistificação da ideológica igualdade racial no Brasil.

Assim, o autor julga necessário o estudo acerca das organizações internacionais e como tais influenciaram os movimentos sociais brasileiros, buscando compreender a dinâmica do trabalho e capital e o papel social das ações afirmativas no Brasil. Rocha (2006) enfatiza a importância da Lei nº 10.639/03 para a classe trabalhadora como instrumento de luta.

Para Valentim (2006), os movimentos sociais estabelecem uma relação entre a educação e o processo de implantação da Lei nº 10.639/03 no contexto histórico, entre o período de 1999 a 2006. O autor realizou entrevistas e aplicou questionários estruturados para os participantes do movimento negro sul mato-grossense e considera a importância e a luta dos movimentos negros contra o racismo na defesa de ações afirmativas, apesar de ressaltar que a discriminação e a submissão são históricas.

Santos (2007) corrobora com as discussões sobre as relações étnico-raciais e a formação continuada de professores em um curso de pós-graduação *lato sensu*. Ela busca averiguar a formação docente e também como a Lei nº 10.639/03 está sendo incorporada ao fazer pedagógico. Sua pesquisa contribui com práticas pedagógicas significativas na tentativa da construção da identidade, desmistificando as concepções pré-estabelecidas sobre a adequação da Lei. Além disso, a autora defende que a identidade é construída no plano simbólico e nos currículos escolares, bem como considera que as ações pedagógicas praticadas no curso estudado estão em consonância com as reivindicações dos movimentos negros e com a Lei nº 10.639/03.

Também, Santos (2007) fala a respeito da importância da formação dos docentes que atuavam no lócus da pesquisa e sinaliza quanto à necessidade de repensar a escola como a única forma de o negro sair do anonimato inserindo-se nos saberes institucionalizados. Portanto, ela considera valiosa a educação para a formação da identidade dos cidadãos, a relevância das instituições para a formação docente e, também, destaca as políticas educacionais para a efetivação das práticas pedagógicas mais democráticas. A autora ainda

pondera que antes das exigências explícitas na Lei nº 10.639/03 já havia a preocupação com as questões étnico-raciais – fruto das reivindicações dos movimentos negros.

No entanto, a escola brasileira mantém em seus conteúdos programáticos a prática do embranquecimento, o que por certo dificulta ao povo negro a autodeclaração identitária. Santos ressalta que os professores/as especialistas do curso em Relações Raciais e Educação possuem um diferencial na formação e, dessa forma, contribuirão de maneira significativa nas suas instituições de origem.

A partir da realização dos projetos que envolvem órgãos estaduais e federais, Figueiredo (2008) analisa como vem sendo implantada a Lei nº 10.639/03 na Secretaria de Educação de Salvador e, também, o Programa de Educação e Profissionalização para a Igualdade Racial e de Gênero. Para tanto, o autor utilizou como metodologia a abordagem qualitativa com análise documental e pesquisa semiestruturada. Além disso, argumenta que a implantação se deu a partir de um conjunto de ações que envolveram a sociedade civil e a gestão pública, entretanto, não alcançou toda a rede municipal de ensino. Ele sinaliza positivamente quanto ao protagonismo negro e dos movimentos sociais para desenvolver ações educativas de valorização étnico-raciais e enfatiza que as construções dos currículos estão baseadas nas teorias pós-crítica dos estudos culturais, o que possibilita ao professor a discussão sobre as representações sociais.

Também, destaca que, para a formação inicial dos professores/as, é preciso as universidades revejam os currículos e ressaltem que as questões propostas pela Lei nº 10.639/03 vêm sendo contempladas, embora careça de algumas ressalvas quanto ao cumprimento da LDBEN.

Silva (2009) traz uma abordagem diferenciada ao analisar as práticas pedagógicas dos professores/as brasileiros e dos professores/as estadunidenses, considerando as relações étnico-raciais quanto ao ensino de Ciências. Os estudos compreendem como os conceitos científicos influenciaram na formação da identidade e como o ensino de ciências e biologia contribui para tanto. Além disso, traz contribuições das ciências naturais e do racismo conforme a teoria do darwinismo social<sup>11</sup>.

A pesquisa é realizada a partir da análise de três abordagens: formação de professores, ensino de ciências e relações étnico-raciais. Pondera, ainda, que a religiosidade afro-brasileira é importante à formação da identidade étnico-racial, já que houve unanimidade no estudo quanto à relevância dos africanos e dos afrodescendentes ao desenvolvimento das ciências

---

<sup>11</sup> Darwinismo social: teoria defendida pelo naturalista Charles Darwin (1859) no livro *A origem das espécies*, no qual explica a teoria da evolução das espécies por meio da seleção natural.

sociais. Finalmente, Silva (2009) traz as características bem parecidas para o lócus da pesquisa afirmando que estas podem facultar o ensino de ciências, em que é pleiteada uma educação que acate as relações étnico-raciais de maneira positiva, respeitando as particularidades e o senso crítico de cada professor/a, bem como traz significativas sugestões de atividades como ferramentas e/ou material didático que facilitam a prática docente. Também declara que as práticas pedagógicas podem mudar as realidades as quais vivenciam os estudantes negros nas escolas. Ressalta, ainda, o eurocentrismo presente no conhecimento científico e a negligência com os demais saberes.

Souza (2009) apresenta um estudo utilizando uma metodologia qualitativa e destaca a formação de professores/as como necessidade para que seja implementada a Lei nº 10.639/03 nos quilombos e nas escolas públicas de Porto Alegre. Ele conclui que apenas as ações afirmativas não resolvem as questões étnico-raciais nas instituições escolares e salienta quanto à importância dos movimentos sociais. Durante a pesquisa, o autor registra o desejo de todos os participantes estudarem o contexto histórico africano, bem como a necessidade de eles compreenderem as riquezas e as particularidades desse povo em todos os segmentos sociais.

No que tange à implantação da Lei nº 10.639/03 no ensino de Artes nas séries iniciais em escola pública do Paraná, Santana (2010) traz, como preocupação para a efetivação da referida norma, a necessidade de mudanças culturais de formação dos professores e de investimentos financeiros. O autor, também, trata da sua trajetória como negro e analisa a posição dos professores, chegando à conclusão de que a inserção da Lei, na escola estudada, não se efetivou. O autor faz menção de que existe uma “Folclorização Racista” e ressalta que não é essa a finalidade das políticas públicas que visam diminuir os preconceitos raciais.

Damasceno (2011) analisa a percepção de militantes do Movimento Negro na cidade de Belém sobre a educação para relações étnico-raciais e, também, acerca do processo de implementação da Lei nº 10.639/03, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no estado do Pará e conclui que a educação é um instrumento da perpetuação e da disseminação do preconceito e que pode ser um instrumento de transformação da própria realidade.

No que se refere à educação para as relações étnico-raciais de acordo com os militantes, ela tem em seus pressupostos o respeito pela diferença e pelo ensino da História da contribuição do negro na formação da sociedade brasileira. Já com relação ao que tem sido desenvolvido pelas instâncias governamentais no Pará para a implementação da Lei nº 10.639/03. Ainda segundo os militantes, poucas ações foram realizadas e ainda há um longo caminho a ser percorrido.

Reitera Pereira (2011), a respeito da Lei nº 10.639/03 em uma escola de ensino médio da rede pública estadual de Santa Catarina, em que trabalhou com as representações dos educadores sobre as relações raciais na escola, na sociedade, no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no currículo praticado e concluiu que existe fragilidade no currículo praticado do Ensino Médio quando se trata das relações étnico-raciais do povo afro-brasileiro. Dentre outras questões, a autora demonstra também que as condições de trabalho e de precariedade dessa escola, expressas na falta de material didático, na ausência de formação continuada, bem como combina com a resistência de parte dos educadores e educandos, configurando-se como os maiores entraves para a implementação da Lei.

Sob a visão da Secretaria de Educação - responsável por implementar ações de orientação e divulgação da Lei - no Maranhão, Melo (2011) analisa os efeitos, limites e os discursos relacionados à Lei nº 10. 639/03. Ele discute os processos sociais e discursivos que levaram à existência da Lei nº 10.639/03, a construção da identidade nacional brasileira, que culminou na representação da nação enquanto uma democracia racial e a história do movimento negro, marcada por lutas que incidiram sobre a educação escolar como possibilidade de enfrentamento do racismo e da discriminação no país.

No campo da relação entre a diversidade, a diferença e a desigualdade focadas nos grupos historicamente discriminados, Negrão (2011) levanta tais questionamentos acerca dos negros como objeto principal de estudo e objetiva analisar as políticas de diversidade na educação brasileira durante o governo Lula (2003-2010), procurando pesquisar a diversidade como um princípio capaz de orientar políticas públicas educacionais dentro de três sentidos distintos: (1) a ideia da inclusão social; (2) as ações afirmativas; e (3) as políticas de diferença. E, também, discute as relações entre políticas educacionais, cidadania (democracia, participação), reconhecimento e redistribuição, além de investigar políticas de ação afirmativa do governo Lula em torno das cotas raciais como acesso ao ensino superior.

Quanto ao processo histórico da Lei nº 10.639/03, Conceição (2011) investigou o que resultou na sua aprovação, por meio de pesquisa bibliográfica, tendo como objetivo (1) refletir acerca dos processos político-educacionais e sociais, que conduziram a definição do projeto de Lei, sua aprovação e implantação e (2) identificar as diversas iniciativas legislativas anteriores com propósitos semelhantes à Lei, em 2003, tendo como caminho para que se efetivasse a elaboração, tramitação e aprovação no Congresso Nacional.

Santos (2011) desenvolveu estudos sobre os estudantes negros e sua aprendizagem em sala de aula, além de enfatizar as analogias estabelecidas entre a matriz escolar e as questões étnico raciais e, também, considerar que o fazer pedagógico influencia na aprendizagem do educando afro-brasileiro. O resultado da pesquisa demonstra que o estudante negro vem-se

desencantando com a escola por não se sentir pertencente à instituição. Além disso, ele traz a questão da identidade e das relações sociais apresentadas no livro didático e considera, ainda, a inviabilidade do currículo homogêneo para uma sociedade multicultural e a relevância social da promulgação da Lei nº 10.639/2003, mas pondera quanto às dificuldades de implantação na escola do Ensino Fundamental.

Acrescenta Santos (2011) acerca das questões raciais e da aplicação da Lei nº 10.639/03 quanto ao estudo da língua inglesa. Esse trabalho se aproxima da proposta de estudo ao investigar as atividades pedagógicas em sala de aula e a relação com a Lei. Também, em consonância, traz a pesquisa qualitativa e o estudo de caso, diferindo apenas quanto à língua inglesa e ao público-alvo. Na pesquisa, o autor pondera que as questões étnico-raciais exigem do professor muito mais do que formação acadêmica e profissional para desenvolver a temática, haja vista que a prática pedagógica relaciona-se com as crenças, os valores e os posicionamentos ideológicos.

Em 2012, Santos apresenta no seu estudo as falas dos/as professores/as soteropolitanos na escola pública e privada sobre a Lei nº 10.639/03, por meio da análise de discurso de Michel Pêcheux e considera as materialidades discursivas, a partir da utilização de entrevistas gravadas e escritas. O autor buscou esclarecer as práticas pedagógicas nas duas perspectivas, a saber: (1) da Lei, como é vista pelos professores e das materialidades discursivas refletidas no fazer pedagógico; e (2) como a esta pode influenciar na aprendizagem da aquela. Ele também acredita que o debate acadêmico reflete na formação de profissionais da educação e que a formação reflete na sala de aula.

Mendonça (2011) apresenta um estudo sobre a Lei nº 10.639/03 com foco em currículo no Ensino Fundamental e discorre que a relevância da pesquisa foi ressignificar as questões étnico-raciais no ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira, trazendo um novo olhar para o combate ao racismo e à valorização do negro na sociedade.

Teixeira (2011) aborda a temática da educação e das relações raciais, tendo como objeto de investigação o currículo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. O autor busca a construção da identidade afrodescendente e elege categorias de análise: a identidade cultural; o pertencimento; o espaço; a narrativa e o poder, além de articulá-las como elementos de composição e significado do corpo teórico. O estudo é de caráter qualitativo e fundamentado na etnopesquisa crítica e multirreferencial. Além disso, aponta propositivamente para a participação, a interação e a implicação da academia nas questões dos afrodescendentes em toda a complexidade que a envolve, acreditando no poder do currículo como possibilidade para a construção identitáriados afrodescendente.

No que diz respeito às instituições de Ensino Superior do sul do Brasil e dos efeitos da

Lei nº 10.639/03 na comunidade escolar, constatou que existe um esforço para a adequação, mas que a inclusão dos afrodescendentes é uma questão de ética e de moral.

Já Toniosso (2011) traz o contexto histórico em que se deu a inserção da Lei nº 10.639/03 na legislação educacional brasileira e quais os reflexos nas práticas docentes. O seu estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica com análise documental, coleta de dados, entrevistas semiestruturadas com professores das disciplinas de História, Artes e Língua Portuguesa da escola de Ensino Fundamental e Médio da rede estadual de ensino no município de São Paulo. Assim, o autor concluiu que os professores reconhecem a importância do trabalho, mas desacreditam quanto à eficácia da Lei para a superação do preconceito e da discriminação em função das dificuldades de implementação. O autor considera ainda que a Lei nº 10.639/03 é mais um entrave relacionado ao currículo.

Oliveira (2011) busca a aplicação da Lei Federal nº 10.639/03, por meio da realização de oficinas na escola pública, em Fortaleza, nas turmas de 5º ano, trazendo mecanismos de valorização da cultura negra na escola. A análise final do autor possibilitou verificar que os estudantes reagiram de forma positiva ao dialogar sobre as populações africanas e afrodescendentes. Por esse motivo, ele afirma que após a execução das oficinas aconteceram mudanças significativas quanto à valorização da cultura negra na escola.

Novais (2011), em seu estudo, analisa os Planos Anuais e o currículo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Colorado do Oeste, considerando a Lei nº 10.639/03 nos anos de 2009 e 2010, na turma de 3º ano do Curso Técnico Agrícola em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Por meio de pesquisa qualitativa, exploratória descritiva, utilizando questionários com questões semiestruturadas, o autor concluiu que existem muitas falhas quanto à valorização da temática africanista nas atividades pedagógicas no Instituto. Por isso, ele ressalta a necessidade do trabalho conjunto para a implementação da valorização das múltiplas identidades dos estudantes no Campus e defende a implantação de um currículo que atenda as diversidades culturais.

Regazoli (2011) versa sobre a educação para as relações étnico-raciais e pondera quanto à necessidade do reconhecimento institucional, social, político e cultural da escola como lugar das relações sociais conflituosas. Sua pesquisa analisou em quais condições a Lei nº 10.639/03 estava sendo inserida no contexto escolar da Escola Básica Lúcia do Livramento Mayvorne e concluiu que existia uma interação entre o espaço escolar e o espaço comunitário marcada por contradições e divergências, que podiam contribuir para a implementação da Lei nº 10.639/03.

A construção da identidade negra nas escolas do município de João Pessoa é discurso de Neri (2011) que traz o contexto histórico da abolição da escravatura e pondera sobre a

participação dos negros na sociedade de classes, conforme o olhar de Florestan Fernandes (1997). O autor considera importante a implantação da Lei nº 10.639/03 nas escolas e seu estudo se baseou nos conceitos de ideologia, identidade, multiculturalismo e interculturalidade.

A pesquisa de Xavier (2011) apresenta a figura do negro, considerando os aspectos linguísticos e discursivos nos livros: (1) *kit de Literatura Afro-brasileira*, volume II ao IV; (2) *Bonecas negras, cadê?*, este está em consonância com a Lei nº 10.639/03; (3) *O negro no currículo escolar: sugestões práticas*, de Maria Zilá Teixeira de Matos; e (4) *Africanidade e afro-brasilidade: orientações metodológicas para a implementação da Lei nº 10.639/03*, de Jorge Bezerra Arruda. O autor avaliou que *Bonecas negras, cadê?* Traz uma imagem negativa do povo negro, que vai negar o anunciado e que em *Africanidade e afro-brasilidade* é estabelecida uma imagem positiva do passado negro, com destaque para a importância do negro na sociedade brasileira, enquanto que as demais obras estão apenas em concordância com a Lei.

Vasconcelos (2011) traz o estudo da cultura afro-brasileira e indígena no ensino Técnico em Agropecuária em Barreiros – IFPE. Seu propósito foi o de analisar os aspectos que dificultam a implementação da Lei nº 10.639/03 e concluiu que a efetivação da diretriz passa por um processo de conscientização da comunidade escolar, a partir da valorização e do comprometimento com a construção de uma sociedade multicultural inclusiva no seu sentido social. A abordagem da pesquisa é de cunho qualitativo e de caráter descritiva com análise nas ações pedagógicas.

Silva (2011) propõe a implementação da Lei nº 10.639/03 no planejamento linguístico, com alteração na matriz curricular no curso de licenciatura em Letras. A metodologia utilizada é etnográfica com base na análise da aplicabilidade das Leis nº 10.639/03 e nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases do Conselho Nacional de Educação - LDBEN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para tanto, Silva (2011), recomenda um curso de extensão à distância. Essa proposta aproxima da nossa pesquisa ao estudar a Lei e a mudança na matriz curricular.

Quanto às políticas curriculares, Costa (2011) discute o currículo e a Lei nº 10.639/03 no campo educacional e traz os embates que traduzem as demandas políticas do movimento social e considera a centralidade e a temporalidade nas narrativas históricas. Também, o autor faz uma abordagem considerando o ser negro em sala de aula branca por meio da análise das narrativas colhidas durante a pesquisa.

Sberse (2012) investiga as políticas públicas e a implantação da Lei nº 10.639/03 e traz os desafios e as perspectivas, além de ponderar que são muitas as barreiras para que haja a efetivação da Lei. Ainda considera a existência de forças e agentes internos e externos da

escola e suas influências para a execução da referida Lei.

Por outro âmbito, Alves (2012) discute a implantação da Lei a partir da gestão escolar nas escolas da rede municipal do Recife e, neste estudo, considera duas dimensões: (1) a implementação da Lei nº 10.639/03, com destaque para o poder local e sua aplicabilidade; e (2) o processo de efetivação da Lei, a partir da ação da gestão escolar. A autora problematiza, também, sobre as contradições do racismo institucional e sobre as vivências antirracistas.

A implementação da Lei nº 10.639/03 e a Política de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) é avaliada em uma escola pública municipal de Fortaleza. A abordagem da sua pesquisa é qualitativa com análise documental, pesquisa de campo, entrevistas e aplicação de questionário. A autora concluiu que é de ciência de todos que a implementação da Lei acontece de forma pontual, com pouco alcance no currículo escolar, necessitando de formação dos profissionais, de aquisição de materiais e recursos didáticos para possibilitar o fazer pedagógico e a implementação da Lei nº 10.639/03.

Para Nascimento (2012) investigou o racismo do ponto de vista de todos os participantes dos espaços educativos municipais do Rio de Janeiro, apreciando o embasamento da Lei nº 10.639/03. Para tanto, realizou uma amostragem durante a pesquisa, percebeu que o racismo ainda está arraigado nas escolas e que isso dificulta a diversidade cultural e étnico-racial. Essa envergadura leva a população negra a ser vítima de preconceito racial e, também, pode facultar a manutenção da base da pirâmide social brasileira.

Nessa dimensão, Eugenio (2013) apresenta no seu estudo a elaboração e a implantação da Lei nº 10.639/03 e a atuação de ações afirmativas em Campinas. Ele analisa dois conceitos: racismo e a luta por reconhecimento e considera importante investigar o rastro histórico que carrega os movimentos negros, visando entender a sua atuação na elaboração e efetivação da Lei. O autor julga que o cenário econômico, social e político em que o mundo vivencia foi balizador para a elaboração de políticas públicas voltadas às questões étnico-raciais e considera a importância da UNESCO e da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobismo e Discriminações Correlatas realizada em 2001, Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Eugênio ressalta que embora haja grande exclusão social, pensou-se minimizar tais efeitos a partir de políticas públicas. Tendo em vista esse contexto, os políticos passaram a ter um novo olhar para as questões étnico-raciais. O autor conclui que existe racismo na sociedade brasileira e declara a importância dos movimentos sociais e do cenário político-democrático como objeto propício para a concretização de ações afirmativas, além disso enfatiza que a escola por meio do currículo reproduz a sociedade de classes.

A pesquisa que se propõe está respaldada na comunidade científica por suas particularidades como: (1) a adequação da Lei nº 10.639/03 ao currículo do curso Técnico em Secretariado do PROEJA, no Centro Territorial de Educação Profissional- Sertão Produtivo, considerando as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais de forma interdisciplinar; (2) o atendimento ao currículo oficial, que no CETEP é diferenciado e é determinado pela Superintendência de Educação Profissional - SUPROF; (3) o cumprimento do Projeto Político Pedagógico - PPP, que foi construído pela comunidade escolar e (4) o alcance de um público-alvo já inserido no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o retorno social da pesquisa é possível e a intervenção será mais rápida, pois os estudantes poderão responder sobre tais percepções em relação à prática pedagógica e aos conteúdos curriculares das questões étnico-raciais. Desse modo, a pesquisa confere a participação ativa dos sujeitos envolvidos. Sobre os artigos e as dissertações analisados na perspectiva teórica todos levantam aspectos acerca da realização de estudos com recorte étnico-racial e da implantação da Lei nº 10.639/03, o que estabeleceu uma unicidade quanto à temática abordada. Nesse seguimento, entende-se que há uma pequena vinculação entre raça, cor e etnia. Quanto às bases documentais, quase todos versam sobre a análise da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e alguns poucos tratam do Plano Político Pedagógico das escolas.

Ressaltamos que existe um número insuficiente de estudos que investiga a questão do currículo na escola e constatam-se apenas três que tratam acerca da temática, o que leva a inferir que o assunto ainda é pouco estudado e/ou faz parte somente da gestão da unidade de ensino, em distanciamento dos professores/as e dos pesquisadores/as que tem como foco de pesquisa a Lei nº 10.639/03. Surge, então, a necessidade de aumentar o número de trabalhos com enfoque no currículo e na adequação à Lei nº 10.639/03. Desse modo, acredita-se que a transformação só acontecerá efetivamente se houver conscientização, identidade e alteração do currículo.

#### 4. AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CONTEXTO DO CURRÍCULO ESCOLAR.

Neste capítulo, aborda-se, no campo do currículo escolar, a importância para a construção de um diálogo para as possibilidades de análises, reflexões e discussões teóricas para a consolidação ou não de uma formação cidadã. Para tanto, são importantes as contribuições de Gimeno Sacristàn (1996), Silva (2000) e Lopes e Macedo (2011), ao falar de cultura e currículo na escolarização é preciso estabelecer não apenas as relações entre ambos os termos, haja vista que a cultura diz respeito aos conteúdos, processos ou tendências externas à escola; já o currículo, aos conteúdos e aos processos internos à escola.

Abordar-se-á o contexto histórico como uma das facetas para a construção de um currículo que pondere, ou não, as especificidades das questões raciais no Brasil. Em seguida, discutir-se-ão as questões da subjugação da identidade étnica cultural negra por se acreditar na importância dos ritmos e ritos culturais para a afirmação de uma identidade positiva. Respeitamos, também, Freire (2004), ao dizer que a escola precisa desenvolver uma pedagogia libertadora em superação a tradição pedagógica mecanicista e apolítica. No processo de organização do conhecimento na escola, precisa valorizar as diversidades culturais dos educandos e, nesse sentido, meditar acerca do que corrobora Freire e Shor (2003, p.122), sendo o diálogo parte da natureza histórica dos seres humanos, portanto é caminho para que se tornem humanos.

Nesse sentido, difere-se da técnica que pode ser usada para alcançar resultados ou manipular enquanto que o diálogo é fundamentado na educação libertadora proposta por Freire. Neste capítulo, a discussão é fundamentada na teoria para estabelecer uma prática pedagógica em que

[...] por convicção política e razão pedagógica recusamos os “pacotes” com receitas a ser seguidas à risca pelas educadoras que estão na base. Por isso mesmo é que, nos momentos que se seguem, do processo de reformulação curricular, estaremos conversando com diretoras, com professoras, com supervisoras, com merendeiras, com mães e pais, com lideranças populares, com as crianças. É preciso que falem a nós de como veem a escola, de como gostariam que ela fosse; que nos digam algo sobre o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Ninguém democratiza a escola sozinho, a partir do gabinete do secretário. (FREIRE 2001, p.43).

Assim, propomos discutir a questão do currículo em uma perspectiva inclusiva promovendo de forma ética, a valorização das diferenças, ousando para construir novas posturas, vivenciando novas práticas pedagógicas, traduzindo uma educação para a valorização humana.

#### 4.1 Currículo e identidades: nexos das relações

A literatura revela por meio de relatos históricos em forma de denúncia, as mazelas vividas pelo povo negro e pelos afrodescendentes no Brasil, desde a capturação na África, passando pela migração forçada à escravidão e à fuga para os quilombos, bem como a Lei do Ventre Livre, a Lei Áurea e, efetivamente, a “abolição da escravatura”. Desse modo, o negro sai da senzala após anos de trabalho, forçado a deixar tudo para trás, encontrando apenas as margens das estradas e a periferia das cidades existentes daquela época.

O processo de exclusão do povo negro possui cunho histórico, entretanto continua presente na atualidade nas variadas formas: na educação, na saúde, no transporte e em outros aspectos sociais em todas as cidades brasileiras. Em busca de minimizar tamanha injustiça social, ressalta-se a atuação dos movimentos sociais e dos militantes que lutam bravamente em defesa do povo negro e contra todas as formas de ideologias de exclusão para que haja mudanças significativas nas políticas públicas e, principalmente, nas escolas “para a erradicação da maior das perversidades sociais do nosso país: as desigualdades raciais” (SIQUEIRA, 2006, p.56).

Também, como modo de acusar a ausência e a necessidade da oferta da escola, o jornal *Quilombo*<sup>12</sup> publicou diversas matérias sobre a indispensabilidade da educação formal para os negros, como meio de inclusão social. Santos (2005) relata

[...] Jornal *Quilombo*, dirigido pelo intelectual e militante negro Abdias do Nascimento, já indicava a necessidade de educação formal para os negros como uma condição necessária à superação da exclusão sociorracial a que estavam submetidos. Afirmava o *Quilombo*, em sua primeira edição, na coluna “Nosso Programa”, que era necessário lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do País, inclusive nos estabelecimentos militares (SANTOS, 2005, p. 22).

A afirmativa supracitada compreende a necessidade da educação formal para o povo negro como requisito à inserção social, conforme noticiava o Jornal *Quilombo*, que já reivindicava a admissão dos estudantes negros em espaços educativos como pensionistas do Estado, visto que lutavam pela gratuidade do ensino.

<sup>12</sup> (...) o quilombo já surge como sobrevivência, como “remanescente”. Reconhece-se o que sobrou, o que é visto como residual, aquilo que restou, ou seja, aceita-se o que já foi. Julgo que, ao contrário, se deveria trabalhar com o conceito de quilombo considerando o que ele é no presente. Em outras palavras, tem que haver um deslocamento. Não é discutir o que foi, e sim discutir o que é e como essa autonomia foi sendo construída historicamente. Aqui haveria um corte nos instrumentos conceituais necessários para se pensar a questão do quilombo, porquanto não se pode continuar a trabalhar com uma categoria histórica acrítica nem com a definição de 1740. (Almeida, 2002, pp. 53-54)

Ainda com base na necessidade da escola estabelecer laços para que seja possível a construção e afirmação da identidade do estudante, Silva (2000, p. 74) fala que “[...] as afirmações sobre a diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade, que é autossuficiente, enquanto a diferença é autorreferenciada, é aquilo que o outro é”. Portanto, é preciso que o estudante negro tenha garantido o direito à memória e ao conhecimento da verdadeira história que difere bastante da ótica do colonizador, tanto negro quanto do reconhecimento do branco a respeito dessa identidade.

Na vida e na escola, registra-se que a afirmação identitária é compreendida como um entrave ao desenvolvimento da cidadania. O preconceito e a discriminação raciais, além do processo de negação do negro, tanto pela invisibilidade ou pela indiferença, são obstáculos que comprometem o desenvolvimento intelectual do estudante negro. Munanga, ao falar sobre identidade, destaca que

[...] a identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc (MUNANGA, 1994, p. 177-178).

Gomes (2001) corrobora inferindo sobre as questões de identidade e estabelecendo uma relação com as práticas educativas para o reconhecimento das diferenças:

[...] as práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças (GOMES, 2001, p. 86).

Dessa forma, a efetivação de práticas pedagógicas educativas que reconheça as diferenças e que busque a equidade, possibilita ao estudante refletir sobre a construção da identidade negra. Também, faculta compreender que essa construção parte de um posicionamento político e histórico-cultural, além de permitir a concepção da identidade social e étnica que oportuniza apreender a própria etnicidade. Abaixo, Gomes (2005) dá um destaque significativo que evidencia a necessidade de construção da identidade humana.

A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares, tradições populares e referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2005, p. 41).

A história de vida do povo africano e dos afrodescendentes no Brasil possibilita compreender que essa memória está no cerne da sociedade brasileira e que, por isso, é necessário romper a barreira do silêncio que penetra no corpo e na alma do povo negro como negação à própria trajetória. Portanto, o motivo de estudar as questões étnico-raciais é nobre e tomou a relevância necessária para a sociedade, já que não existe mais “dono da causa”. Esta é do povo brasileiro que precisa aprender que a diáspora só trouxe mazelas e tristezas, mas também se construiu um espaço de apropriação positiva em que houve a valorização e o reconhecimento da cultura.

Munanga e Gomes (2006), que nos leva a refletir sobre outra África, em que é possível focar aspectos positivos que ampliem as discussões, possibilitando suplantar os conteúdos propostos nas disciplinas curriculares. Desse modo, oportunizando a construção de subjetividades, pois

[...] não faltam imagens e registros históricos capazes de mostrar a África autêntica em sua múltipla realidade, que possam até criar um sentimento de solidariedade com os países africanos. Essas imagens de uma África autêntica pululam nos testemunhos dos viajantes árabes que se aventuraram nos países da África ocidental entre os séculos IX e XI e dos navegadores portugueses.[...] Muitos falam com admiração das formas políticas africanas altamente elaboradas e socialmente aperfeiçoadas, entre as quais se alternavam reinos, impérios, cidades-estados e outras formas políticas baseadas no parentesco, como chefias, clãs, linhagens etc (MUNANGA e GOMES, 2006, p. 32).

É preciso que no currículo escolar estejam garantidos os diálogos que possibilitem ao estudante negro a construção de uma identidade positiva e ainda permita na escola um ambiente de respeito às diversidades. Nesse sentido, compreende-se que o currículo escolar é o instrumento que contribui para a construção da identidade e tem sido considerado por vários autores como um dos elementos essenciais para se alcançar a aprendizagem desejada. Portanto, não se concentra meramente no campo teórico, uma vez que faz parte da prática educacional, ou seja, do fazer pedagógico permitir à escola o desafio de construir e reconstruir saberes.

Reconhecer a importância do currículo é pensar em todo arcabouço teórico que nele está contido, mas também é preciso considerar as políticas educacionais, bem como inserir, nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, os objetivos desejados e ou homologados para que aconteça a aprendizagem. Portanto, pensar a adequação da Lei nº 10.639/03 ao currículo do CETEP vai atender a algumas demandas como: contemplar a visão histórica e atual, buscando assim uma sociedade mais justa; ter como ênfase o cumprimento legal e de orientação da LDBEN; atender a uma demanda social, política e econômica, agregando elementos à compreensão da problemática acerca dos afrodescendentes e do racismo disfarçado na escola

e na sociedade e, ainda, estabelecer um diálogo na comunidade escolar dentre outras. Nesse propósito Pereira (2001) orienta que

[...] a interação professor e aluno se constrói através do diálogo e essa prática não é neutra. Há uma política de sentidos nesse processo dialógico que o configura como ideológica e interessada; a interlocução se dará em função da interpretação e negociação de sentidos entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem; desse modo, o processo de produção de sentidos e significados no currículo autoriza, desautoriza, inclui ou exclui as singularidades culturais. (PEREIRA, 2001, p.150)

Dessa maneira, adequar o currículo do curso técnico em Secretariado no CETEP é examinar esse diálogo proposto por Pereira (2001) que enfatiza a necessidade de incluir o sujeito que historicamente foi excluído na escola e na sociedade. Além disso, é repensar as singularidades culturais que caracterizam o município de Caetité e homologar ao estudante negro uma visão de sociedade que lhe permita empoderar para construir a identidade negra com seus signos e significados.

Por conseguinte, sabemos da importância do currículo na formação do indivíduo não trata de uma novidade ou modismo, mas de uma questão de preocupação histórica e mundial que vem desde o Antigo Egito, Grécia e Suméria em que os menos favorecidos que conseguiam estudar tinham o direito apenas de aprender a ler; já os mais abastados aprendiam a ler, a escrever e a tocar instrumentos musicais dentre outros. Além disso, os currículos eram organizados, ainda, para atender a ideologia dominante da época.

Nesse sentido, ao se pensar em currículo na escola, é preciso retomar a história. Tendo em vista que as definições de currículo são muitas e, na maioria das vezes, sempre voltam para atender às urgências do desenvolvimento econômico e social de uma sociedade. Nessa conjuntura, surge a visão pragmática utilitarista do currículo com John Dewey (1902), visto como conteúdos e atividades. Por outro lado, a elite dedicava-se ao estudo das Artes Liberais, enquanto o povo tinha sua forma própria de adquirir habilidades e técnicas artesanais para o trabalho no campo e no lar. Assim, muitos estudiosos tem-se voltado para conceituar currículo, embora não seja algo fácil.

A cada novo conceito aparecem novas tensões entorno da elaboração e da efetivação da proposta curricular de cada segmento, pois se assumem também novos posicionamentos em relação aos elementos norteadores da prática pedagógica e da sociedade. Assim, esse conceito foi se modificando conforme mudam os padrões vigentes da sociedade. Aqui se escolhe a concepção de Silva (2010, p 4828) que

[...] o reconhecimento das conexões históricas entre concepções de currículo, transformações no mundo do trabalho, arcabouço ideológico e grupos que detêm o poder e a cultura hegemônica, constitui o primeiro passo para se avançar em direção a elaboração de propostas curriculares e à construção de instituições mais sensíveis aos apelos de emancipação humana.

As práticas pedagógicas, os currículos e as orientações das Diretrizes Curriculares sofrem a interferência do contexto social, político e econômico vigente no país, mas vale considerar que as marcas do passado excludente da população negra e das camadas populares estão presentes ainda hoje na sociedade brasileira e, portanto, nos currículos escolares. Nesse contexto, demonstra-se, rapidamente, o processo histórico em que se deu a organização da educação escolar brasileira em 1549, que tem como princípio balizador a Educação Jesuítica, que era uma educação escolástica pública religiosa voltada aos índios, em que os dogmas preponderavam no método *Ratio Studiorum*, método pedagógico que estabelecia o currículo nas escolas brasileiras até a expulsão dos Jesuítas em 1759. No século XVII, surge a Educação Pública Estatal e nos fins desse século, a Educação Pública Nacional, e chega-se ao século XIX com a participação do povo no governo e emergia a educação pública democrática com pequenas mudanças, mas sempre com os currículos voltados a atender a elite conservadora.

Assim, o povo negro esteve à margem do processo educacional, sempre em condições bastante desfavoráveis desde a precariedade de infraestrutura de moradia, de subsistências, de educação e até as exigências severas ditadas pelo próprio regime escravocrata e seus reflexos após a abolição da escravatura. Já, no século XX, eclodia o período militar de 1964 até 1985, contando com 21 anos de autoritarismo e violência com o apoio da tecnocracia militar e civil representada pela burguesia nacional e pelas empresas multinacionais. O Estado militar mantinha uma ampla intervenção na economia com o crescimento das forças produtivas e com grande concentração de renda e fortalecimento do capitalismo. Nesse cenário, os currículos atendiam à hegemonia das classes dominantes. Ao findar o período militar, apareciam os movimentos em prol da democracia, mas o estado administrativo garantia os fluxos normais e não se preocupava com novos investimentos na educação. Entretanto, as escolas particulares preenchiam uma lacuna deixada por ele e tomavam espaço na educação brasileira.

Na década de 1980, a política educacional brasileira mais uma vez esteve arraizada com os interesses políticos e econômicos do capitalismo, fortemente sustentada no país pelas forças políticas predominantes. Mais uma vez os currículos respondiam aos ditames dessa forma de governo, exercendo papel de mantenedor da ordem social vigente incluindo ou excluindo, aparentando neutralidade, querendo convencer inaptos de que eram inaptos, sujeitando-os voluntariamente à dominação. No fim do século XX e início do XXI, a educação brasileira da ideia humanista tendo como principal defensor Paulo Freire, Ele teve grande presença nos discursos, mas ainda hoje encontramos na escola uma distância entre o discurso e a prática; o fazer e o saber.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar, portanto, que o currículo não é elemento inocente e neutro, nem estanque, mas está vinculado às relações de poder e de produtividade (dominados e dominantes), transmitindo visões sociais particulares e intencionais e influenciando a construção das identidades individuais e sociais.

Nesse contexto dos anos noventa, os currículos escolares ainda eram e são estruturados tendo como referência o eurocentrismo, expressando a cultura branca da elite, deixando a cultura do povo negro excluída, reforçando um conjunto de estigmas e dogmas que afastava a presença negra dos bancos escolares sobre a forma de um relativo isolamento social. Os negros foram condenados primeiro à escravidão e no segundo momento ao silêncio e ao esquecimento. Esses elementos se evidenciam ao se situar a questão da cultura negra e comparecem no âmbito das representações de uma forma extremamente pálida ou nem localizados nos currículos das escolas brasileiras. Mesmo diante da homologação da Lei nº 10.639/03, ainda nas escolas prevalece uma invisibilidade social e simbólica dos negros.

Por conseguinte, a operacionalização de um currículo integrado na escola precisa estar em consonância com a transformação no modelo pedagógico e administrativo, ou seja, em toda a escola, é preciso que ocorra a flexibilidade, a autocrítica e, principalmente, uma gestão democrática de que as escolas busquem a reflexão sobre o currículo e que ela perpassa desde a construção do projeto político-pedagógico até a elaboração dos planejamentos por disciplinas ou por atividades interdisciplinares. Portanto, buscam-se respostas no “chão da escola” para as indagações de muitos pesquisadores, estudiosos e até mesmo para as mais leigas das pessoas que questionam como ensinar e o que ensinar. Essas perguntas nos apresentam Lopes e Macedo (2011, p. 21): “Mas como definir o que é útil? Útil para quê? Quais as experiências ou conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporariamente? Por onde começar?” Isso leva a pensar que o currículo não é apenas a listagem de conteúdos a serem transmitidos aos estudantes, é preciso que sejam pensados e executados na busca da transformação como forma de prezar pela liberdade humana, uma vez que a palavra currículo, etimologicamente, quer dizer um caminho a ser percorrido, um percurso. Precisa ser um percurso humano que atenda às diversidades humanas, buscando assim a equidade social.

Quando se trata de currículo escolar, fala-se de um percurso de formação escolar. Um dos estudiosos do currículo no Brasil - Tadeu Silva - diz que uma questão fundamental responde o porquê de que o conhecimento deve ser ensinado e para que será ensinado, haja vista que

[...] o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2002, p.150).

Aqui convêm mencionar a origem da palavra currículo que vai aparecer pela primeira vez relacionada à educação em 1633, na Universidade de Gracow e concebida não como um campo de estudos, mas segundo Macedo & Lopes (2011) como respeito à organização da experiência escolar de sujeitos agrupados, característica presente em um dos mais consolidados sentidos de currículo. Sequência, terminalidade, completude e integralidade são ideias que perpassam o conceito de currículo ao longo dos anos.

Partindo da visão de que, no Brasil, presencia-se um momento em que as discussões acerca das concepções e das finalidades de um currículo ganham destaque em escolas e nos meios acadêmicos, devido dentre outras coisas, a Lei nº 10.639/03 que exige mudanças de paradigmas nas escolas, bem como da discussão das diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) discutido em todos os municípios do país. Certamente, representantes dos envolvidos questionam e buscam possibilidades de currículo: O que é? Para que serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa? Várias são as teorias do currículo, muitos são os teóricos. Entretanto, não se pode perder de vista o que nos orienta Silva, (2002, p.150) quanto ao poder, o caminho e a autoridade exercida por meio dos currículos e como a ação deles vai refletir na sala de aula e, conseqüentemente, na organização social da sociedade.

Para o diálogo, é importante trazer Lima (2007) ao afirmar que um currículo com pretensão democrática deve visar à humanização de todos. E também, Sacristán (2000, p.15) afiançará que “o currículo é a forma de ter acesso ao conhecimento, não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte em uma forma particular de entrar em contato com a cultura”.

Ainda, Macedo (2012, p.18) acredita que o currículo deve ser pensado com foco nas pessoas, suas histórias, necessidades e especificidades demandadas. O currículo não pode ser um modelo a ser seguido, porque se assim for, será homogeneizado e não atenderá as particularidades do sujeito aprendiz. Logo se distanciará da proposta política pedagógica que gira entorno da escola e da compreensão das realidades presentificadas.

[...] o currículo é, para nós, o principal artefato de concepção e atualização das formações e seus interesses sócio educacionais. O que tem sido chamado de currículo no seio da educação contemporânea é simplesmente a homogeneização de procedimentos, conteúdos, atividades, carga horaria e outros elementos que fazem parte da organização/modelo de educação instituída por estudiosos que silenciam a voz, a participação do sujeito

aprendente – principal interessado nos processos de ensino e de aprendizagem (MACEDO 2012, p.25).

Considerando esses elementos, é preciso dar vez e voz a todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Nessa acepção, o currículo não pode ser estático, deve ser dinâmico, sendo a expressão das especificidades e das realidades de uma modalidade de ensino. Para Silva,

[...] 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. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (SILVA 2007, p. 15-16).

Assim, o currículo é a expressão das funções da escola socializadora, cultural e está carregado de ideologias, de discursos, de tensões entre o instituído e o instituinte. Nele se reverberam as vozes dos atores envolvidos em sua construção. Não se pode permitir que apenas os técnicos e burocratas sejam os reais protagonistas da escola e que o currículo escolar seja reduzido a um simples modelo a ser seguido. Sobre a necessidade da construção participativa na escola e, por consequência do currículo, Freire nos pergunta:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? Há ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. Nesse sentido, devemos dar importância à individualidade do aluno e ao contexto social e cultural do ensino, visando promover conexões e significados pessoais no processo de aprendizagem (FREIRE 1996, p. 33-34).

Nesse sentido, o dialogismo deve ser o foco para a construção e efetivação do currículo na EJA e no PROEJA. É imprescindível que os atores do processo de ensino e de aprendizagem não sejam silenciados pela ausência de democratização da educação. Desse modo, as perspectivas temporal e espacial tornam-se fundamentais nesse processo, pois tanto o currículo quanto os protagonistas precisam estar situados tanto espacialmente como historicamente para haver uma articulação entre os saberes construídos a partir da vivência dos estudantes e os saberes formais/curriculares. Necessariamente, é fazer a contextualização dos conteúdos, é tornar o cotidiano do estudante em conteúdo de aprendizado; é humanizar a educação de forma a ser transformadora, é dar possibilidades de o estudante ser sujeito da sua

própria história, construindo a partir dela a sua identidade. Essa é autonomia de Paulo Freire, assim como apontam Giroux e McLaren (1995):

Entender a voz do estudante é lidar com a necessidade humana de dar vida ao reino dos símbolos, linguagem e gestos. A voz do estudante é um desejo, nascido da biografia pessoal e da história sedimentada; é a necessidade de construir-se e afirmar-se em uma linguagem capaz de reconstruir a vida privada e conferir-lhe significado, assim como de legitimar e confirmar a própria existência no mundo. Logo, calar a voz de um aluno e destituí-lo de poder (GIROUX; MCLAREN, 1995, p. 137).

Para tanto, Laffin nos fala sobre a necessidade de formação do professor/a e a adequação da proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos, considerando as especificidades desse estudante-trabalhador. A autora

[...] aponta a necessidade de uma docência que considere as particularidades do ensino de jovens e adultos, tanto da diversidade cultural, do mundo de trabalho, quanto da necessidade de metodologias e currículos adequados. Além disso, com um reconhecimento de uma área/modalidade de ensino que precisa ser estudada e que se encontra em um processo recente de construção. (LAFFIN 2012, p. 215).

Na perspectiva do currículo e ainda para atender as particularidades do estudante-trabalhador, é relevante o papel do professor/a consciente da sua metodologia e da prática cotidiana do currículo para que seja efetivada na escola a valorização deste estudante. Ainda, considera-se Amorim (2012), ao situar a necessidade de que a escola possibilite ao estudante o protagonismo da sua história e construa saberes para a vida em sociedade, trazendo na sua essência a identidade para o exercício consciente da cidadania, e de que

[...] é preciso que a escola esteja sempre aberta para compreender as dúvidas dos alunos, para valorizar as diferentes interrogações que surgem no contexto da aprendizagem, para vencer os desafios colocados no dia-a-dia de uma instrução de ensino que trabalha com a complexidade do conhecimento e das relações humanas. (AMORIM 2012, p.93).

De certa maneira, os autores citados afirmam que o currículo da EJA, portanto também os cursos do PROEJA têm suas especificidades e sofrem interferências do dinamismo dos atores envolvidos, assim como de suas experiências dentro e fora do ambiente escolar, sua história, ideologias, experiências, crenças e tantos outros elementos. Todavia, cada autor faz seu delineamento sobre o mesmo tema, dialogando na sua diversidade. Assim reconhece-se que

[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (GRUNDY apud SACRISTÁN, 2000, p.1).

Nesse sentido, é fundamental que na escola a construção do currículo esteja sempre aberta para compreender as peculiaridades dos estudantes, valorizando as diferenças, bem

como as suas interrogações, buscando vencer os desafios cotidianos, considerando a complexidade da construção do conhecimento e das relações humanas.

O cenário educacional brasileiro nos convida a pensar que o currículo pode ser uma ferramenta apropriada para que aconteça o ensino politizado quanto às questões étnico-raciais, à medida que se percebe como artifício que lida diretamente com as questões de saber acadêmico. Também, constroem-se laços de pertencimento, identidade, resistência à opressão, ao passado histórico e, assim busca-se por meio das reminiscências históricas a auto atribuição em um processo construído mediante as informações.

Dessa forma, reafirmamos, o currículo como artefato que lida com questões de saber, poder e identidade. Assim sendo, é fundamental considerar no currículo do CETEP o que determina a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, concretizando o que determina o artigo 26 A e 79 A e B, que versa sobre a obrigatoriedade de ser contemplado no currículo oficial da rede de ensino a temática "História e Cultura Afro-brasileira". Esta obrigatoriedade de reestruturação curricular propõe conteúdos que devem incorporar a história do povo negro, oportunizando o conhecimento e respeitando as diferenças.

Desse modo, é necessário garantir no CETEP a determinação legal, mas também considerar e respeitar, além de compreender o papel social e histórico dos movimentos negros no Brasil para que as esferas políticas possam homologar um direito que é intrinsecamente humano: o direito à liberdade, que foi negada ao povo negro durante a escravidão e que, ainda hoje, essa exclusão social se reflete nas diversas formas de discriminação social.

Portanto, não pensar na adequação da Lei nº 10.639/03 ao currículo do PROEJA mantém-se hoje o que diz Moura (1994), no período escravocrata, ao negro era imposta a cultura branca e, desde então, busca-se manter a identidade. Logo, precisamos debater e pensar essa relação. Coaduna-se com Arendt (2008), quando ela explica que o esquecimento compromete ou "caso contrário é esquecido". Nesse sentido, é necessário tratar das questões étnico-raciais na sala de aula e buscar no contexto histórico o real significado da escravidão, fazendo uma releitura da participação do povo africano para a formação da sociedade brasileira, considerando ainda a riqueza usurpada da África no contexto mundial.

Apesar de que, na escola, seja preciso considerar que a Educação de Jovens e Adultos esteja ligada ao processo de conscientização do indivíduo quanto à importância da relação sujeito-objeto de forma reflexiva, objetiva-se a formação humana e o reconhecimento do continente africano que se vincula conosco, também, pelas fronteiras atlânticas. Portanto, é indispensável ao desenvolvimento da aprendizagem no PROEJA, a valorização do conhecimento intrínseco e das relações que se estabelecem nas diferentes áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, novos caminhos precisam ser trilhados e as lutas sociais impulsionam para um novo olhar quanto às questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos. Haja vista que questões étnico-raciais tornaram-se urgentes sendo necessário reconhecer uma “outra” África, como na viagem de Túlio – um jovem brasileiro que visita as civilizações dos antepassados africanos com seu tapete mágico e descobre que a África era rica e que o ouro de Gana foi levado pelos europeus por meio do Saara. Túlio ressalta a riqueza do monarca negro *KanKan*, Musa de *Tambúctu*, sua generosidade e as escolas da África como centro de saber que estudava o Alcorão, História, Geografia, Gramática, Lógica, Matemática, Astronomia e Astrologia. É imprescindível mostrar aos estudantes que o povo africano tem uma história, rica de conhecimentos e que antes da invasão do Brasil já havia, inclusive, a Universidade de *SanKuré* no país. É preciso, também, ensinar a verdadeira história da África e do povo africano que lutou bravamente contra a escravidão nos diversos quilombos espalhados no Brasil.

Evocar o tráfico, lembrar constantemente a escravidão, deve constituir para os brasileiros uma obrigação permanente e diária, sem que isso represente nenhuma forma de autoflagelação patológica e muito menos o extravasamento de um pieguismo lacrimogênico. [...] O tráfico e escravidão formam parte inalienável do ser total dos afro-brasileiros. Erradicá-los da nossa bagagem espiritual e histórica é o mesmo que amputar o nosso potencial de luta libertária, desprezando o sacrifício dos nossos antepassados para que nosso povo sobrevivesse. (NASCIMENTO 2002, p.98).

Concretizar a proposta da Lei nº 10.639/03 ao currículo escolar torna-se um desafio pedagógico e político para todos os professores/as que desejam transformar este país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social. É imprescindível lutar para eliminar e/ou minimizar o foco eurocêntrico da educação no Brasil, diversificando os currículos escolares brasileiros para contemplar as diversidades e buscar a equidade. Nesse sentido, salientamos a necessidade de averiguar a efetivação da Lei nº 10.639/03 no CETEP, tendo como balizador o currículo praticado e a modificação indicada pela LDBEN que traz para a educação a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, cuja proposta objetiva o reconhecimento e a valorização da identidade histórica e cultural dos afro-brasileiros. Ainda se está em harmonia com o Documento-Base PROEJA (2007, p. 11-12) que esclarece quanto à necessidade da formação humana e do acesso ao universo de saberes e de conhecimentos científicos e tecnológicos que foram construídos pela humanidade ao longo da história. E, também, ressalta-se a formação profissional como subsídio para a intervenção social e melhorias na qualidade de vida, bem como buscar por uma sociedade mais igualitária.

Ainda sobre a valorização da identidade do estudante do PROEJA, suscita-se a orientação do Documento-Base (2007 p. 33) acerca do projeto político-pedagógico, que afirma a necessidade de praticar na escola um currículo integrado contemplando o ensino

médio e o profissional, além de indicar que esta integração precisa ser de forma epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas, em que seja possível acontecer a junção teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer.

Essa integração entre a teoria e a prática, o saber e o saber-fazer torna-se relevante na Educação Profissional, pois nessa modalidade de ensino é preciso trilhar um caminho “... tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas” (BRASIL, 2007, p.11). Contudo, a contextualização do processo histórico da educação brasileira nos leva afirmar que a ideologia é arraigada nos currículos escolares, mas essa ideologia pode ser suplantada por meio do uso do currículo multicultural, conforme defende Pereira (2001):

[...] um currículo multicultural possibilitará ao educador um exame dos interesses ideológicos e políticos do “currículo oficial”, ou seja, do documento escrito onde consta a exposição dos objetivos, conteúdos, métodos que devem ser trabalhados na sala de aula, oferecendo oportunidades de desafiar ideologias hegemônicas, interpretar a cultura de maneira contrastante, identificar as relações de poder nas situações discriminatórias, compreender a diferença como política de significação. (PEREIRA 2001, p.150-151).

Dado isso, fazemos questão de afirmar, mais uma vez, a importância de se estudar as questões étnico-raciais no currículo praticado no curso técnico em Secretariado do PROEJA no CETEP do Sertão Produtivo em Caetité/BA, como possibilidade para contribuir com uma aprendizagem significativa, com a interculturalidade, além de permitir a mudança de paradigmas para a construção de uma sociedade mais igualitária e de servir como resposta às inquietações sociais do povo negro, que vivencia a formação educacional nessa instituição e quiçá a todo o povo brasileiro.

#### **4.2 A subjugação da identidade para a submissão cultural**

Compreendemos aqui algumas formas de subjugação impostas pelos escravocratas ao povo negro escravizado como o batismo dos escravos antes de chegarem ao Brasil, o “ritual” da “árvore do esquecimento”, a desagregação dos grupos de parentesco e das etnias, a imposição de uma nova religião oficial, dentre outras. Nesse cenário de incertezas e dogmas o povo negro luta para manter as suas raízes culturais, religiosas em uma terra em que o fenótipo traz na sua essência a brutalidade da escravidão. Igualmente, é preciso considerar que a África possuía muito antes do processo de exploração europeia uma organização política com clã, reis e organização social muito anterior ao processo de colonização europeia empreendido no século XVI e que muitos negros, que foram escravizados nas senzalas

brasileiras, eram reis e rainhas na mãe África.

Partindo da premissa que a África antes do processo de escravidão era o “celeiro da humanidade” Dave (2013) reafirma:

Os Kanem-bornu extraíam cobre e cavalgavam montados em cavalos com cotas de malhas de ferro. Os oba construíram cidades muradas e organizaram o seu exército em legiões. Os yoruba faziam esculturas com ouro e bronze e circulavam gritando “Yorbauuuuba! Somos yoruuuu!” uns para os outros porque gostavam do som da palavra. Todos esses grandes reinos seriam, é claro, dizimados pela escravidão nos séculos seguintes, e as pessoas se esqueceram alegremente de que eles existiram. (REAR, DAVE 2013, p. 112).

O autor no fala do século XVI, do comércio de livros em especial do Código Justiniano<sup>13</sup> que era campeão de vendas naquela época. Ressalta a prosperidade e a riqueza que teve o povo africano que nela viveu antes da dominação, exploração e escravização que destruiu o império que o povo africano tinha construído com tanto esmero.

Mesmo com todo o infortúnio, o povo africano que imigrou forçadamente para o Brasil lutou bravamente contra a escravidão e todas as maldades advindas deste processo. Sobre esse passado escravocrata, Santos (2003, p. 10) reforça que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

A população negra foi e continua discriminada nos diversos locais e momentos sociais. Assim sendo, a cultura do racismo está arraigada à sociedade brasileira e, por isso, é necessário ponderar a respeito da forma de que é tratado esse preconceito por aqueles que desconhecem a riqueza histórica e a importância das matrizes africanas, o racismo é velado, lido de maneira dissimulada. Desse modo, procuram mascarar os fatos e se esconder, mantendo na indiferença quanto às questões econômicas, políticas e sociais.

Vale ressaltarmos que era na colônia que os negros aprendiam o português e recebiam o batismo com nomes portugueses, sendo obrigados a se converterem à religião católica. Como forma de resistências de toda ordem aos mecanismos e práticas de esquecimento e renegação da identidade que tentaram dominar a mente e o coração do povo negro - escravizados e traficados para o Brasil, eles utilizavam do sincretismo religioso. Assim, os escravos adoravam seus orixás por meio dos santos católicos o que originará as religiões afro-

---

<sup>13</sup> O Código Justiniano publicado em 529 em substituição ao Gregoriano, Hermogeniano e Teodosiano é uma compilação apresentada em 50 tomos sendo divididos em títulos, cada qual dedicado a um objeto do direito. A legislação moderna de alguns países segue a mesma maneira criando os códigos.

brasileiras como a umbanda<sup>14</sup> e o batuque<sup>15</sup>.

Toda essa herança cultural negra presente na sociedade brasileira foi conquistada por intermédio das lutas, de resistências e, por meio delas algumas conquistas significativas. Conforme explicita Valente (1995).

Durante a escravidão, manifestações de protesto, como fugas, insurreições, organizações de quilombos ou demonstrações de resistência cultural foram constantes no Brasil. [...] Abolida a escravidão, tendo sido lançados a uma situação de miséria absoluta, os negros procuraram se organizar [...] foram várias as associações que surgiram para combater o preconceito e a discriminação racial. (VALENTE 1995, p.62)

Hoje toda essa organização histórica vai refletir na sociedade e as marcas das desigualdades econômicas são perceptíveis nos índices do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) quer seja na educação, moradia, distribuição de rendas e mão de obra ativa e inativa.

Diante disso, os afrodescendentes são os legítimos representantes destes escravizados e a cada um deles cabe a tarefa de apreciar a recorrente história de discriminação racial e da desinformação sobre a cultura africana, contudo não se pode partir do senso comum e dizer que o problema do preconceito da discriminação e da busca por uma sociedade mais justa é problema do negro, pois é preciso considerar que na sociedade brasileira mesmo aqueles que trazem na epiderme a cor branca, há na sua ancestralidade as raízes africanas. Embora, eles tenham se afastado de toda a representação cultural da matriz africana, a sua origem é irreversível e não é determinada pela cor, mas pelo processo de miscigenação ocorrido no Brasil que teve na sua formação populacional o negro escravizado, o índio subjugado e o europeu colonizador, prioritariamente.

Diante desse quadro, encontram-se na sociedade brasileira profundas desigualdades materiais e simbólicas decorrentes do preconceito e da discriminação racial. Portanto, para aqueles que buscam uma sociedade mais justa, a defesa do povo negro e indígena é uma questão de coerência como a ancestralidade. É postura política, haja vista que é necessário pensar a educação como possibilidade de transformação social e para tanto é necessário ter uma visão transformadora que desempenhe um papel essencialmente crítico e criativo. Conforme nos orienta Frigotto e Chiavatta (2003)

<sup>14</sup> MUNANGA & GOMES (2006 p.141) (...) a umbanda, tem sido identificada como sendo a religião brasileira, por excelência, pois, nascida no Brasil, ela resulta do encontro de tradições africanas, espíritos e católicas.

<sup>15</sup> CORREA (2007 p.37/44) Batuque é uma Religião Afro-brasileira de culto aos Orixás encontrada principalmente no estado do Rio Grande do Sul, se estendeu para os países vizinhos tais como Uruguai e Argentina. Batuque é fruto de religiões dos povos da Costa da Guiné e da Nigéria, com as nações Jêje, Ijexá, Oyó, Cabinda e Nagô. Cultua doze orixás: Bará, Ogum, Iansã (ou Oiá), Xangô, Oba, Odé/Otim, Ossanha. Xapanã, Oxum, Iemanjá e Oxalá. São atribuídas características específicas, símbolos, animais sacrificados e correspondências com santos católicos, resultantes dos mitos relatados nas duas tradições religiosas.

[...] a educação é tanto um direito social básico e universal quanto vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações. A educação é, portanto, ao mesmo tempo determinada e determinante da construção do desenvolvimento social de uma nação soberana. Além de ser crucial para uma formação integral humanística e científica de sujeitos autônomos, críticos, criativos e protagonistas da cidadania ativa, é decisiva, também, para romper com a condição histórica de subalternidade e de resistir a uma completa dependência científica, tecnológica e cultural (FRIGOTTO E CHIAVATTA 2003, p.93-130).

Para romper as contradições históricas e sociais, as escolas brasileiras precisam dar conta de cumprir a obrigatoriedade da lei e assumir de fato o seu papel social no que diz respeito à conscientização dos estudantes e professores/as para que reconheçam a presença negra na sociedade brasileira valorizando a matriz africana já que

o racismo<sup>16</sup> entre negros e brancos teve origem no escravismo e foi mantido nas relações de produção posteriores, adquirindo então novas formas. Mesmo com as mudanças nos sistemas econômicos, nas relações de trabalho e nas formas de opressão, verificamos que os negros continuaram e continuam a ser ideologicamente definidos como “inferiores”. (VALENTE, 1995, p. 14).

Assim, o professor/a que acredita em uma sociedade mais justa e que tenha compromisso social e político precisa repensar a sua prática pedagógica e, essa reflexão é essencial para que o mito da democracia racial venha à tona numa retomada pela ressignificação da identidade negra. Sobre a identidade nos fala Castells (1999, p.22), “Identidade é o processo de construção de significados com base num atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado”.

Com o propósito de conhecer um pouco mais sobre identidade, Valente (1995) diz que também sobre essa questão e orienta que mesmo se tratando de cor da pele, a pessoa pode não se reconhecer dentro de um grupo étnico já que o “conceito de raça é ambíguo” ao nascer o indivíduo não tem a sua identidade formada daí a importância dos espaços sociais para a formação da identidade. Nesse sentido, ela argumenta que “se raça é um conceito ambíguo e se indivíduos de cor branca podem estar geneticamente incluídos no grupo de negros, isso não deveria causar estranheza”. A autora é enfática ao afirmar que

[...] existem brancos que são muito mais conscientes do problema do racismo no Brasil do que muitos negros e, que por isso estariam dispostos a lutar junto com o negro contra o preconceito e discriminação racial. Nesse caso, o aspecto mais importante é o comprometimento com a questão racial. A cor não é elemento decisivo. (VALENTE 1995, p.46).

---

<sup>16</sup> VALENTE (1995 p.86) racismo: afirmação da superioridade de uma raça sobre outras. Pode tomar diversas formas, como o preconceito, a discriminação, sendo que a segregação é a mais ostensiva delas.

Considerando a fala de Valente (1995) a identidade cultural possui caráter dinâmico, multidimensional, definida por diversos fatores sociais e subjetivos assim a identidade cultural não é atributo do fenótipo, mas sim do caráter político social e cultural.

## **5. O CURRÍCULO ESCRITO DO CETEP NO CURSO TÉCNICO EM SECRETARIADO PROEJA: O QUE DIZ SOBRE A INSERÇÃO DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS?**

Analisa-se neste capítulo o currículo escrito do CETEP no Curso Técnico em Secretariado - PROEJA para identificar no Projeto Político-Pedagógico da instituição elementos que indiciam a inserção das questões étnico-raciais, mais especificamente, particularmente, como se constitui o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

O estudo dialoga com as seguintes categorias analíticas ou filosóficas: as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira na escola e a construção e pertencimento da identidade étnico-racial na escola e na sociedade. Já as categorias empíricas se caracterizam em: Lei nº 10.639/03; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africanas; Matriz Curricular; Projeto Político Pedagógico; Regimento Escolar; Plano de curso; pasta individual do estudante; currículo praticado e vivido na escola; percepção dos professores/as e estudantes quanto as questões étnico-raciais e o racismo institucional e escola.

### **5.1 O CETEP no território do município de Caetité/Bahia: caracterização do *locus* de pesquisa**

Caetité, com mais de dois séculos de emancipação política, é conhecida nacionalmente como a Princesa do Sertão e, também, berço da cultura da região sudoeste, por conta de seus filhos ilustres, tais como: o grande educador, Anísio Teixeira; o ex-governador da Bahia, Paulo Souto; o médico e político, César Zama, o professor e jornalista, João Gomes; o ex-ministro, Prisco Viana, dentre outros.

Além do mais, a Cidade apresenta um passado histórico digno de orgulho representado pelas dez Comunidades remanescentes de quilombos<sup>17</sup> já certificadas, sendo elas símbolo da luta do povo negro contra a tirania, o poder econômico e político daquelas famílias escravocratas que tinham, nos casarões e nas senzalas, a construção de um égide de exclusão e dominação.

A cidade foi pioneira da educação regional com a primeira Escola Normal do sertão baiano e, ainda hoje, é considerada um polo cultural e educacional, sendo destaque no ensino o Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – sede do Território de Identidade do Sertão Produtivo.

---

<sup>17</sup> Ministério da Cultura - Palmares – Fundação Cultural

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Caetité localiza-se na latitude: 14° 04' 10" S e longitude: 42° 28' 30" W, distante 757 km de Salvador, capital do Estado, com área da unidade territorial (km<sup>2</sup>) 2.651,537, sítio montanhoso a 827 metros de altitude, clima ameno, apesar de situada no semiárido. Os períodos de maior insolação são nos meses de abril e agosto (200 horas) e sua temperatura média anual é de 21,4°C (média máxima de 26,8°C e mínima de 16,4°C). Localizada na microrregião da Serra Geral, na zona de transição entre o planalto e a depressão do São Francisco. Caetité possui uma vegetação diferenciada em função da posição geográfica, em que se encontram a caatinga e os cerrados, escassamente produtivos, além de capões de mato espalhados em sítios úmidos, do norte de Minas à Chapada Diamantina. Já pelo lado oeste, descendo a serra, situa-se o vale do São Francisco.

Ainda segundo o Censo do IBGE, em 2010, o município possuía 47.524 habitantes com densidade demográfica hab./km<sup>2</sup> de 19,45. Em 2016, a estimativa era de 52.696/habitantes, o que permitiu à cidade pleitear vários projetos e possibilitar o aumento da arrecadação por meio do Fundo de Participação Municipal (FPM). Devido ao aumento da população, Caetité teve um crescimento na arrecadação, passando de 2,0 para 2,2. Aqui, é preciso considerar que esse número pode ser alterado para mais em função da migração, já que o município é polo de atração mineral desde o período colonial, com a exploração da ametista no Distrito de Brejinho das Ametistas, atualmente os garimpeiros estão em sua maioria associados à Cooperativa Mista Agropecuária e de Mineração de Brejinho das Ametistas – COOAMAC.

Na década de 1970, com a descoberta do urânio, a cidade recebeu um número significativo de pessoas para trabalharem na exploração mineral. Os imigrantes fixaram residência principalmente na sede, já que a mineração se enquadra como atividade organizada em turnos e, assim, os trabalhadores podiam residir na cidade e se deslocarem para o local de trabalho no expediente previamente planejado. Na ocasião, esses imigrantes foram atraídos pela oferta de emprego ou por promessas de uma vida melhor.

Cabe ressaltar aqui que, historicamente, no Brasil as áreas de mineração sempre foram consideradas como eldorados ou como promessas de riquezas, que nem sempre eram cumpridas. Também, vale considerar que, o município, ao possuir a única mina de urânio em produção/exploração no Brasil, já detinha em seus quadros uma parcela significativa de trabalhadores/as mineradores/as dos diversos locais do país e que chegaram à cidade em virtude do fechamento da mina em Poços de Caldas, no Estado de Minas Gerais. A estatal explora o urânio no território de Caetité, considerado um polo mineral e energético- faz parte

das Indústrias Nucleares do Brasil (INB), a jazida ferrífera da companhia mineradora indiana instalada em *joint venture*<sup>18</sup>, a Bahia Mineração Ltda.

A região abriga, também, a instalação do terceiro maior complexo gerador de energia eólica do Brasil. O depósito de ferro encontrado no município, por exemplo, possui de 4 a 6 bilhões de toneladas e tem uma produção anual estimada em cerca de 12 000 000 de toneladas anuais.

Caetitê, atualmente, recebe uma parcela significativa de imigrantes, por vez temporária, mas muitos deles se encantam com a vida calma do lugar e fixam residência. É importante destacar aqui que grande parte desses migrantes, oriundos de diversas regiões do país, afastaram-se do processo educacional há algum tempo e chegaram à cidade em busca de trabalho ou já empregados. Desse modo, na sua maioria, conhecem o ofício profissional, mas ainda assim buscam certificações. Ou seja, o indivíduo tem conhecimento técnico/prático, no entanto não possui o conhecimento teórico e, por consequência, o diploma. Por esse motivo, ele ingressa no CETEP em busca do ensino profissionalizante, por meio do PROEJA, que pode oportunizar o seu aprimoramento pessoal e profissional.

O nascimento do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo tem como marco o período de 2008 a 2011, quando o governador Jacques Wagner propôs uma nova divisão territorial do Estado da Bahia, por meio do Plano Plurianual 2008/2011. Nesse primeiro momento, o Estado foi dividido em 26 territórios de identidade. Segundo o discurso oficial, para realizar a divisão territorial no Estado da Bahia, considerou-se o sentimento de pertencimento, de identidade e das questões socioeconômicas da população de cada território. O governo defendeu que essa divisão possibilitaria a construção de políticas de planejamento e estratégias para atender a população (PERAFÁN, 2013).

O território emerge a partir das relações sociais, relações que não são neutras ou livres de tensões e conflitos, o que nos leva a afirmar que tal emergência é produto de relações do poder exercidas em vários níveis da cadeia social. O poder manifesta-se nas diferentes formas de ocupação e uso dos espaços regionais e locais. Podemos dizer que o território é a expressão política de organização desses espaços para alcançar objetivos comuns e que nele se evidenciam mobilizações concretas frente a finalidades concretas. Nesta construção são definidos limites que, em vez de isolar os territórios, deveriam favorecer a necessária interação entre eles (PERAFRAN 2013, p.9).

Entretanto, considera-se que uma das características marcantes dos Territórios de Identidade organizados são as disparidades econômicas. Assim Perafran (2013) orienta acerca de que

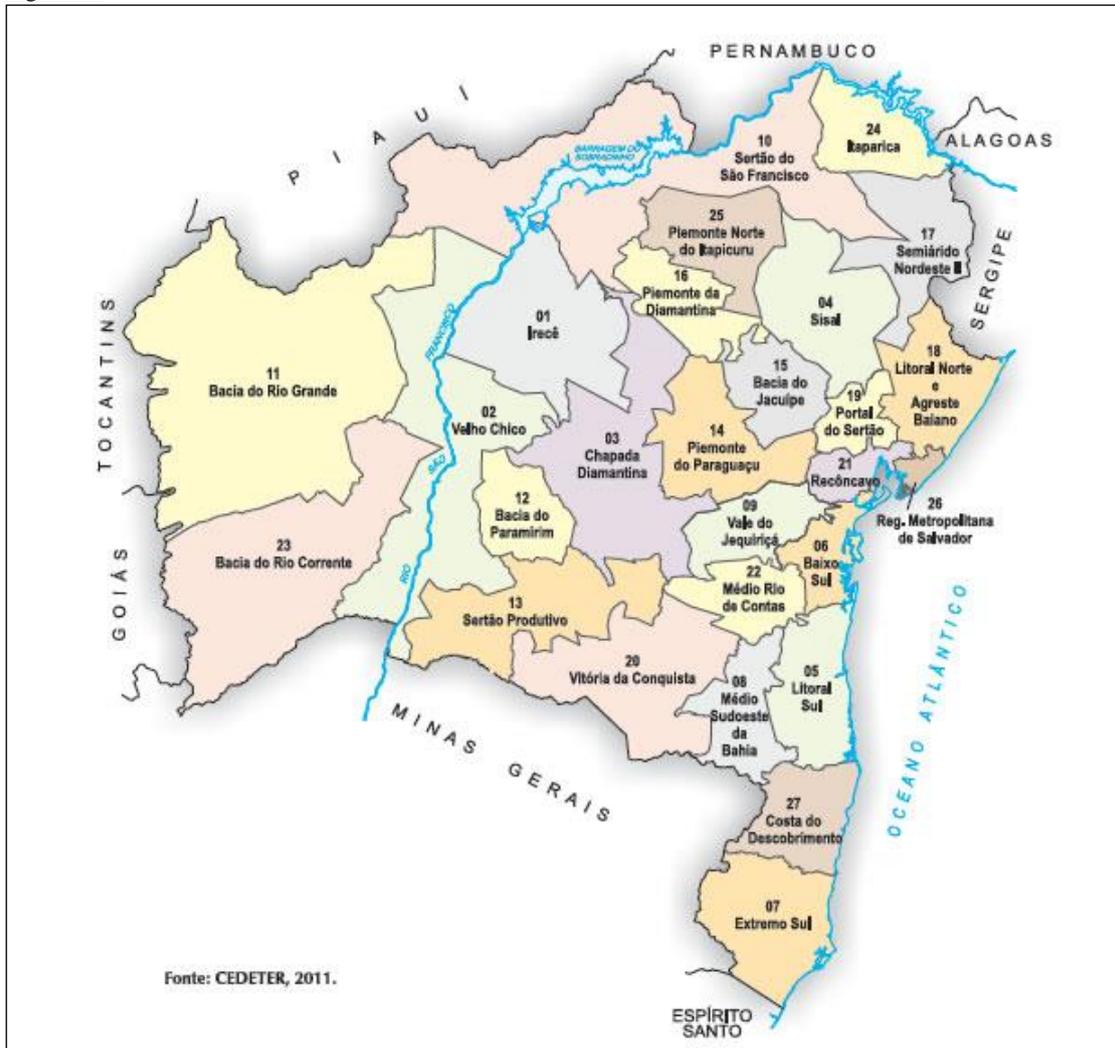
---

<sup>18</sup> Termo inglês que significa empreendimento conjunto e que é utilizado para definir uma associação de empresas que pode ser definitiva ou não, com fins lucrativos e com o objetivo de explorar determinado negócio sem perda de personalidade jurídica.

[...] os territórios vão além de um espaço geográfico delimitado por regras político-administrativas e representam nosso espaço de vida. Ele é um espaço construído pelas relações que estabelecemos e a partir das quais é possível alcançar nossos objetivos, assim como contribuir com os objetivos dos outros (PERAFRAN 2013, p.8).

Atualmente, criou-se mais um Território de Identidade denominado Costa do Descobrimento. Assim, passando de 26 para 27 Territórios, conforme o mapa abaixo:

Figura 1- Territórios de Identidade da Bahia



Fonte: CEDETER, 2011.

O *locus* da pesquisa é o Centro Territorial de Educação Profissional - sede do Sertão Produtivo, que se encontra dentro da Serra Geral. Podendo ser considerado como um elemento de ligação entre a Chapada Diamantina e a Serra do Espinhaço, composto por 19 municípios. São eles: Brumado, Caculé, Caetité, Candiba, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Guanambi, Ibiassucê, Ituaçu, Iuiú, Lagoa Real, Livramento de Nossa Senhora, Malhada de Pedras, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Rio do Antônio, Sebastião Laranjeiras, Tanhaçu e Urandi. Em 17/04/2009, o Centro recebe a autorização para funcionamento por meio da Portaria Nº 8677/09 – Diário Oficial de 17/04/2009.



visam superar as práticas voltadas à repetição dos conteúdos, tornando assim a instituição um lugar de referência para a formação do estudante-trabalhador.

## **5.2 A organização educacional do CETEP e as particularidades da proposta de ensino técnico do PROEJA**

De forma generalizada, organizaram-se os Centros a partir da nova divisão territorial do Estado da Bahia em consonância com o Conselho Nacional de Educação (CNE) e se dividiram em 10 Eixos Tecnológicos. São eles: ambiental; saúde e segurança; controle e processos industriais; gestão e negócios; hospitalidade e lazer; informação e comunicação; infraestrutura; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais.

Após a divisão em eixos, o Ministério da Educação (MEC) apresentou mudanças e um novo catálogo já com os ajustes sugeridos para implantação nos Centros e posterior execução nos cursos técnicos profissionalizantes. Esses catálogos trouxeram o Núcleo Politécnico Comum e os Eixos Tecnológicos com a justificativa de tornar o processo educativo mais sintonizado e, ainda, oferecer um melhor detalhamento nas atividades do perfil profissional; possibilidades de temas para serem discutidos na formação, tendo em vista as oportunidades de atuação profissional e as orientações quanto à infraestrutura recomendada e a carga horária mínima para a formação profissional.

Diante do exposto, o MEC considera as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Assim, o CETEP oferece os cursos Técnicos Profissionais de forma crítica, buscando sempre a melhoria nos padrões de qualidade de ensino e aprendizagem, a fim de possibilitar uma visão ampla e reflexiva das relações entre a sociedade, trabalho, natureza, cultura, tecnologia e ciência. Também, de maneira sólida no sistema de valores comprometido com as transformações sociais e a emancipação humana. Para tanto, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio foi incluída pela Lei nº 11.741, de 2008, que alterará os dispositivos da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica e, portanto, a Lei Federal disciplinará a Educação de Jovens e adultos, trazendo as seguintes alusões:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades

educacionais apropriadas, consideradas a características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Traz ainda o Decreto nº 5.840/2006, no âmbito da Educação Profissional integrada com a Educação Básica na modalidade PROEJA que determina o

Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - educação profissional técnica de nível médio.

§ 2º Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:

I - ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3º, § 2º, do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004; e

II - ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4º, § 1º, incisos I e II, do Decreto nº 5.154, de 2004.

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo.

§ 4º Os cursos e programas do PROEJA deverão ser oferecidos, em qualquer caso, a partir da construção prévia de projeto pedagógico integrado único, inclusive quando envolve articulações interinstitucionais ou intergovernamentais.

Ainda atendendo às determinações e às bases legais para o Ensino Profissional, faz-se necessário considerar as particularidades do PROEJA, um programa do MEC, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, fundamentado pelo Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004 e instituído pelo Decreto nº 5840/2006. Tais documentos orientam, em um contexto de embates, a superação histórica da dicotomia entre formação profissional e educação geral.

O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social (BRASIL, 2007 p. 08).

Em consonância com as Diretrizes Curricular, busca-se uma identidade para a Educação de Jovens e Adultos uma vez que os sujeitos por ela atendidos se constroem no querer e no desejo que os impulsionam para adquirirem novos conhecimentos e significar tantos outros que já possuem. Com esse intuito, considera-se o que traz o art.5º do parágrafo único e os incisos I e II sobre o modelo pedagógico a ser desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos:

Art. 5º Os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no Parecer CNE/CEB 11/2000, que acompanha a presente Resolução, nos pareceres CNE/CEB 4/98, CNE/CEB 15/98 e CNE/CEB 16/99, suas respectivas resoluções e as orientações próprias dos sistemas de ensino.

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores. (BRASIL, 2000, p.1)

O PROEJA tem a proposta baseada na formação dos estudantes conforme as particularidades da Educação de Jovens e adultos para que o ensino atenda às demandas do mercado de trabalho, mas que também possibilite a formação do indivíduo a fim de que haja o exercício pleno da cidadania e garanta o direito fundamental do estudante - a escolarização. O projeto educacional do PROEJA traz como documento básico

[...] a concepção de uma política, cujo objetivo da formação está fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania (BRASIL, 2007, p. 25).

A proposta para a Educação Profissional considera que a escolha da profissão precisa ser um processo que envolva diferentes conhecimentos e vivências e/ou dinâmicas de autoconhecimento capaz de construir no educando a noção de sujeito, a fim de se erguer a própria história. Nesse sentido, é necessário que o CETEP proporcione um diálogo por meio das atividades pedagógicas, oportunizando aos estudantes a divisão das dúvidas, a ampliação da visão e a reflexão sobre o mundo ocupacional, deixando o espaço para a construção da identidade profissional. Daí a importância da Lei nº 10.639/03 neste contexto, já que é preciso reconstruir a história de atores sociais que, historicamente, tiveram menos poder na sociedade e assim menos possibilidades de decisão nos processos coletivos.

Convém mencionar que a maioria dos estudantes atendidos no PROEJA no curso técnico em Secretariado é, principalmente, do sexo feminino. Crê-se ser devido às questões de gênero, haja vista que, no Brasil, se encontram ainda fortes resquícios de uma sociedade patriarcal que impede as práticas educativas para as meninas. Também faz parte dessa clientela a população negra que foi excluída das escolas por questões econômicas ou por não se identificarem com as propostas pedagógicas de maneira eurocêntrica, em que a cor branca prevalece à cor negra. Assim, as mulheres e o povo negro constituem a maioria dos estudantes atendidos/as nessa modalidade de ensino. Sobre as mazelas do analfabetismo. Couto nos fala que

[...] o analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui a ociosidade, ali o vício, além o crime. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase repellido para fora da espécie pela sua inferioridade, o analfabeto é digno de pena e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudirmos com o remédio do ensino obrigatório (COUTO, 1933, p.190).

Dessa maneira, é imprescindível diminuir as desigualdades sociais por meio das políticas de inclusão e da constituição de ações que envolvam uma educação integral, visto que o estudante que busca a educação profissional está desejando a elevação de escolaridade e a dignidade pessoal. Por conseguinte, Laffin (2012) considera importante

[...] reconhecer que os jovens e adultos vivenciam cotidianamente desigualdades sociais perante o mundo não significa acreditar em um determinismo causal de insucesso na escola. No caso da EJA, não pode significar uma fragilização e aligeiramento da escolarização e da relação com o conhecimento (LAFFIN 2012, p. 225).

Ademais, é preciso que os professores/as do CETEP desenvolvam alternativas em consonância com as Diretrizes Curriculares e a Lei nº 10.639/03 para que possibilite considerar os saberes implícitos e que, por sua vez, as experiências trazidas pelos estudantes e professores/as sejam consideradas e incluídas nas proposições curriculares e nas práticas pedagógicas. Laffin (2012, p. 221) fala acerca dos tempos escolares e sinaliza quanto à

“necessidade de flexibilização, tanto curricular como de organização e validação dos tempos escolares”.

Além de tudo isso, a África é um importante campo de pesquisa para se compreender a história da humanidade. Por esse motivo, torna-se necessário eliminar e ou minimizar o foco eurocêntrico da educação brasileira, contemplando as diversidades culturais, raciais, sociais e políticas nos currículos escolares brasileiros.

### 5.3 A matriz curricular

O currículo escrito contribui, historicamente, para organizar as atividades educativas nas escolas. Portanto, podemos dizer que a identidade social e individual dos estudantes pode ser construída tendo o currículo como base, pois ele “[...] é trajetória, percurso. O currículo é autobiografia, é a nossa vida, o curriculum vitae: no currículo forja-se a nossa identidade [...] O currículo é documento de identidade.” (SILVA, 2003, p. 150). E ainda diz Silva (2002) que “[...] o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2002, p. 15).

Buscamos analisar o currículo escrito por tratar-se de uma fonte de pesquisa documental importante. Quanto à organização no currículo escrito, identificam-se três eixos temáticos e neles se contemplam: a) as disciplinas teóricas e práticas relacionadas ao ensino médio e ao ensino profissional; b) os elementos de integração do conhecimento como: Estudos Orientados e, c) o estágio que está dividido em estágio de observação e estágio de participação.

Empenhamos para compreender o que está presente no currículo em relação às questões étnico-raciais e buscar a inclusão é partir do pressuposto que nos aponta Freire (2001) ao alertar que

[...] a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensado por uma dúzia de iluminados cujos resultados finais são encaminhados em forma de ‘pacotes’ para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaborados pelos iluminados. A reformulação do currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático. (FREIRE, 2001, p. 24).

Assim, defendemos que o currículo vai orientar as formulações teóricas e cumprir a proposta de ensino no âmbito da oficialidade, ou tornar-se uma possibilidade de resistência e conquista da identidade no âmbito escolar. Nesse sentido, analisamos, na sequência, os elementos do Projeto Político Pedagógico e a Lei nº 10.639/03.

A Matriz curricular proposta pela SUPROF para o Curso Técnico em Secretariado na Modalidade PROEJA médio como eixo Gestão e Negócio (em anexo) está organizada em

cinco módulos com respectiva carga horária, de forma a contemplar a Base Nacional Comum (BNC), Formação Técnica Geral (FTG), Formação Técnica Específica (FTE). Ressalta-se que os Estudos Orientados (OE), Estudos Interdisciplinares (EI) e Estudos Complementares (EC); os Estudos Orientados (OE) são horas extraclasse, destinadas a realização de atividades e relacionadas aos três componentes curriculares, com objetivo de ampliar os conhecimentos práticos e teóricos, a fim de possibilitar a realização de roteiro de estudos, visitas técnicas, participação em seminários, congressos, encontros e feiras.

Já os Estudos Interdisciplinares (EI) são horas semanais presenciais e adicionais extraclasse, que tem o intuito de integrar o currículo por meio de práticas pedagógicas de pesquisa e mediante a iniciação científica, a orientação profissional, a intervenção social, o desenvolvimento de tecnologias sociais, atividades de campo e visitas técnicas e ainda os Estudos Complementares (EC) apenas aos/às estudantes que necessitam rever os conhecimentos que não lograram aprovação em qualquer um dos módulos ou semestre para cumprirem da carga horária deficitária de algum componente Curricular da BNC, FTG e ou FTE.

O Estágio que é dividido em dois momentos como:

- Estágio de observação trata-se da etapa inicial em que o estudante observa indaga questiona as rotinas, os procedimentos e as práticas relacionadas ao trabalho técnico e ao Estágio de participação, sendo na etapa conclusiva o momento em que o estudante vivência momentos e práticas reais do trabalho, supervisionado e orientado/a por um professor/a. Este estágio ocorre em empresas públicas e privadas, ONGS, Cooperativas e Associações.

- O estágio de participação é caracterizado como estágio social quando se realiza em comunidades, assentamentos e/ou em movimentos sociais.

O currículo escrito tem integralização de dois anos e seis meses, com carga horária formativa de 2.620 horas acrescida do estágio com 400 horas, totalizando 3.020 horas. Ele leva a uma reflexão sobre os limites e as possibilidades de implantação da Lei nº 10.639/03 na escola. Na matriz curricular do Curso técnico em Secretariado, ele apresenta-se de maneira explícita na formação profissional para o mundo do trabalho, respeitando o núcleo comum, ou seja, o ensino médio, mas não contempla a sanção da Lei nº 10.639/03 que há 13 anos alterou a Lei nº 9394/96 acrescentando os seguintes arts: 26 A, 79 A, 79B.

Tendo em vista que os documentos legais precisam ser estudados, uma vez que possibilita a sua inserção ao currículo escrito do Centro como forma de garantir ao currículo praticado a construção de uma educação antirracista por meio de uma releitura sobre o continente e o povo africano, na busca da superação do racismo para a construção da

cidadania. Inserir à Lei nº 10.639/03 as concepções e perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos é atender as pluralidade das vivências humanas.

O principal módulo pesquisado e analisado é o que se refere ao módulo III que possui uma carga horária de 620 horas e oferece as seguintes disciplinas: Geografia, Língua Portuguesa e Redação, Biologia, Física e Matemática. A Formação Técnica Comum é composta por meio ambiente, saúde e Segurança do Trabalho, Sociologia, Organização dos Processos de Trabalho, Formação Técnica Geral (FTG) Biologia, Filosofia, Ética e Direito do Trabalho Metodologia do trabalho científico, Informática- Inclusão Digital Sociologia – Organização dos Processos de Trabalho e Sociologia – Organização Social do Trabalho e a Formação Técnica Específica por Fundamentos de Operações, Contabilidade Geral, Organização e Técnicas Secretariais, Estudos interdisciplinares e Estágio de Participação.

Os Estudos Orientados (EO) permeiam todas as atividades. Godos (1995) sintetiza o currículo escrito:

[...] em síntese, o currículo escrito nos proporciona um testemunho, uma fonte documental, um mapa do terreno sujeito a modificações; constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. (GOODSON, 1995, p. 21).

O posicionamento de Goodson (1995) faz referência ao testemunho como fonte documental e constata que o documento denominado pela SUPROF como Matriz curricular 2014, não atenta para a determinação do Regimento Escolar e para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Nesse sentido, afirmamos que o currículo escrito não apresenta claramente a contemplação da Lei nº 10.639/03 e a determinação da LDBEN não está sendo cumprida. No currículo escrito e nos programas e ementas analisadas não se encontra nenhuma inferência sobre a questão do povo negro, parece que a determinação legal fica em segundo plano.

Ponderamos que a invisibilidade apresentada do currículo escrito corrobora para que no currículo praticado as questões fiquem esquecidas. Tais constatações leva a perquirir o currículo escrito e a Lei nº 10.639/03 homologada, estabelecendo uma relação entre o veto e o cenário que ora apresenta no CETEP.

A Lei nº 10.639/03 no projeto inicial determinava que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística no ensino médio dedicam-se pelo menos a dez por cento (10%) do conteúdo programático anual ou semestral à temática africana e à afro-brasileira. Entretanto, a proposta foi considerada inconstitucional e rejeitada nos despachos da Presidência da República. Esse veto não traz a obrigatoriedade de dedicação em porcentagem assim como

não fica determinado no currículo escrito; essa brecha leva as escolas e ou os/as professores/as a discutirem, a focarem a Lei e/ou as questões étnico-raciais, apenas no dia 20 de novembro e não se pode afirmar que a determinação da LDBEN não está sendo contemplada. Conforme veto abaixo:

O referido parágrafo [relativo à dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada] não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país. (BRASIL, 2003b, p. 01).

Ainda, como entrave para a efetivação da Lei nas escolas, lê-se o segundo veto

que a lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto. (BRASIL, 2003b, p. 01)

Compreendemos que os dois vetos trazem em seu bojo uma essência forte para a não efetivação da Lei. O primeiro é a não determinação quantitativa que traz a inteira justeza quanto à quantidade dos conteúdos que deveriam ser trabalhados em sala de aula. O segundo está concomitantemente ligado ao primeiro já que não há uma definição de percentual dos/das professores/as que justificam ainda a ausência da formação profissional.

Esse fato reitera os dados que se apresentará na continuidade deste texto ao se tomar os relatos dos/das professores/as pesquisados/as em que há concordância explícita quanto à necessidade de capacitação profissional, já que o desconhecimento do tema é um entrave para a inserção dos conteúdos programáticos e das questões étnico-raciais.

#### **5.4 O Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar do CETEP e a Lei nº 10.639/03**

Nesse sentido analisamos o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Resolução CNE/CP nº 1/2004, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 22/6/2004, instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Para análise do Regimento Escolar realizamos um trabalho investigativo a cada momento procurávamos não nos deixar levar pela empolgação ou concepção preestabelecida, portanto consideramos que o uso das fontes documentais tem uma história que varia no tempo e no espaço, mas também uma identidade e ou uma relação direta com minha trajetória

profissional na escolar. Nesse sentido difícil foi afastar do pessoal para cumprir o objetivo proposto e a dimensão do nosso interesse.

O Regimento Escolar é instituído para as unidades escolares que integram o Sistema Público Estadual de Ensino conforme a Portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2011 assim sendo da Secretaria da Educação em consonância com:

[...] o disposto na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no §2º do art. 3º da Resolução CEE nº 127/1997, no art. 2º da Resolução CEE nº 163/2000 e demais Resoluções e Pareceres dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, leis e atos normativos complementares, aplicáveis à Educação, atos administrativos do Poder Público Estadual, por seus órgãos próprios. [...] Parecer CEE Nº. 82/2011, publicado no DOE em 19 e 20/03/2011. (REGIMENTO ESCOLAR 2011 p.01).

Constituem-se como um norteador das atividades educacionais na escola, o Regimento Escolar engloba todas as atividades a ser desenvolvidas na escola considera sua organização de caráter, administrativo-financeiro, pedagógica versa sobre os Sistemas de Avaliação Institucional e da Avaliação da Aprendizagem. No capítulo I no Regimento Escola orienta sobre o Projeto Político Pedagógico, Art. 32 destaca que:

O projeto político-pedagógico é o instrumento indispensável à organização e funcionamento da unidade escolar, expressando a sua identidade e definindo as bases políticas, filosóficas e pedagógicas que fundamentam a sua ação educativa no exercício da sua autonomia pedagógica e administrativa, com vistas à garantia do padrão de qualidade no processo educativo. (Regimento Escolar 2011, p.19).

Para a fundamentação curricular Seção II informa que:

**Art. 34.** Os currículos da Educação Básica compreendem os processos educacionais, sejam os do sistema regular da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, sejam os das modalidades do âmbito da educação especial, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação quilombola, educação escolar indígena, educação à distância e, também, os da educação profissional, na forma definida pelos instrumentos legais vigentes.

**Art. 35.** Os currículos referidos no artigo anterior terão sua organização construída a partir das orientações postas pelas diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares de nível nacional e estadual, bem como a partir do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio. (Regimento Escolar 2011, p.20).

Na Seção III que versa sobre Estrutura, Fundamentação e Composição Curricular da Educação Profissional diz:

**Art. 36.** A estrutura, fundamentação e composição curricular da Educação Profissional serão disciplinadas mediante ato da Secretaria da Educação em conformidade com as normas expedidas pela União, o Conselho Nacional de Educação e o Conselho Estadual de Educação. (Regimento Escolar 2011, p.20).

No capítulo III aborda o planejamento de ensino e informa que:

**Art. 37.** O planejamento de ensino compreende a definição pelos professores dos conteúdos que serão trabalhados por unidade didática, das habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, dos objetivos e metas a serem alcançados no processo de ensino e de aprendizagem, dos nexos interdisciplinares e as correspondentes interfaces entre as disciplinas, dos recursos didáticos, dos procedimentos de avaliação, incluída a recuperação paralela, e das referências bibliográficas por cada componente curricular. (Regimento Escolar 2011, p.20).

O Regimento Escolar no capítulo I das disposições gerais traz explícito as questões étnico-raciais no título IV ao enfatizar sobre as normas de convivência escolar nos orienta que:

**Art. 60.** As normas de convivência escolar orientam as relações profissionais e interpessoais que ocorrem na unidade escolar e pautam-se em princípios de responsabilidades individual e coletiva, de solidariedade, de direito, de ética, de pluralidade cultural, de autonomia e gestão democrática, sem prejuízo do disposto nas legislações específicas atinentes aos direitos e deveres dos componentes da direção da unidade escolar, professores, servidores administrativos, bem como da criança e do adolescente e seus pais ou responsáveis. (Regimento Escolar 2011, p.24).

Ainda no capítulo I no Art. 60 que fala sobre as normas de convivência e no capítulo II que versa sobre o corpo docente é vedado aos professores/as e ao corpo técnico-pedagógico, além do descumprimento do artigo e do parágrafo único do inciso II abaixo apresentado: II - o dever de não discriminação por raça, condição social, gênero, orientação sexual, credo ou ideologia política. (REGIMENTO ESCOLAR, 2011, p.25).

No capítulo I no Art. 60 fala sobre as normas de convivência e também no capítulo II vai versar sobre o corpo docente encontramos aqui a menção sobre a discriminação racial. E também considera o Projeto Político Pedagógico como um instrumento indispensável à organização e funcionamento da unidade escolar.

Vale mencionar que o Regimento Escolar é um instrumento que possibilita o diálogo entre a Secretaria da Educação com gestores escolares e especialistas para organizar a escola as questões gerenciais, as normas pedagógicas, considerando os direitos e deveres dos sujeitos utilizados em todas as unidades de ensino no Estado de Bahia contemplando o ensino fundamental, médio e o ensino técnico profissional. Ele apresenta pontualmente as questões étnico raciais, entretanto quando faz menção ao currículo, informa que cabe aos

professores/as a escolha dos conteúdos a serem ministrados em sala de aula, informa apenas sobre nexos interdisciplinares. Afirma que o currículo deve estar em consonância com as diretrizes, parâmetros e referenciais curriculares de nível nacional e estadual.

Procuramos analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP), considerando a Lei nº10.639/03 e a determinação da LDBEN, buscando ainda a consonância com a determinação do Regimento Escolar. Elege-se como categoria para a análise a identidade e o pertencimento e nível de elucidação sobre as questões étnico-raciais.

Na apreciação do PPP mostra que ele tem caráter didático, quando explica a forma como cada atividade deverá ser desenvolvida, além de possuir o caráter pedagógico que busca orientar toda a equipe escolar sobre quais e quando cada atividade deverá ser realizada e ainda vem referendando o pluriculturalismo, considerando importante para a realização de atividades pedagógicas. Apresenta uma proposta filosófica clara, visando atender a demanda do mundo do trabalho e sobre a fundamentação teórica divulga o conhecimento científico. Além disso, adota como referência teórica para o seu trabalho pedagógico a Teoria Interacionista com a abordagem socioconstrutivista.

Reflete-se, então, que em relação à organização e à distribuição das atividades pedagógicas o PPP prima pela fundamentação teórica de maneira detalhada em que todas as ações a serem desenvolvidas no CETEP estão planejadas e ordenadas. Quanto aos aspectos sociológicos as atividades estão pautadas no respeito aos direitos humanos e a inclusão social.

Contudo, durante a análise não se encontra nenhuma alusão à Lei nº 10.639/03, também não se mencionam as alterações propostas dos artigos da LDBEN. Nos anexos do PPP, encontra-se o plano de ação datado de 16/01/2009 dentre as propostas de trabalho elencadas faz-se menção acerca da Semana da Consciência Negra:

Elaboração, durante a jornada pedagógica de projetos contextualizados que abram espaços para que os alunos possam desenvolver e apresentar habilidades diversas, garantindo a valorização da cultura local, como: Mostra de Conhecimento, Gincana Estudantil, Semana da Consciência Negra, Forró Modelo, Caetité: memórias e outras histórias e outros. (PPP, 2011 p. 55 (grifo acrescentado).

Nas discussões apresentadas no PPP do CETEP, fica claro o respaldo da Constituição Federal de 1988 e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN. No entanto, o Centro não se refere aos artigos 26-A, 79-A e 79-B, portanto sinaliza-se a necessidade de adequação do PPP do Centro e a alteração do plano de ação que traz como proposta a elaboração de projeto durante a semana de Consciência Negra.

Ressaltamos que consideramos a luta dos movimentos sociais e dos militantes da causa negra quanto à importância da semana da consciência negra, entretanto enfatizamos quanto à adequação da Lei nº 10.639/03 no currículo escrito e praticado na escolar.

Certificamos que, a partir dos anexos apresentado no PPP do CETEP que ele foi construído coletivamente em 2011, estando em conformidade com Regimento Escolar que considera a importância da participação de todos para a sua elaboração.

A Matriz curricular Curso do Técnico em Secretariado na Modalidade PROEJA médio como eixo Gestão e Negócio, do CETEP é proposta pela SUPROF o módulo III foi pesquisado e analisado considerando as categorias de análises e em consonância com a Lei nº 10.639/03, identidade e pertencimento. Para tanto realizamos uma leitura minuciosa, transcrevendo para o diário de bordo os dados observados.

Durante a pesquisa realizada na Secretaria da Escola, analisamos as pastas individuais dos estudantes de uma turma composta por 14 estudantes devidamente matriculados sendo 10 alunas e 04 alunos, 09 negros e 05 brancos. Considerou-se o fenótipo, a partir das fotografias disponibilizadas nas pastas individuais de cada estudante, confirmando que a maioria dos estudantes é negro.

## **6. O CURRÍCULO PRATICADO E AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CETEP: as contradições e limitações para efetivação da Lei nº 10.639/03.**

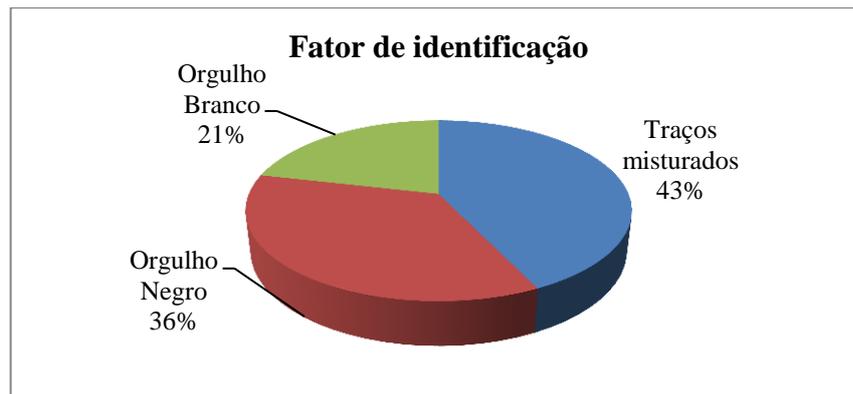
Este capítulo aborda as relações entre o currículo praticado e as questões étnico-raciais no contexto do CETEP do sertão produtivo – Caetitê/BA, sempre na busca de visibilizar as vozes dos sujeitos da pesquisa a partir das categorias analíticas e ou filosóficas e empíricas deste estudo. Nesse sentido, cada categoria analítica reporta a uma série de categorias empíricas que emergiram dos dados coletados, organizados, interpretados, como nos ensina Franco (2005). A compreensão do currículo praticado se deu a partir das questões da identidade étnico-racial dos estudantes, do racismo, da visão dos professores/as sobre tais questões, dos sentidos do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e da prática pedagógica na perspectiva dos professores/as e estudantes do CETEP.

### **6.1 Identidade étnico-racial do povo negro**

A sociedade brasileira é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação assim sendo a identidade e a diversidade não se construíram sozinhas, mas trouxe com elas as marcas das desigualdades e das diferenças. Lima (2006, p.17) fala que a diversidade é parte da espécie humana desde as suas experiências culturais, suas personalidades e nas formas de perceber o mundo e, sobretudo na diversidade biológica daí a necessidade do currículo atender a essa diversidade na construção positiva de identidades étnico-raciais.

#### **6.1.1 A percepção dos estudantes em relação à construção de sua identidade étnico-racial**

Para Munanga (2009), Gomes (2001) e outros pesquisadores do campo das questões étnico-raciais a identidade é auto definição de si em que cada um ou grupo étnico se define com o objetivo de unicidade do grupo para preservar seus aspectos físicos, culturais, sociais e isso precisa ser aceito por todos aqueles que fazem parte do grupo. Assim, que a partir dessa ideia observamos que os estudantes, em sua maioria, possui fenótipo negro, mas quando perguntamos sobre a cor que o classifica, observamos que ainda uma boa parte se classifica como pertencentes a uma cor variante da preta (43%), enquanto 36% se auto classifica como cor preta, como demonstra o Gráfico 1.

**Gráfico 01:** Fator de identificação étnico-racial dos estudantes do CETEP

**Fonte:** Gráfico elaborado pela autora a partir da organização dos dados

Consideramos a identificação pessoal ser suma importância para o indivíduo na sociedade. Santos (2003) nos fala da importância da identidade para o povo negro considerando que ela permite construir um referencial de grupo e de pertencimento assim

[...] a identidade de uma pessoa é algo que se constrói ao longo do tempo e que se transforma continuamente pela vida afora. É na minha relação com o mundo que eu vou tecendo minhas referências, as quais vão permitir que eu me reconheça enquanto pessoa. A identidade é ainda algo que possibilita diferenciarmos dos demais. (SANTOS 2003, p.1)

Portanto quanto o nosso estudante disse possuir traços misturados acreditamos que lhe falta uma referência para se associar a um grupo, ou o reconhecimento étnico-racial, daí a importância da autoafirmação da identidade independente de seus atributos físicos.

Na identificação da cor preta e das variantes dessa cor, como a parda observamos que os estudantes demonstravam certo orgulho em ter a sua cor miscigenada com a branca, evidenciando certo valor ao processo de embranquecimento ocorrido na família via algum membro, sinalizamos, dois depoimentos dos estudantes que demonstram essa questão:

Meu registro de nascimento diz que sou de cor parda. Mas em minha família é uma mistura, meus avós paternos são brancos, meu avô paterno é negro (descendente de escravos) minha avó branca. Minha mãe é morena e meu pai branco. E eu sou morena, mas me considero negra, corre o sangue negro em minhas veias [...] (Estudante 5)

Eu me considero negro, porque apesar da minha pele não ser muito escura eu sou neta e bisneta de índios. No Brasil principalmente todos que tem pele clara branca ou negra é fruto do processo de miscigenação e nem sempre é a aparência que conta. Acho um absurdo quando pessoas da pele clara se acha no direito de ofender alguém que não é da sua cor.[...]. (Estudante 9)

Entendemos que a identidade é um processo de construção social, é um processo dialético, mas que esbarra no mito da democracia racial e que devido aos sucessivos processos de discriminação racial existente na sociedade brasileira, não é difícil perceber que ainda,

parte dos estudantes, não se sente a vontade para orgulhosamente anunciarem que são da cor preta e que estão dispostos a lutar pelos seus direitos étnico-raciais.

A construção de uma identidade positiva, segundo Munanga (1994), engloba vários fatores, como: os históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais. Verificou-se também que os estudantes mostram a cor da pele como identidade quando sabemos que não é bem assim, como afirma Valente (1995), que diz não ser somente a cor um elemento decisivo e que é preciso um comprometimento com as questões raciais, pois.

ser negro no Brasil hoje significa esclarecer aos outros negros e seus descendentes, o papel fundamental que eles têm a desempenhar para mudar a situação racial. Significa, também, conhecer quem está ou pode contar na sua luta, ou seja, conhecer quem está comprometido com a luta do negro. Em outras palavras, é uma questão de identidade étnica e de identidade de princípios e objetivos. (VALENTE 1995, p. 46).

Nesse sentido, foi que na discussão temática ocorrida com os estudantes buscamos explicitar para os estudantes que ser negro/a não é só a questão do fenótipo, mas de política, de identidade étnica racial e que para tanto é preciso compreender responsabilidade social e política que cada um de nós tem para com as questões raciais, particularizando o racismo que ainda segundo Valente (1995 p.45) é “uma agressão surda, silenciosa ou sentida nos olhares desconfiados e no tratamento desdenhoso”. Hélio Santos (2008) estabelece uma diferença entre preconceito racial e racismo afirmando que

[...] o preconceito racial ocorre quando uma pessoa ou mesmo um grupo sofre uma atitude negativa por parte de alguém que tem como padrão de referência o próprio grupo racial. [...] racismo e preconceito racial não são coisas equivalentes [...]. O racismo ocorre quando se atribui a um grupo determinados aspectos negativos em razão de suas características físicas ou culturais. (SANTOS 2008, p. 3)

Além dessa questão inserimos o discurso do mito da democracia racial que foi incorporada por meio das ideias e do ideal de branquitude que teve como marco o processo de migração europeia, iniciado logo após a abolição da escravatura. Esse mito em seu sentido ideológico falseia uma realidade vivenciada pelos negros no país, como se todos fossem iguais e tivessem os mesmos direitos, quando não tem, por conta da cor. Sobre o mito do branqueamento Souza (1983) indica que ele objetiva:

[...] escamotear o real, produzir o ilusório, negar a história e transformá-la em ‘natureza’. Instrumento formal da ideologia um mito é um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinações econômico-político-ideológicas e psíquicas. Enquanto produto econômico político- ideológico, o mito é um conjunto de representações que expressa e oculta uma ordem de produção de bens de dominação e doutrinação. (SOUZA, 1983: 25).

O relato de uma estudante sobre sua percepção de negritude e questões raciais e sociais é sintomático de que o mito de democracia racial é percebido como algo falso, que não se sustenta, pois as desigualdades sociais são alarmantes que não tem ideologia que consiga esconder:

Professora muitos negros perambulam pelas ruas sem qualquer expectativa de melhoria das condições de vida, sem estudar, sem trabalhar, é claro que não são só negros, mas principalmente negros e ai todos da sociedade lhe viram as costas, isso é discriminação ou não é? (Estudante 1)

Esse depoimento sinaliza também que a defesa da causa do povo negro não deve ser apenas um discurso dos militantes dos movimentos negros, mas, também uma bandeira posta na escola que contribua para redefinir as práticas sociais, superando a visão neutra na sociedade, superando o marco excludente, restritivo, autoritário e elitista que marcou a história do povo brasileiro. Sobre o movimento negro Gomes (2011) diz:

O movimento negro é entendido como um sujeito político, com uma trajetória histórica, integrante do contexto atual da organização dos movimentos sociais e participante da articulação transnacional com outros movimentos e ONGs na luta pela construção de uma sociedade democrática. (GOMES 2011, p. 1)

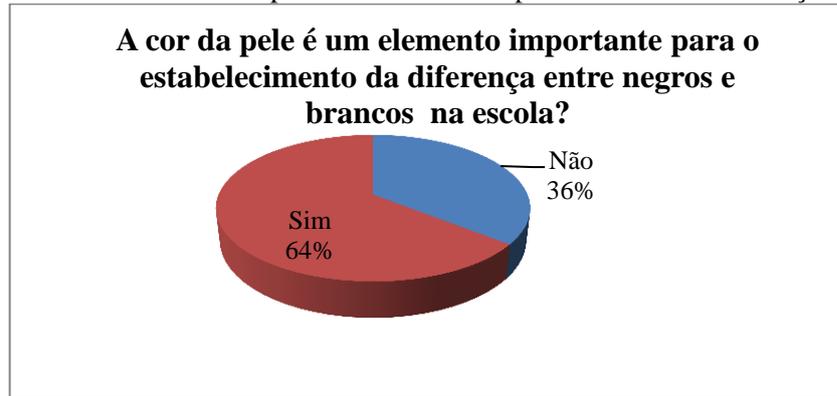
A autora destaca a participação e as contribuições dos movimentos sociais negros na formulação das Políticas Públicas voltadas para a superação das desigualdades e discriminação racial no Brasil.

Quando perguntamos aos estudantes se eles percebiam diferenças entre brancos e pretos na sociedade brasileira em termos de oportunidades sociais, eles foram categóricos em responder que existe, pois a cor da pele é um elemento decisório de inclusão e exclusão social, como afirmou um dos estudantes ao dizer que,

“Existem diferenças entre aqueles que são brancos e os que são negros, pois muitas vezes os negros são insolados, não tem muita oportunidade de trabalho, de um bom emprego e até na escola ele precisa de cotas para entrar.” (Estudante 8)

Ainda sobre as oportunidades sociais a partir da cor da pele, observamos no Gráfico 2, que 36% dos estudantes responderam que necessariamente que a cor da pele não é um determinante nas oportunidades sociais, isso nos faz inferenciar que talvez esses estudantes precisem construir uma noção crítica dos problemas reais enfrentados pelo povo negro no país.

Gráfico 02 A cor da pele como elemento para estabelecer diferenças



**Fonte:** Gráfico elaborado pela autora a partir da organização dos dados

Não temos dúvidas que os sujeitos constroem a sua história e a sua identidade de forma singular e, que mesmo diante dos preconceitos raciais, o país tem uma diversidade étnico-racial grande que nenhum preconceito conseguiu eliminar, porque as raças são antropológicas, como bem salienta Fernandes (2005) ao afirmar que o colonizador não conseguiu

[...] apagar as culturas indígena e africana. Muito pelo contrário, o colonizador europeu deixou-se influenciar pela riqueza da pluralidade cultural de índios e negros. No entanto, o modelo de organização implantado pelos portugueses também se fez presente no campo da educação e da cultura. Apesar desse fato incontestável de que somos, em virtude de nossa formação histórico-social, uma nação multirracial e pluriétnica, de notável diversidade cultural, a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com essa realidade e, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos sociais mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros e mestiços. (FERNANDES, 2005, p. 379).

Nesse aspecto, o papel da escola é fundamental para valorização das culturas, Freire (2011) enfatiza que escola está inserida em uma sociedade de classe, portanto a educação é classista e que nela encontramos os antagonismos sociais, mas que também é nesse processo de antagonismo que é possível exercer uma pedagogia libertadora, em que o respeito às diferenças seja não apenas um conteúdo, mas uma concepção educativa. Os estudantes afirmam que é importante que a escola discuta as questões étnico-raciais do povo negro, pois assim eles teriam uma compreensão maior das questões envolvendo suas origens.

Penso que temos que compreender esses conteúdos envolvendo o negro na sociedade, pois só assim, vamos entender o racismo e podemos lutar contra ele, na vida das pessoas (Estudante 5).

Acho importante porque vai diminuir o racismo e também a sociedade fica bem informada, assim como os estudantes. (Estudante 10)

Quando a escola ensina esses temas nos ajuda a promover a igualdade e a necessidade da valorização dos negros e da cultura que é de todos nós. (Estudante 11)

É importante sim, pois assim aprendemos sobre as origens da nossa cor e diminuir a discriminação para com essas pessoas. (Estudante 12)

Buscamos estabelecer uma relação entre o posicionamento dos estudantes com a posição de Santos (2003 p. 159) quando ele fala sobre a negação da identidade negra nos diversos setores do país ou nas patentes, está afirmativa é fortemente constada na fala dos estudantes quanto eles clamam pelo ensino como recurso para promover a igualdade, diminuir o racismo na sociedade o que nos leva a inferir que esses estudantes carecem na sociedade e, principalmente na escola, informações positivas sobre a sua origem já que:

Não há setor da vida nacional – público ou privado, civil ou militar, laico ou religioso- no qual o racismo brasileiro, simulado ou mais explícito, não opere contra os negros-descendentes. Não estamos aqui fazendo uma afirmação ideológica; trata-se de uma constatação científica aferida e quantificada por inúmeras pesquisas das mais diferentes áreas. (SANTOS, 2003 p. 160)

Os dados da nossa pesquisa corroboram com a afirmação do autor quando diz que a alta-baixa-estima e a falta de uma identidade positiva leva o indivíduo a rejeitar ou não se identificar com o seu grupo étnico. Ressaltamos que ao sinalizarmos que a escola precisa desenvolver práticas pedagógicas que denuncie o tipo sofisticado, dissimulado e segregacionismo que o racismo se arquitetou no Brasil.

### **6.1.2 A compreensão que os professores têm sobre a construção da identidade étnico-racial dos estudantes**

Os dados demonstram que os estudantes tem certa consciência da sua identidade negra, mas que ainda precisa de um trabalho efetivo para a construção de uma consciência crítica de sua identidade a ponto de os mobilizarem para uma luta de valorização de sua etnia. Mas, em relação ao professorado, como ele percebe essa construção? E se percebe como professor/a que também faz parte dessa etnia? Essas são questões que influenciam na forma do professor/a lidar com a história e cultura afro-brasileira e se colocar em sala de aula a ponto dos estudantes terem orgulho de sua cor.

Ao perguntar aos professores/as sobre a formação da sociedade brasileira, eles responderam que trata de uma sociedade miscigenada, portanto formada pelos diversos povos, como os índios, os negros, os brancos. Os depoimentos constataam essa questão quando dizem que,

A sociedade brasileira é formada pela miscigenação de índios, brancos e negros como grupo formador e a intensificação com a participação de imigrantes primeiro vindos da Espanha, Holanda, Itália, Alemanha, enfim, imigrantes de todos os continentes da Terra, originando assim um país de negros. (Professor 3)

A sociedade brasileira é miscigenada, devido às inúmeras raças que formam a população do país. A diversidade de raça cultura e etnias promove a riqueza cultural. (Professor 6)

É indiscutível o papel do negro na formação da sociedade brasileira que se constitui hoje por um povo miscigenado, deixando marcas na construção de um país diversificado devido à influência africana na cultura e na religião. (Professor 7)

Fica evidência que os professores/as tem consciência da origem do povo brasileiro e falam da indiscutível contribuição dos povos africanos no país, mesmo em situação de escravidão, entretanto durante as observações em sala de aula, essa consciência não é traduzida na prática pedagógica, desconsiderarem a presença das questões raciais ao ministrarem os conteúdos curriculares na escola sem inserir de maneira transversal ao conteúdo que leciona as questões étnico-raciais. Como reforçar que os estudantes construam suas identidades de maneira positiva se a prática pedagógica não está a serviço dessa construção?

Nessa perspectiva trazemos para a discussão as contribuições de Santos (2008) que nos fala da invisibilidade das questões raciais na escola e que

[...] deve ser interpretada aqui como um fato que não se nota, não se discute e nem se deseja notar ou discutir. É como se não existisse. A história narrada nas escolas é branca, a inteligência e a beleza mostradas pela mídia também o são. Os fatos são apresentados por todos na sociedade como se houvesse uma preponderância absoluta, uma supremacia definitiva dos brancos sobre os negros. Assim, o que se mostra é que o lado bom da vida não é e nem deve ser negro. (SANTOS 2008, p. 1)

Assim sendo, quando o professor/a não fortalece os laços indeníveis em relação à etnia dos estudantes, termina contribuindo para que esconder o problema do racismo existente, já que não aborda as questões cruciais envolvendo a população negra do país, por estar mais preocupado com os seus conteúdos específicos, mas não pode esquecer que o estudante vive em uma sociedade desigual e que cabe a ele o processo de conscientização.

Para Munanga (2001), a escola reproduz o preconceito e a discriminação que está presente na sociedade, utilizando mecanismo de reprodução no interior das práticas pedagógicas, muitas vezes contribuindo para um sentimento de inferioridade e fracasso dos estudantes diante da vida, pois é comum os estudantes não se perceberem capazes de uma promoção social digna. Mas, outra prática de construção identitária é possível na perspectiva de Freire (2009) quando fala da conscientização crítica que a prática docente deve assumir. Ele sinaliza que

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer [...] o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da

reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 2009, p.38-39)

Nas intervenções das Atividades Complementares (ACs) em que trabalhávamos com temas sobre as questões étnico-racial do povo negro ficou evidenciado que os professores/as têm uma grande dificuldade adequar a Lei nº 10.639/03 ao núcleo comum e específico no currículo do Centro. Sinalizaram para uma urgente formação continuada para a efetivação de uma práxis pedagógica com vista para desafiar as bases eurocêntricas e os paradigmas racistas conforme nos orienta Giroux (1995):

[...] Todas as escolas deveriam fazer os professores e os alunos participarem do currículo antirracistas. Esta abordagem redefine não somente a autoridade do professor e a responsabilidade dos alunos, mas situa a escola como uma força importante na luta por justiça social, econômica e cultural. (GIROUX, 1995, p.166).

Ainda sobre formação do educador Freire, (2009, p.58) ele diz: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador permanentemente, na prática e na reflexão da prática”. Freire (2009) nos orienta que quanto mais o educador se conhece, se percebe, sabe como é e porque o é, maior sua capacidade de mudar, torna-se melhor, e assim é capaz de promover da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica. Assim ele diz: “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Enfatiza ainda que “Ensinar exige o reconhecimento e assunção da identidade cultural”. (FREIRE, 1996, p.30) Ainda que “Ensinar não é transferir conhecimentos” (FREIRE 1996, p.52). Nesse sentido, as ACs tornam-se uma oportunidade de formação continuada em busca da construção identidade cultural, social política e econômica.

## **6.2 Ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**

No processo de construção positiva da identidade do povo negro de maneira que os estudantes tenham orgulho de sua cor e de tudo o que ela representa é preciso que os conhecimentos históricos, culturais, religiosos afro-brasileiros e africanos estejam nos currículos da escola e que sejam trabalhados efetivamente pelos professores, como forma de neutralizar o racismo ainda presente em nossa sociedade. E quais são os conteúdos da história e cultura afro-brasileira que devem ser ensinados na escola para que tenhamos uma sociedade menos racista?

Destacamos aqui alguns conhecimentos históricos e culturais afro-brasileira e africano que consideramos sua relevância a ser contemplados no currículo escrito e a serem discutidas

em sala de aula, para tanto buscamos Hélio Santos (2003) que fala da importância de dar ao negro a visibilidade na sala de aula; compreender a forma particular de racismo, caracterizada pelo racismo cordial com Florestan Fernandes (1997), Thales de Azevedo (1951); a mestiçagem pregada por Gilberto Freire no século XX em vários dos seus trabalhos que tinham como pano de fundo para os seus estudos a busca de uma “identidade para o Brasil”.

Dialogar com os estudantes baseando-se em José Rufino Santos (1990) que conceitua o racismo com base nas características biogenéticas como fenômenos puramente sociais e culturais. Reconstruir o conceito de minoria e pobreza com base em Ana Célia da Silva (2008). Importante também é trazer para a sala de aula o culto da ancestral afro-brasileiro baseado no contexto histórico e filosófico retratando a beleza dos terreiros com suas canções e narrativas, também encontramos em Sobrinho (2015) uma leitura clara e precisa desta questão. E sobre esses conteúdos, Munanga (2000) diz que a intenção é que

[...] os preconceitos e discriminações que permeiam a sociedade brasileira são encontrada na escola, cujo papel deve ser o de preparar futuros cidadãos para a diversidade, lutando contra todo o tipo de preconceito. Mas na prática ela acaba é reforçando o racismo. (MUNANGA 2000, p. 14)

Acreditamos na riqueza dos povos afrodescendentes e dos escritores negros e militantes da causa negra que nos brindam com um arsenal bibliográfico possibilitando aos professores/as utilizar o livro didático de forma crítica e transformando toda material didático eurocêntrico em um instrumento gerador da consciência facilitando o dialogo dentro de uma perspectiva de equidade na diversidade visando a continuidade civilizatória nas relações sociais no Brasil.

### **6.2.1 O significado do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana para os professores**

Partindo dessas referências de conteúdo é que observamos no currículo oficial do CETEP, que as disciplinas do núcleo comum e específico e a parte diversificada não explicita os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana. Isso vai de encontro à ideia de Gomes quando diz que a

[...] escola e seu currículo são impelidos, na atualidade, a incluir tal discussão não só na mudança de postura dos profissionais da educação diante da diversidade étnico-racial, como também na distribuição e organização dos conteúdos curriculares; para tal, será necessário o investimento na formação inicial e continuada dos professores (GOMES, 2008, p.78).

Nas observações das aulas não contemplamos tais conhecimentos na prática docente e que quando questionado do por que dessa ausência, os professores/as falam das dificuldades

em operacionalizar em suas práticas esses conteúdos, ao mesmo tempo, sinalizam que precisam de uma formação para um trabalho efetivo e de qualidade. Nas intervenções de ACs buscamos trazer tais conteúdos da história e cultura do povo negro no entendimento não apenas das narrativas europeia ou euro-americana, mas sobretudo na ótica da África, sem apresentação estereotipada, folclorizada e pejorativa.

Mas, ainda assim as dificuldades continuam, pois entendemos que não é uma discussão no âmbito de uma pesquisa que irá resolver a questão formativa do professores/as do Centro, pois demanda tempo e uma sistemática formação continuada, que traga uma ampla compreensão da história da África e do Brasil em seus aspectos políticos, econômicos, culturais. Entendendo que a resignificação do pensamento do povo brasileiro em relação à identidade do negro requer, como afirma Gomes, um

[...] maior conhecimento das nossas raízes africanas e da participação do povo negro na construção da sociedade brasileira haverá de nos ajudar na superação de mitos que discursam sobre a suposta intolerância do africano escravizado e a visão desse como selvagem e incivilizado. Essa revisão histórica do nosso passado e o estudo da participação da população negra brasileira no presente poderá contribuir também na superação de preconceitos arraigados em nosso imaginário social e que tendem a tratar a cultura negra e africana como exóticas e/ou fadadas ao sofrimento e à miséria (GOMES, 2008, p.72).

A negação da história africana enquanto formadora das bases culturais e estruturais de nosso país fortalece o mito da democracia racial contribuindo a proliferação do racismo, portanto, é necessário trazer para a sala de aula os legados africanos para a sociedade brasileira, para tanto se faz necessário mostrar a riqueza cultural, social política e econômica do continente africano antes da “colonização” europeia. A África era organizada em reinos prósperos, o rio Nilo tinha em suas margens uma rica e prospera agricultura, ressaltar também os avanços na medicina. Tais posicionamentos permite romper com o “circulo vicioso” que demonstra uma África pobre e possibilita a construção de uma identidade positiva já que

A não-identidade racial é o resultado da “visão de sociedade que não tem o negro, com os seus valores, em boa conta e o discrimina. O instrumento usado para consolidar essa visão são os meios de comunicação. Ao desvalorizar a si mesmo (autoestima negativa), o negro possibilita um vazio que é preenchido pela internalização daqueles falsos conceitos (ideias) armados pelo “racismo cordial” expresso pela sociedade. (SANTOS, 2001, p. )

Nesse sentido deve-se advertir que as mazelas advindas da invasão do colonizador foi quem fomentou a vinda involuntária do africano para o Brasil e para outros países naquela época. O negro escravizado foi obrigado a sair da sua pátria através de migração forçada com rituais de esquecimento como as voltas ao baobá, a negação da religiosidade e o batismo

dentre outros. Aqui escravos consideramos o “pão” nosso de cada dia na senzala e hoje nas periferias a culinária hoje rica e farta símbolo de resistência cultural.

Para Fausto (2003), é preciso conhecer os heróis negros da resistência como, Zumbi dos Palmares que foi um líder da maior comunidade de escravos fugitivos do Brasil. O Quilombo de Palmares resistiu por 65 anos e chegou a ter de cerca de 30 mil habitantes; João Cândido, marinheiro negro comandou a Revolta da Chibata, no Rio de Janeiro em 1910, sua luta foi contra os castigos sofridos e pela ausência de marinheiros negros nos altos cargos na hierarquia da Marinha daquela época; Chico Rei segundo o autor não existe documento e sim história oral oficial sobre a sua existência apenas uma lenda contando que ele foi um destemido rei pertencente a uma tribo do Congo que veio como escravo para o Brasil, ele consegue comprar a sua alforria e ajuda muitos negros a se libertarem em Ouro Preto - Minas Gerais.

Lembramos também das personalidades negras: Dandara, Rainha Nzinga, Tia Ciata, Carolina Maria de Jesus, Maria Firmina, dentre outros. Nesse sentido podemos apresentar os quilombos como uma organização negra de resistência as mazelas da escravidão as conquistas como a Lei do ventre livre, sexagenário e finalmente a pressão para a abolição da escravatura na ótica do liberalismo econômico e os seus reflexos sócias no capitalismo atual.

Como o povo negro “saiu” da senzala para vaguear as margens das fazendas e estradas hoje vivendo nas periferias das cidades sem que houvesse nenhuma preocupação com a integração socioeconômica pelo estado brasileiro os reflexos vivenciaram hoje nas desigualdades sociais e econômicas na criminalidade e no mito da democracia racial. É preciso mostrar aos estudantes a força dos movimentos sociais e dos militantes negros para que o estado homologasse algumas políticas públicas como reparação a exploração e exclusão social.

### **6.2.2 A valorização dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana pelos estudantes**

Consideramos que a escola e toda a engrenagem curricular que dificulta a valorização do pungente legado que o povo africano vem contribuindo para a sociedade brasileira. Assim sendo buscamos durante a pesquisa perceber como estudante valoriza a cultura do povo negro. Nesse intuito perguntamos aos estudantes sobre a relevância da discussão sobre as questões étnico-raciais na escola todos afirmaram positivamente e algumas respostas são instigantes, do tipo:

Sim, porque quem sabe assim as pessoas passam a respeitar o próximo independente da cor. (Estudante 3)

Sim, pois temos que compreender que a cor da pele não interfere em nada na vida das pessoas. (Estudante 5)

-Sim, porque com essas discussões ajuda a ter noção de como que todos somos iguais independente da cor. (Estudante 6).

Sim, promover a igualdade parte da necessidade da valorização via cultural de todos. (Estudante 11)

Tais respostas identificam certa ideologia pelo fato de respeito a cor, portanto, a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana que teríamos igualdade social, produtiva, quando não é bem assim, pois vivemos em uma sociedade capitalista em que impera as desigualdades e que além da valorização étnica-racial outros elementos seriam importantes nesse processo, principalmente a questão econômica. Outra ideia é que somos iguais quando não é assim, somos diferentes e é essa diferença que a escola precisa ensinar o respeito a todas as diferenças. Assim sendo Santos (2008) nos fala que

De todas as grandes questões nacionais nenhuma outra é tão dissimulada quanto à racial em nosso país. O negro não está ausente apenas dos meios de comunicação em geral, mas também não comparece como uma entidade importante da vida nacional. (SANTOS 2008, p. 2-3)

Portanto é preciso que na escola o povo negro tenha a devida visibilidade já que a nossa pesquisa encontramos na fala dos estudantes depoimentos de lacunas quanto ao estudo sobre o povo negro tal afirmativa está embasada quando perguntamos aos estudantes em relação se os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana na escola eles informa que não são trabalhados no CETEP, como observamos em dois depoimentos

Eu não sei muito sobre esses conteúdos, algumas coisas sabemos da África nas aulas de história, agora da forma que está sendo falado no grupo não sabia. A nossa escola não trabalha quase essa Lei, quando fala alguma coisa é muito pouco, os professores comentam, mas não assim. (Estudante 8)

Sim, esses conteúdos são importantes porque passamos a saber sobre a história dos negros e tudo mais, mas na escola quase que não discuti essas questões raciais. (Estudante 14)

No debate com o grupo, a questão dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana aflorou muitas opiniões e reflexões positivas, por exemplo, em uma das atividades temática do grupo apresentamos a poesia africana, os grupos exploraram a densidade poética da música, recortando os seus versos e estabelecendo entre eles um intercâmbio com a sua realidade social, o que gerou um grande debate e fomos inserindo questões sobre a história, política e cultura africana e as respostas sinalizam para um despertar, por parte dos estudantes, em relação a esses conhecimentos, muitos ficaram surpresos com a riqueza dos contextos do continente africano e sua relação com o Brasil, ao mesmo tempo, eles reforçam que tais

conteúdos não são trabalhados em sala de aula, por exemplo, três depoimentos são representativos quando dizem:

E muito importante a discussão dessa Lei, mas aqui não se discuti, se fosse ia nos ajudar a agir contra o racismo, não temos força para mudar nada. (Estudante 01)

Não vem sendo estudado, talvez se fosse estudado o racismo não acontecia a qualquer hora, o xingamento, as brigas [...]. Na sala de aula não se discuti isso. (Estudante 02)

Nenhum professor discutiu o assunto. Muito raro. No dia a dia das aulas não ouço falar dessa lei. (Estudante 3)

Quando os conteúdos da história e cultura afro- brasileira e africana estão ausentes do currículo escolar não temos a garantia da valorização da identidade do povo negro, os estudantes não podem lutar contra o racismo, porque lhes faltam as condições dadas pelo conhecimento e por uma prática educativa conscientizadora no contexto de Paulo Freire. Quando os estudantes falam que tais conteúdos não são trabalhados, isso significa uma denuncia para o aprimoramento do currículo do Centro, no sentido de inserção urgente desses conhecimentos e o exercício de um trabalho pedagógico eficiente que ajude esses estudantes a ter um sentimento positivo em relação a sua cor.

### **6.3 O currículo praticado e sua relação com o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**

Os dados demonstram que os conteúdos da história e cultura afro- brasileira e africana ainda não é uma realidade no CETEP, como exceção daqueles professores/as que trabalham com conteúdos históricos e geográficos, mas que não representa um processo contínuo e mesmo sistematizado dos conhecimentos do povo negro, entra transversalizado a outros conteúdos. Mas, ainda assim tal afirmação carecia de uma compreensão a partir do currículo praticado, que significa aquele que é efetivamente posto na sala de aula, na relação professor/a e estudante, realizado no contexto cotidiano, implementado nas práticas pedagógicas na escola.

Nesse sentido, Sacristán (2000) conceitua esse tipo de currículo como o resultado das experiências, das identidades construídas no cotidiano da sala de aula, ao longo do labor diário professor/a- estudantes, contendo

[...] uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, adquirindo, dessa forma, a característica de ser um objeto preparado num processo complexo, que se transforma e constrói a si mesmo (SACRISTÁN 2000, p. 102).

O currículo praticado é um território que articula o fazer pedagógico na escola contando com os diferentes sujeitos que participam das atividades escolares. Munanga e Gomes (2006, p.32) sinalizam quanto a necessidade de recorrer aos registros histórico para dialogar com os estudante sobre os reinos e riquezas políticas econômicas e sociais da África. Nessa perspectiva Pereira (2001, p.150) considera importante a interação professor/as, estudantes durante a prática pedagógica para construir um diálogo positivo quanto à identidade negra.

Para Moreira (1999, p.21) o Currículo praticado recebe também a denominação de currículo em uso, que se refere ao currículo efetivamente trabalhado pelos professores/as em sala de aula. Sabemos que o currículo praticado nas escolas é um instrumento prescritivo é executado monocultural carregando consigo as marcas da formação acadêmica ou de um ideário construindo socialmente. Nesse sentido, as observações apontaram que os professores/as observados dão uma demasiada importância aos conteúdos específicos e do núcleo comum enquanto que as questões raciais são invisibilizadas durante as aulas. Portanto consideramos ser necessário na escola colocar “[...] em xeque a hegemonia da cultura ocidental no currículo, do qual se encontram ausentes outras vozes, particularmente as que se referem às culturas originárias do continente americana, à cultura negra e de outros grupos marginalizados.” (MOREIRA E MACEDO, 2001, p.133)

Os autores sinalizam quanto à necessidade de romper com o currículo monocultural, considerando os diferentes grupos socioculturais na perspectiva da diversidade e da equidade. Assim sendo consideramos que a escola deve reconhecer e dar maior visibilidade as questões étnico-raciais. Nesse sentido a observação da prática pedagógica demonstrou que o currículo praticado no CETEP no Curso técnico em secretariado está aquém das discussões sobre o povo negro no Brasil.

Isso não quer dizer que os professores/as não desempenham um trabalho relevante no curso técnico em secretariado, mesmo as questões do povo negro passando distante do currículo escrito e praticado. Eles praticam o currículo eurocêntrico e conteudista atendendo às expectativas do sistema capitalista. Claro que esse executar um currículo eurocêntrico não se dá sem as contradições do processo pedagógico e, assim como os professores/as seguem o currículo estabelecido, mas não é de maneira acrítica, ou pelo menos percebem as ideologias e contradições subjacentes, como bem explicita dois professores quando dizem que,

Percebo que há certo “sigilo” no trato dessas questões para se preservar a integridade daqueles que sofrem com algum tipo de discriminação. Por outro lado existe a necessidade de aprofundamento da discussão da legislação que trata dessas questões para que se garanta o seu cumprimento. É preciso, ainda, um maior compromisso de toda a comunidade escolar nas questões que envolvem as etnias raciais. (Professora 03)

é nesta instituição que devemos e podemos abordar e levar ao conhecimento de todos os discentes o poder a Lei nº 10.639/03, falta a formação dos professores para este processo de aprendizagem. (Professor 1)

As falas da professora ressalta a questão do sigilo para preservar a integridade daqueles discriminado, porém para Walsh (2009, p. 25), a “[...] interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder”. Silva (2004, p. 98) afirma que considerando como a escola trata as diferenças nos alerta quanto à psicologização das diferenças, os processos de inferiorização pode parecer apenas uma questão de auto estima e que é preciso “[...] estratégia pedagógica correspondente, consistiria em ‘tratar’ psicologicamente essas atitudes inadequadas”. Portanto é necessário reforçar que as posições ocupadas pelos sujeitos na sociedade são socialmente construídas.

### **6.3.1 As questões étnico-raciais na prática docente**

Durante as aulas observadas, deparou-se com o paradoxo de que a Lei nº 10.639/03 foi homologada há 13 anos e alterou a LDBEN 9394/96 nos Art. 26, alínea “a” e Art. 79, alíneas “a” e “b”, mas não contemplada no currículo praticado nem se menciona no currículo escrito do curso Técnico em Secretariado. Esse cenário é marcado pela problemática apresentada pelos/as professor/as durante a Jornada Pedagógica quando eles/as afirmam não possuem formação para adequar a Lei ao currículo praticado e, portanto, não trabalham. O depoimento de uma professora é esclarecedor quando diz que

Agente espera que com o que vocês estão vendo estão enfrentado que agente supere esses problemas e nossa educação e a nossa cultura permita uma mudança. Olha isso ai eu sinceramente não sei lidar com isso, eu acho que isso exige formação exige estudo, maneiras de lidar com isso. Que eu particularmente não sei. Eu não me atrevo ainda porque eu ainda não sei de que forma você não vai ferir ou você está entrando não sei até que ponto as pessoas ainda se ofendem. Se eu fosse trabalhar com isso eu precisaria de ajuda de formação de alguma coisa que me dissesse e ou subsidio para falar sobre (Professora)

A professora nos remete a uma reflexão sobre a formação de professores críticos e reflexivos, para tratar de forma pedagogicamente adequada às questões raciais no espaço escolar. Munanga (2005) considera que a formação de professores meramente técnica que não tiveram em sua formação acadêmica embasamento teórico sobre a história da África, a cultura do negro no Brasil pode tornar um entrave para a implementação a Lei nº 10.639/03 na escola. A posição da professora revela o desconhecimento teórico quanto a temática mas sobretudo a prevalência do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da sociedade.

Buscando subsídio para compreender questões étnico-raciais na escola trazemos a fala da professora 1, ela considera a importância do estudo da temática não apenas na sala de aula mas na convivência na sociedade. Nesse sentido coadunamos com a professora enfatizando que os pressupostos da lei tem como meta promover a equidade social, formação de uma nova consciência sobre as matrizes étnicas e culturais africanas Assim

O estudo destas questões requer pensar para além da sala de aula. Os embates tem nascença no convívio cotidiano do indivíduo e ato compulsório são trazidos por estes para os momentos de aprendizagens sejam eles dentro de um contexto de currículo ou as aprendizagens não previstas em um calendário fixo, o escolar. Na esteira das discussões a escola ainda precisa reconhecer neste contexto através do seu planejamento e, por conseguinte, a aceitação e burilamento dos entraves que impedem a pontualidade deste componente no currículo, não somente pelo cumprimento arguido pela lei. (Professora 1)

As duas professoras divergem ao posicionar-se quanto a questão racial da escola a primeira espera que os estudantes percebam as mazelas do racismo mas assume que não possui formação profissional para oportunizar aos estudantes os saberes cruciais para lidar com a questão racial. A segunda reconhece a necessidade de pensar as questões raciais para além da sala de aula, entretanto afirma que o currículo o calendário escolar e o planejamento estão aquém do que propõe a LDBEN.

Os professores/as reconhecem que a história e cultura afro-brasileira e africana ainda é pouco estudadas nas escolas, esse um fato, mas o interessante é que uma das professoras acredita que seria preciso uma disciplina especial que aborde isso no currículo para que não fique a desejar esse ensino para os estudantes.

É perceptível que as questões étnico-raciais são pouco estudadas na escola. Existe uma necessidade professores que trabalhem uma disciplina voltada para o assunto, para que haja uma discussão ampliada. Desconstruindo a ideia de que existe uma raça buscando discutir a realidade em que os alunos vivem; trabalhar as questões de preconceito; ampliar as discussões em sala de aula. (Professora 20)

As questões levantadas acima encontramos ressonância em Silva (2001,p.150) quando ele nos fala do currículo e suas formas de dominação, nele a identidade é construída ou maquinada. Ao afirmarmos que o CETEP precisa atentar para as questões raciais no currículo escrito e praticado, no planejamento da prática pedagógica. Nas arguições dos professores/as evidenciamos o distanciamento quanto a responsabilidade do “eu” profissional para o “outro”. Existe um silenciamento aceito pela escola quanto às discussões sobre as questões raciais.

A observação da prática pedagógica vem reafirmar o que nos diz Gomes (2001, p.86) que as práticas pedagógicas que não contemplam a diversidade da escola pode tornar-se discriminatória ao não reconhecer as diferenças.

Sobre a formação dos professores Munanga (2005, p.16) ressalta a importância da formação dos professores/as cuja base teórica de formação acadêmica não tiveram a formação de História da África, a cultura do negro no Brasil e ainda a história do negro esse déficit na formação. Segundo ele a ausência dessa formação constitui no problema crucial para a implantação das políticas públicas nas escolas. Sinalizamos aqui como insuficiente na prática pedagógica do CETEP as questões étnico-raciais e nesse sentido o fato se dar em razão da falta do conhecimento teórico sobre o tema e formação específicas para atuarem em sala de aula. Nesse sentido, Valente (1995, p.33) nos fala com muita autoridade que “ o discurso científico determinista, elaborado pelos europeus e que afirmava a inferioridade da raça, negra, foi incorporado por intelectuais brasileiros”, os currículos escolares bem suas bases no discurso científico eurocêntrico e assim Valente 1995, p.37 reafirma que “a situação do negro, no final do século XX, embora diferente , guarda muitas semelhanças com aquela vivida durante a escravidão”.

Outro entrave que sinalizamos é que o mito da democracia racial que está arraigada no imaginário de muitos/as professores/as. Assim sendo Freire (2009) diz que...

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado. (FREIRE, 2009, p. 33).

Reafirmando nosso posicionamento acima verificamos que os/as professores/as na sua imensa maioria não tiveram formação sobre história e cultura africana o que por certo compromete a adequação da Lei aos conteúdos específicos e/ou o núcleo comum e isso gera consequências à realização do fazer pedagógico, como fica demonstrada nos depoimentos de dois professores quando alegam que

[...] é preciso ter sensibilidade para lidar com a questão racial e entender que não é fácil e nem tão simples falar espontaneamente sobre situações de racismo, discriminação racial e preconceito. Muitas vezes, a opção é pelo silêncio e o ocultamento. (GOMES, 2000, p.155).

Os docentes também afirmam ser sensíveis à causa do povo negro e não enfatizam o direito ao estudo, apontando que realizam ações descontínuas, mas reconhecem a necessidade de assegurar de forma concreta a integração e a valorização das questões do povo afro-brasileiro. Nessa abordagem, um dos professores entrevistados afirma que.

Considero a temática das questões étnico raciais de suma importância para serem discutidas e trabalhadas na escola. A escola é um espaço de formação de valores e, portanto, deve contemplar essas questões, pois o respeito à diversidade e o conhecimento das nossas origens favorece a construção de uma sociedade mais justa, que repudie atitudes de discriminação e preconceito. Creio que as questões étnico-raciais precisam estar inseridas de forma interdisciplinar, não só nos conteúdos curriculares programáticos, mas nos projetos e em todas as ações desenvolvidas na escola, como um princípio inerente à formação dos nossos alunos. (Professora 4)

Nesse sentido, é que Cavalleiro (2001), afirma que o professor/a pode ser mantenedor difusor do preconceito racial a depender da sua postura diante dos estudantes quando ele é omissos ou deixar que o estudante reserve-se a um papel subalterno dos colegas. Considera que

É flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também, seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interagem com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades (Cavalleiro, 2001, p.35).

Ressaltamos que é inegável que tais atitudes na prática pedagógica e no cotidiano da escola vai trazer como consequência o reforço da postura preconceituosa e das discriminações refletindo nos relacionamentos sociais.

Nesse sentido, não temos dúvidas de que a articulação teoria-prática docente envolvendo o contexto das questões do povo afrodescendente possibilitará uma formação pessoal e profissional dos estudantes e professores/as, tornando as relações sociais mais humanas no respeito das diferenças culturais. Saviani (1981, p. 61) ressalta a importância da apropriação dos conteúdos escolares para a formação e desenvolvimento humano, pois “os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma em uma farsa”. Nesse contexto, Gonçalves (1987), afirma que

As práticas pedagógicas continuarão punindo as crianças negras que o sistema de ensino não conseguiu ainda excluir, aplicando-lhes o seguinte castigo: reclusão, ritualização em procedimentos escolares de efeito impeditivo, cujo resultado imediato é o silêncio da criança negra, em curto prazo, e do cidadão, para o resto da vida (GONÇALVES, 1987, p. 29).

Os dados da observação nos levam a afirmar que no CETEP o conhecimento científico técnico desenvolvido em sala de aula vislumbra uma possibilidade de formação profissional de excelência para atuação profissional do/a estudantes para o exercício laboral no mundo do trabalho, porém fica a desejar em termos de inserção dos conhecimentos de valorização da história e cultura afro, como se essas questões não fossem basilar para o sujeito estar no mundo de maneira empoderada, ainda mais quando se trata de um contingente populacional pertencente a etnia negra. Sobre essa questão o depoimento de dois professores é esclarecedor.

Levando em conta que não podemos supervalorizar as minorias em detrimento dos que promovem o desenvolvimento. (Professor 5)

se houvesse práticas pedagógicas voltadas à história da cultura étnico-racial e a sua importância na formação da cultura brasileira, seria uma forma de buscar o reconhecimento da igualdade social, reduzindo a discriminação. (Professor 6)

Precisamos compreender que o empoderamento não é apenas uma palavra sem sentido, mas diz muito em relação a autonomia dos sujeitos coletivos, de mudança radical de um grupo, em Paulo Freire significa um processo educativo de “desenvolvimento crítico desses estudantes é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes” (Freire & Shor, 1986, p. 71). O empoderamento é algo intrínseco de dentro para fora, portanto uma tomada de consciência acompanhada de mudança de atitude, do oprimido frente ao opressor, implica em conquista da liberdade, superação da subordinação seja ela uma dependência econômica, física.

Assim, se por um lado os conteúdos e prática pedagógica observada atendem às necessidades do desenvolvimento profissional dos estudantes do CETEP, por outro lado, carece de outros conhecimentos que venham a trabalhar com a valorização da cultura de um povo historicamente invisibilizado. Como estabelecer a relação de paz entre as culturas se elas não são trabalhadas na escola e apenas uma cultura está presente nesse currículo? Sobre isso, Charlot (2000), afirma que o objetivo do processo de escolarização é fazer com que o estudante aprenda para construir seu

[...] triplo processo de hominização (tornar-se homem), de singularização (tornar-se um exemplo único de homem), de socialização (tornar-se membro de uma comunidade, partilhando seus valores e ocupando um lugar nele). Aprender para a viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo [...] aprender em uma história (CHARLOT 2000, p.53).

É preciso pensar na valorização humana em detrimento à valorização do capital pois, “todo ser humano aprende: se não aprendesse, não se tornaria humano”, como afirma Charlot

(2000, p.65). Nas aulas observadas é nítida a carência da valorização da identidade negra, isso coaduna com as afirmações de Gomes (2005, p. 227) quando diz que a escola deve ser “[...] um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade.”.

Com base nas afirmações de Gomes (2005) observamos que as determinações da LDBEN 9394/96 quanto à Lei nº 10.639/03 no que diz sobre a formação docente para o trabalho pedagógico com as questões étnico-raciais do povo negro e indígenas, não estão sendo cumpridas de maneira rigorosa nos cursos de formação docente, visto que são muitas as dificuldades na operacionalização dos conhecimentos étnico-raciais em sala de aula. Contudo, é preciso considerar o que nos fala Gomes (2005, p.150) ao afirmar que “todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola”. E isso se faz urgente, caso contrário continuaremos a estar uma sociedade em que o racismo se fortalece e se naturaliza nas nossas instituições.

### **6.3.2 As percepções dos professores /as sobre as questões étnico-raciais na sua prática docente**

A formação docente é de suma importância para existir uma prática pedagógica de qualidade e conteúdos escolares eurocêntrica e, é claro, de que nos últimos anos a valorização de uma formação docente plural e humana é solicitada a universidade, pois é ela que forma os nossos profissionais. No caso dos docentes do CETEP observamos que muitos tem mais de 10 anos de formados, quando as questões étnico-raciais eram praticamente ignorados na acadêmica e o mito da democracia racial persistiam no fazer pedagógica.

Sobre isso, Santos (2006) nos fala que a história narrada nas escolas é branca, a inteligência e a beleza mostradas pela mídia também o são, portanto, as relações sociais enfatizam a supremacia do povo branco sobre o povo negro e indígena. Ratificando a questão da formação docente, Gomes, Oliveira & Souza (2010) também afirmam que

[...] educadores e as educadoras brasileiros não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores/as o necessário preparo para lidar com o desafio da problemática da convivência com a diversidade. Os resultados e as manifestações de discriminação resultantes dessa situação colocam o nosso discurso em prol de uma escola democrática quotidianamente em xeque e indagam a nossa postura profissional. (GOMES, OLIVEIRA & SOUZA, 2010, p. 54).

É real o despreparo docente para lidar com a diversidade em sala de aula a ponto de muitas vezes o professor/a não se perceber como o responsável na abordagem e ensinamento das questões étnico-raciais principalmente do povo negro, sendo esse docente também, em sua maioria negro, por exemplo, quando interrogados sobre a sua percepção de como o

estudante se comporta quando ele tematiza em suas aulas a história e cultura do povo negro, os professores, em sua maioria, não afirmam que fazem um trabalho sistemático e quando fazem dizem que os estudantes não valorizam a inserção desse tema nas aulas, como observamos nos fragmentos abaixo:

Durante as minhas aulas não prendo as questões étnico-raciais apesar de existirem. (Professor 1).

Não percebem, apesar da existência da Lei o currículo não contempla tais questões. (Professor 2)

Não aprenderam a fazer uso dos princípios das relações raciais e não se importam em conhecer.(Professor 5).

Os alunos preocupam-se e demonstram insegurança quando são discutidas questões étnico- raciais. Não gostam de falar sobre o tema, mas tem conhecimento da lei antirracismo (Professor 8).

Consideramos que independente do estudante valorizar ou não os conteúdos da história e da cultura do povo negro, cabe a escola na pessoa do professor/a e dos gestores/as inserir esse conhecimento instituído pela Lei nº 10.639/03. Freire (2009, p.38-39) fala da importância da prática docente crítica, considera importante a formação permanente dos professores/as para atuação docente. Assim sendo

[...] a educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de uma lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo falta de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1993 p. 20)

Tomando essa a direção, a formação continuada de professores/as deve incentivar a apropriação dos saberes pelos professores/as rumo à autonomia considerando a prática crítico-reflexiva para contemplar as determinações legais mais especial as questões humanitárias.

É interessante observar que mesmo o professor/a não trabalhando continuamente os conteúdos determinados pela Lei nº 10.639/03, mas percebe que a escola deve ser uma instituição que neutraliza o racismo quando efetiva um trabalho nessa direção, porém ela não faz esse trabalho porque é uma escola burguesa na sua concepção. Sobre esse entendimento, um dos professores tem clareza disso e afirma que a

[...] instituição escolar que temos, desde o trabalho desenvolvido pelos Jesuítas já apresenta o racismo. Ao mesmo tempo em que se trabalha o racismo e o preconceito, ela reproduz a ideologia dominante do capitalismo e do poder burguês. Ai escola pode seguir dois caminhos: a função de atuar como emancipação humana e / ou como instrumento de dominação .O

racismo está imbricado nesse processo. Por isso é necessário uma nova estrutura antirracista e democrática. (Professor 3)

Ainda nessa questão, podemos observar que também os depoimentos dos professores dão conta das dificuldades na implementação da Lei nº 10.639/03 em sala de aula devido a ausência de uma formação continuada nos conteúdos e práticas das questões étnico-raciais do povo negro. Não participaram de nenhuma formação, curso, seminários, oficinas sobre o tema, portanto desconhecem como trabalhar pedagogicamente esses conteúdos, mas reconhecem que isso precisa ser resolvido com urgência para a efetivação dessa Lei em sala de aula. Um dos depoimentos dá conta dessa questão:

As questões étnico raciais são um importante ponto para discussão e um grande desafio na educação brasileira. Enquanto pensamos na escola como espaço de igualdade não reconheceremos as diferenças pessoais de nossos alunos e não aprendemos a trabalhar com isso em sala de aula. Nós professores, conhecemos o tema, mas não fazemos a devida abordagem nas aulas, infelizmente. A temática precisa ser estudada de maneira multidisciplinar, buscando perpassar conteúdos e disciplinas. (Professora 10)

Essas questões precisam ser estudadas nas turmas do PROEJA, porque os estudantes são adultos e possuem uma vida social, pois além de estudantes são pais, trabalhadores, possuem formação social. Logo, muitos sofrem discriminações ou são excluídos. São temas que devem ser tratados nas disciplinas de forma interdisciplinar, por meio de projetos. (Professora 6)

Kabengele (2005), afirma que é preciso que a escola tenha uma estrutura antirracista, seja na prática educativa, seja na forma de gerenciar a escola e a educação, presente em funcionários, estudantes, professores/as, comunidades, todos, pois os indivíduos são racista porque vivem uma sociedade racista e o professor/a não está imune a isso. Nesse sentido, é que ele diz que

[...] não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. (KABENGELE, 2005. p.16)

#### **6.4 Racismo e educação**

Entendemos que o racismo só pode ser compreendido por meio de uma análise e abordagem da sua formação particular em seu contexto histórico e geográfico diferenciado, assim Munanga (2000, p. 21), demonstra o racismo trazendo dois aspectos : com discurso doutrinário em forma de ideias apresentadas friamente nos livros o que chamamos de científico ou racialismo elaborado no final do século XIX e o segundo aspecto ele é entendido como uma prática política traduzida em discriminações concretas.

Nesse contexto o racismo brasileiro é entendido conforme Moura, (1994, p.160) como uma estratégia que camufla o seu efeito perverso mas que possui uma eficiência para chegar aos seus objetivos considerando que [...] não podemos ter democracia racial em um país onde não se tem plena e completa democracia social, política, econômica, social e cultural. Para Munanga (2006, p.9) o racismo e o preconceito racial excluem e dificultam a população negra do acesso a escola e ao mercado de trabalho. Hélio Santos (2003 p.186-190) fala da distribuição desigual de rendas no Brasil, reporta a impunidade quanto aos crimes de “colarinho branco” e afirma que o pescoço também o é, reforça que a cadeia aqui é para os “dois “pês” preto e pobre” e ainda que o país possua uma “economia possante” assim sendo, “essa brutal concentração de riquezas, apontada pelos técnicos estrangeiros e nacionais, só se consolida e se perpetua em virtude das desigualdades raciais, que tiveram seu início há quase meio milênio.” (SANTOS 2003, p.190).

Nesse bojo acreditamos que os nossos estudantes do PROEJA cuja maioria é negra e traz em sua trajetória escolar as marcas do tratamento discriminatório que tem como sustentáculo a concentração de renda no Brasil considerando que a nossa pobreza esta “cristalizada na mão-branca.” Nesse sentido afirmamos que a “pobreza tem cor” portanto é impossível não estabelecer uma comparação entre o racismo e a exploração capitalista no Brasil.

#### **6.4.1 Racismo e a prática docente**

Os dados da pesquisa demonstraram uma prática pedagógica que muitas vezes traduz as mazelas raciais presente nas sociedades. Tal postura é perceptível também nos discursos dos professores/as arraigados de valores culturais preconceituosos, por exemplo, quando afirmam que os estudantes não se interessam pelas questões étnico-raciais do povo negro, quando na verdade são os professores/as que devem inserir esses conhecimentos em sua prática, mas, como eles também não aprenderam a fazer o uso dos princípios das relações raciais fica mais difícil resolver a questão no nível pedagógico, logo deve ser resolvido no nível curricular, em que a escola deve seguir o reza a LDBEN 9394/96 quanto a inserção dos conteúdos da história e cultura afro-brasileira e africana.

Quando perguntamos aos professores/as como eles/elas trabalham as questões de racismo em sala de aula e ainda se eles/ elas percebem se os estudantes tem noção desse tipo de preconceito? Todos os interrogados foram unânimes em afirmar que compreendem que seus estudantes percebem as atitudes que denotam o racismo quando ele ocorre em sala de aula mas também em outros espaços fora da escola. Um professor afirma que quando ocorre

alguma atitude racista em sala de aula ele interrompe a prática pedagógica para colocar o debate em discussão. Como depoimento ilustrativo dessa questão, o Professor 3 diz que:

Os alunos percebem as questões étnico-raciais nos diferentes textos que abordam sobre o assunto, nas correntes de pensamento de seus professores nas disciplinas correlatas a exemplo de história afro-brasileira, na Lei 10.000 além de outros. Com relação ao currículo os alunos se sentem a e até desiludidos porque o racismo nunca deixou apesar de inúmeros trabalhos e discussões sobre o tema. Só que acontece na maioria das vezes de forma sutil, camuflada, em receio a legislação antirracista que aponta o racismo como crime. (Professor 3)

Os estudantes ao falarem dessa questão afirmam que os professores/as não mencionam as questões étnico-raciais e quando aparece algum conflito e que tem relação com alguma manifestação racista, geralmente os professores/as param as aulas para conversas sobre o assunto, outras vezes não, continua suas aulas. Quando os estudantes foram interrogados como eles viam o racismo na sociedade e na escola, comumente, respondem se tratar de um preconceito que não ajuda a sociedade a superar as discriminações. Mas, as suas falas demonstram uma série de ideologias e de elementos racistas, por exemplo, eles afirmam que todos são iguais, isso faz parte do mito da igualdade racial, observamos nos depoimentos essa questão:

[...] porque somos todos iguais, independente da cor. (Estudante 03)

Para mim não vejo preconceito de cor, não tenho, mas vejo que para algumas pessoas que não sabem ser felizes com as pessoas, existe sim. (Estudante 01)

Existe preconceito sim e muitas vezes envolve preconceito racial. (Estudante 02)

Ao pensar a cor da pele e a identificação como elemento importante para o estabelecimento de diferenças na escola percebemos a demarcação do lugar social do negro na escola. Nesse sentido retomamos conforme nos orienta (SILVA, 2001 p. 157). o contexto histórico quando ao direito à educação para os não brancos através da Lei nº 5.892/71 desde então é facultado o acesso onde a lei reconhece o direito a escola para o povo negro. Entretanto, a lei não veio acompanhado de formação acadêmica para os professores e nem mudanças quanto ao livro didático trabalhado nas escola tais distorções ainda hoje reflete nas escolas brasileira onde a ‘democratização’ foi feita nos moldes da qualidade de estudantes atendidos e não da qualidade do ensino ministrado. Retomamos a Freire (2009 p.22,23) para lembrar que ao longo da história da educação brasileira se atribui “a educação um poder que ela não tem” ou que seja “nega qualquer poder a ela”. Nesse sentido a educação brasileira

está marcada pelo antagonismo das concepções históricas das bases legais e principalmente do ser humano.

Contudo sabemos que o racismo imprime marcas negativas para qualquer grupo étnico, entretanto o povo negro são vítimas diárias. Nesse sentido para contrapor ao racismo faz-se necessário formação profissional, construção de estratégias, praticas pedagógicas, releitura histórica, sociológica, antropológica que compreendendo as particularidades do povo negro, valorizando e reconhecendo a importância da ascendência africana. Consideramos que o racismo é a mais cruel forma de discriminação já que o negro discriminado não pode mudar o seu fenótipo e também porque

O racismo, como ideologia elaborada, é fruto da ciência europeia a serviço da dominação sobre a América, Ásia e África. A ideologia racista se manifesta a partir do tráfico escravo, mas adquire o status de teoria após a revolução industrial europeia. Aimé Césaire, em seu Discurso sobre o Colonialismo, escrito no imediato do pós-guerra, salienta que Cortez e Pizarro pilhavam e matavam na conquista da América, mas que nunca afirmaram “ser mandatários de uma ordem superior...os hipócritas só vieram mais tarde. (MEMMI apud PEREIRA, 1978, p.22 ).

Assim sendo o racismo é um fenômeno ideológico tendo como base o preconceito e a discriminação ele é carregada de equívocos doutrinários , ideológicos que tiveram no seu passado bases “científicas” que já formam suplantadas ao longo da história do povo negro mas as suas mazelas ainda estão presentes na sociedade. E como o professor/a esta imerso em uma sociedade contraditória ele também age muitas vezes fortalecendo e disseminando preconceitos, como o racismo. Em seus discursos aparentemente não-racista esconde o racismo, observamos isso em uma das falas da professora do Centro quando diz,

[...] A questão agora é cultural. A gente agora tem que aprender a lidar com isso. Já tem leis que proíbe esse tipo de coisas. Então a gente agora não só por leis, mas por educação e por a gente pensar de outra maneira de outra forma. Os filhos da gente agora. Na minha época meus pais não eram de ruindade, tinham brincadeiras, tinham piadinhas. Hoje os meus filhos jamais, não permite nem ouvir quanto mais falar uma piadinha a respeito disso. Ave Maria se eles ouvirem. Hum. Já é uma questão assim que eu acho de geração em geração nós vamos chegar e claro que vai ter sempre pessoas que tenha preconceito, mas isso ai elas teriam preconceito por qualquer coisa e que elas são pessoas realmente preconceituosas. (Professora 6).

Essa professora embora tenha uma preocupação com a não disseminação do racismo e reconhece que ele é um prejuízo para a sociedade e que seus filhos não admitem qualquer tipo de preconceito, mas o que podemos observar é que ela não percebe a presença dos estereótipos e do preconceito para com o povo negro, desta forma o seu discurso reforça a transmissão do preconceito. A sua fala também mostra que as novas gerações estão lidando melhor com os preconceitos não admitindo-os do que as velhas gerações que foram criadas no circulo de preconceitos.

Silva (2008, p.17 a 29) traz um relato sobre a ideologia e os estereótipos que são reforçados através do livro didático que apresentam textos escritos e imagens que disfarçam a imposição religiosa, invisibiliza a diversidade étnica, omite as questões sociais bem como o reflexo histórico na sociedade e como consequência a vítima do racismo torna-se réu. Sabiamente a autora orienta aos professores/as como corrigir ou reconstruir sua prática pedagógica tendo o livro como embasamento teórico mas, recheando as suas paginas de criticidade tornando ele um facilitador para a construção de uma consciência crítica.

Quando perguntamos aos professores/as sobre a necessidade de construir na escola como uma estrutura antirracista e democrática, todos respondem que sim, porém quando justificam suas nem sempre estas confirmam o sim, mas um pensamento com elementos de preconceitos. A título de exemplificação, um dos professores responde que “sim”, mas que se deve levar “em conta que não podemos supervalorizar as minorias em detrimento dos que promovem o desenvolvimento.” (Professor 5), esse mesmo professor afirmar ainda que “as normas institucionais são reflexo da sociedade atual em detrimento de uma base de desenvolvimento no geral inexistente o racismo institucionalizado” (Professor 5).

É interessante colocar que em relação à população negra no Brasil, ela não é uma minoria em termos quantitativo, somos 51% dos 200,4 milhões de brasileiro, segundo o Fundo Boabá (2015) contudo essa população ainda não é reconhecida pelo legado história, social, cultural, política e econômica, toda essa riqueza ainda hoje está presente no cotidiano do povo brasileiro.

O povo negro escravizado participou ativamente do processo de “colonização” brasileira quanto escravo e na abolição quando deixamos as senzalas para vivermos as margens de uma sociedade capitalista que continuou nos “escravizando” utilizando-se de novas estratégias de exploração.

Nesse sentido o racismo tornou-se institucionalizado em forma de escola, trabalho e oportunidade sociais. Nos discursos dos professores/as encontramos um discurso de que o racismo precisa ser eliminado, mas ao mesmo tempo elementos racistas no discurso, seria essa contradição que está impedindo dele concretizar em sua prática pedagógica os conteúdos étnicos raciais afro-brasileiro e africano? Precisamos pensar sobre isso.

[...] ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a ‘outro’. Seja da parte que age de maneira preconceituosa, seja daquela de quem sofre com o preconceito, o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar. Além disso, o problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito e não o de reconhecê-lo na intimidade. Tudo isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo, um racismo silencioso e sem cara que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis e que lança para o terreno privado o jogo da discriminação.

Esse autor continua falando que

Com efeito, em uma sociedade marcada historicamente pela desigualdade, pelo paternalismo das relações e pelo clientelismo, o racismo só se afirma na intimidade. E da ordem do privado, pois não se regula pela lei, não se afirma publicamente. No entanto, depende da esfera pública para sua explicitação, numa complicada demonstração de etiqueta que mistura raça com educação e com posição social e econômica. ‘Preto rico no Brasil é branco, assim como branco pobre é preto’, diz o dito popular. Não se ‘preconceitua’ um vereador negro, a menos que não se saiba que é um vereador; só se discrimina um estrangeiro igualmente negro enquanto sua condição estiver pouco especificada. (SCHUWARCZ, 1998, p.181)

Consideramos que escola inserida nesse contexto traz uma ideologia racista muito forte apresentado na fala dos professores/as na prática às vezes é camuflada pela crença na democracia racial. Ponderamos que a escola exerce influência intelectual, cidadã e identitária estudantes já que a identidade é definida pelos comportamentos, atitudes e costumes na sociedade e pode modificar através do convívio social. Assim sendo acreditamos que quando os temas sobre a diversidade étnico-racial, racismo e identidade não serem abordados na sala de aula, pode acarretar a não-valorização da pessoa negra na sociedade.

Nesse sentido registramos que a mera obrigatoriedade da Lei nº10.639/03 não garante que seja contemplada na prática pedagógica tais conteúdos, por outro lado o debate sobre a Lei nº 10.639/03 na escola pode provocar reflexões sobre as concepções de diversidade que permeiam as nossas práticas e os nossos currículos.

#### **6.4.2 Racismo e os estudantes**

Os estudantes reconhecem a existência do preconceito racial contra o povo negro e falam das origens do racismo no Brasil, salientando sempre a história de escravidão do povo africanos, pelos brancos da Europa, um dos depoimentos é representativo desse conhecimento quando o Estudante 5, diz que conhece e que já estudou sobre a escravidão quando “os negros foram trazidos pelos portugueses para serem escravizados no Brasil, pelos portugueses”. E quando perguntamos sobre os legados do povo negro no Brasil, os estudantes respondem que são muitos, como a “capoeira, candomblé, porem o candomblé não mostra boas intenção” (Estudante 10), a “luta para alcançar a liberdade , a capoeira que é muito importante” (Estudante 12), também a “dança , a crença no candomblé, embora não seja visto como boa coisa” (Estudante 14).

Os depoimentos dão conta de que embora o candomblé seja um legado religiosos do povo africano, também é o mais discriminado socialmente. Segundo Bastide (2001)

[...] foi no candomblé: [...] que o negro manteve vivo na sua memória uma África mítica e guardando na religião seu antepassado, nas cerimônias cada foguete era sinal que uma divindade veio da África possuir um de seus filhos na terra do exílio; cada estrela que repentinamente cintilava acima das plantas em germinação indica a quem passa que uma divindade “montou em seu cavalo”, fazendo-o reviravoltar em torno do poste central, mergulhando na noite de êxtase. (BASTIDE, 2001, p. 30)

A discriminação retratada na fala dos estudantes tem como resultado, segundo Póvoas (2006, p 214), “todo um modo sui generis de pensar, de interpretar, de agir, curar, comunicar-se com o sagrado era posto em prática no terreiro, cuja vida transcorria à margem da civilização branca que, a todo custo, tentava sufocá-lo”.

Encontramos também nos depoimentos dos estudantes uma clareza de que o povo africano contribui decisivamente para a cultura brasileira e para além da questão religiosa, incorporando diversos outros elementos da civilização africana, como podemos observar em dois depoimentos:

Sim, afinal a cultura africana ajuda muito a crescer culturalmente no Brasil. (Estudante 03)

As contribuição da cultura de origem africana foi importante para a construção da personalidade brasileira. Que são lindos. (Estudante 07).

No processo da produção discursiva dos estudantes sobre as questões raciais introduzimos no diálogo uma atividade com poesia para aflorar aquilo que tínhamos como intenção compreender, qual seja, como o racismo se fazia presente na escola e como era trabalhado pela instituição. Trabalhamos com a poesia africana *O choro da África* de Agostinho Neto, e em seguida fizemos o debate bastante enriquecedor e nesse processo íamos inserindo questões de como o racismo se constitui e como fazer para amenizar seus efeitos e sua força. No debate saiu discursos do tipo:

É muito importante a discussão desse assunto, porem não se discuti e aqui nos temos racismo sim, porem deveriam agir contra e não só discutir. (Estudante 01)

Não vem sendo estudado e ele existe sim e pode acontecer a qualquer hora e não importa o lugar, acontecendo através brigas, preconceitos e xingamentos. (Estudante 02)

Nenhum professor no meu curso tirou o tempo da aula para discutir sobre o racismo na escola. Muito raro falar sobre o assunto. O racismo existe sim, não só na escolar, mas praticamente em todo lugar. Na escola podemos identificar quando encontramos uma pessoa negra e colegas colocam apelidos. (Estudante 04)

Quando perguntamos nessa atividade com poesia se a Lei nº 10.639/03 fosse debatida na escola ajudaria a ter uma atitude menos racista a ponto de não permitir nenhum apelido ou

forma preconceituosas de tratar os colegas, principalmente aqueles que são da cor preta, eles responderam que sim, como podemos observar:

Simplemente não se discuti está questão na escola e sei que é importante discutir. Muito raro deveria ser discutido mais. Sim. Porque as oportunidades deverias ser iguais para todos. (Estudante 07)

sim, mas não foi discutida em sala de aula, pois eu não conheço essa Lei. Nas aulas não se discuti, não aborda, nenhum texto explicativo. (Estudante 10)

[...] se a Lei fosse ensinada podia ter mudança entre agente, mas ainda hoje não se fala das questões étnico-raciais como estamos vendo nesse grupo. (Estudante 04)

Sim, mas essa Lei não é discutida na escola e desconhecida, então não da pra mudar a nossa forma de agir com os preconceitos. (Estudante 07)

Essas respostas nos instigam a pensar no papel da escola quanto a produção de outro pensamento entre os estudantes no que diz respeito aos preconceitos e discriminações que eles manifestam e, ao mesmo tempo, sofrem. O professor/a tem papel decisivo nesse processo, como bem afirma Melo (2002, p. 101), quando diz que “[...] todos atribuem aos professores um papel determinante e crucial, ainda que não exclusivo, para o futuro das sociedades que lutam para alcançar uma educação de qualidade”. Coadunamos com o autor e ressaltamos também que é preciso investir na formação e em práticas pedagógicas que considerem os modos de pensar e fazer do povo afro-brasileiro.

Em relação ao que fazer contra as práticas racistas, utilizamos um documentário *Vista a minha pele*, realizamos uma discussão nos grupos sobre o racismo na escola, como seria possível a escola contribuir para eliminar ações racistas dentro e fora dessa instituição, e ainda como ocorre o racismo na escolas. Para suscitar o debate a cerca das providencias contra o racismo, os estudantes começaram a tomar consciência do que é possível fazer, por exemplo, um dos depoimentos representa bem o nível de conscientização possibilitado pela atividade:

O documentário é muito interessante, pois a questão racial é abordada de forma invertida, como a história nunca contou. O filme mostra uma menina branca que estuda onde predomina a cor negra. [...]o racismo deixou de ser oculto no momento que a parte agredida não deixa que o autor fique empune. (Depoimento da aluna do curso técnico em secretariado – CETEP-2016).

Sobre o processo de conscientização, Freire diz que se trata de uma possibilidade de sair de um pensamento ingênuo, para um pensamento crítico através de uma pratica pedagógica política, portanto trata-se de uma proposta filosófica, social, fundamentalmente uma tarefa educacional, direcionada especificamente para a práxis pedagógica com finalidade

emancipadora, humanizadora. A humanização é para Freire (2001) uma luta contra a desumanização, sendo que o caminho da emancipação humana se dá pelo resgate da sua humanização e a educação é um desses caminhos.

Ainda sobre a situação do racismo apresentado no documentário exibido solicitamos que os estudantes falassem sobre a narrativa do documentário, como eles se sentiam em presenciar momento de preconceitos. Os relatos abaixo externalizam seus sentimentos em relação ao racismo:

[...] É muito revoltante saber e ver em pleno século XXI acontecer tanta discriminação no mundo. (Estudante 14)

[...] As questões raciais que são relatadas nos permite pensar nossa própria realidade, nossa vida e como tratamos os outros. Tentamos ser uma garota normal, que faz parte de um grupo, não somos aceitas por causa da cor da pele. (Estudante 12)

[...] Achamos o filme interessante assim conseguimos perceber e entender como se sente os negros sendo discriminados, porque só estando na pele para sentirmos. É muito revoltante saber e ver em pleno século XXI acontecer tanta discriminação no mundo. (Estudante 8)

Os estudantes demonstram revolta quando viram que na narrativa do filme os personagens passam por momentos de discriminação racial. Consideramos esse primeiro momento basilar para que haja uma mudança na postura desses estudantes quando tomam consciência que o racismo é desumanizador, perverso e que não serve para ninguém. Mesmo diante da farsa da democracia racial existe de que todos são iguais, os estudantes a partir das atividades conscientizados perceberam que a grande mentira desse mito. Para Gomes (2008 ) a escola precisa,

Para que a escola consiga avançar na relação entre saberes escolares/realidade social/diversidade étnico-cultural é preciso que os(as)educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura e as relações entre outras.[...] Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. (GOMES 2008, p. 143)

Consideramos que o documentário foi um elemento motivador que aguçou os sentimentos já que é impossível não se indignar com a discriminação racial, levando os estudantes a refletirem sobre o preconceito e o racismo na escola.

## CONCLUSÃO

Diante da necessidade de compreender como está sendo implantada a Lei nº 10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do curso do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – Caetitê/BA no Curso de Secretariado – PROEJA, nossa pesquisa buscou responder as questões: como vem se constituindo no currículo praticado do CETEP – Sertão Produtivo, Curso Técnico do PROEJA – Secretariado modulo III o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em cumprimento a Lei nº 10.639/03? Como são trabalhadas, pedagogicamente, as questões de identidade do povo negro e de racismo nessa escola? Como os estudantes e professores/as percebem o cumprimento dessa Lei, na construção da identidade do negro e do racismo na escola?

Os objetivos foram compreender a institucionalidade da Lei nº 10.639/03 no currículo do CETEP, analisando de que modo professores/as e estudantes percebem o desenvolvimento da temática das relações étnico-raciais afro-brasileira, a construção da identidade do negro e o racismo no espaço escolar, aprofundando os elementos teóricos voltados aos estudos das relações étnico-raciais, analisando e sistematizando documentos organizativos e da legislação brasileira e do CETEP relativo às relações étnico-raciais e PROEJA, investigando as dimensões presentes ou não no contexto de documentos organizativos do CETEP e nos discursos de professores/as e estudantes identificando os conteúdos e as abordagens acerca das questões étnico-raciais do povo afro-brasileiro nas no contexto do curso Técnico do PROEJA – Secretariado, do CETEP – Sertão Produtivo.

Elencamos para análises dos dados pesquisados duas categorias analíticas ou filosóficas tais como: as relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira na escola e a construção e pertencimento da identidade étnico-racial na escola e na sociedade e como categorias empíricas referem-se ao estudo da legislação, particularmente: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei de diretrizes e bases da educação nacional a Lei nº 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira; Matriz Curricular; Projeto Político Pedagógico; Regimento Escolar; plano de curso; pasta individual do estudante; currículo praticado e vivido na escola; percepção dos professores/as e estudantes quanto as questões étnico-raciais e o racismo institucional e escola.

A pesquisa foi na concepção qualitativa em educação e os instrumentos utilizados foram o questionário aberto, a observação, o grupo focal, a intervenção formativa com estudantes e professores e a análise documental. Realizamos a pesquisa no primeiro semestre de 2016.

Em linhas gerais, os dados demonstraram que os professores/as consideram importantes as discussões sobre as questões étnico-raciais e afirmaram haver a ausência no currículo praticado de uma visão histórica positiva sobre a história da África, que por certo dificulta a construção de uma educação escolar que possibilite a inclusão social e o desenvolvimento igualitário de todos/as. Tendo como base a análise das discussões durante a entrevista semiestruturada com os professores, elencamos algumas dificuldades como: a) o desconhecimento da temática étnico-racial e o significado do ensino da história afro-brasileira e africana, b) dificuldades para buscar metodologias de ensino adequadas aos conteúdos étnico-raciais, c) ausências de estratégias para orientação de estudantes em sala de aula sobre as ocorrências racistas, d) formação profissional docente deficitária quanto ao tema, e) as especificidades dos conteúdos principalmente do núcleo específico não possibilitam a culminam no conteúdo étnico-racial.

Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de estudar o povo negro como sujeitos históricos, envolvidos num processo capitalista gerador e aprofundador de desigualdades sociais, busca-se uma identidade negra positiva. Pondera-se ainda sobre a importância da adequação da Lei ao currículo escrito e praticado, atendendo que os estudantes já estão inseridos no mundo do trabalho, portanto é necessário a escola considerar o contexto da sociedade caetitense bem como as vivências dos trabalhadores/as estudantes.

Avaliamos que, durante as ACs, contribuiu-se com a formação profissional dos/das professores/as participantes, com as discussões teóricas e a escuta das dificuldades apresentadas. Dialogamos com os professores/as sobre as dificuldades de adequação entre a Lei e o núcleo comum e específico, eles/elas sinalizavam quanto à necessidade de formação para atuação profissional, pondera-se acerca de dois vetos que incidiram na Lei nº 10.639/03, mas ressalta-se a importância social afirmando que a Lei traz consigo uma seleção de possibilidades para a realização de ações educativas que possibilite uma educação para a libertação dos preconceitos raciais.

Nessa perspectiva, a lei perpassa o currículo escrito e, principalmente, o praticado e clama por mudanças estruturais e institucionais, entretanto cabe aos professores/as a tomada de atitudes para a efetivação das mudanças, buscando validar a luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento do direito do povo negro. Ressaltamos a importância de reconhecer e profissionalizar as questões étnico-raciais aos conteúdos específicos e ao núcleo comum.

Desse modo, é preciso considerar o movimento de objetivação do currículo (SACRISTÁN, 2000, p. 105) no sentido de compreender de que na ação docente há um processo de modelar o currículo, o qual se dá não só em relação aos saberes curriculares, mas também incorporando as experiências e trajetória de vida são incorporados nesse processo, em

que o docente é agente ativo, uma vez que “O plano que os professores fazem do ensino, ou que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução” (SACRISTÁN, 2000, p. 105).

Nessa perspectiva, destacamos aos professores/as que, durante as ações pedagógicas, é preciso considerar o contexto das políticas de ações afirmativas e atentar à Lei nº10.639/03, haja vista ser o resultado das lutas dos movimentos sociais e dos militantes da causa negra em prol de uma educação de qualidade e de um currículo escolar com inserção na diversidade.

Isso significa estabelecer no Território de identidade – Sertão Produtivo, diretrizes e com elas práticas pedagógicas que reconheçam a turbulência que marcou o processo de escravidão no Brasil como uma época de conflitos e contradições.

Os dados da pesquisa demonstram que as questões étnico-raciais e o combate ao racismo são considerados pouco evidentes em sala de aula, mas ao serem questionados os estudantes trazem em suas memórias afirmativas voltadas à escravidão, à senzala e ao pelourinho. Reafirmamos no CETEP que as questões afro-brasileira devem compor a formação técnico-profissional dos estudantes, possibilitando refazer as concepções relativas à população negra no sentido da construção de uma identidade positiva.

Assim, as reflexões estabelecidas a partir desse estudo permite pontuar algumas sugestões para o Centro, tais como:

- adequar do currículo escrito e praticado às determinações da LDBEN;
- elaborar metas no plano de ação do PPP da escola que atenda às especificidades do povo negro;
- articular, com a Universidade do Estado da Bahia- UNEB, cursos, oficinas, rodas de leituras para possibilitar a formação profissional em relação à temática.
- aproximar a escola dos movimentos sociais para que ela inclua discussões sistemáticas voltadas à superação do racismo e à diversidade étnico-cultural.

A pesquisa evidenciou ainda na fala dos/as estudantes que na sociedade brasileira, ainda se sente o peso das restrições de uma sociedade escravocrata, organizada em classes sociais, o peso da riqueza construída com as desigualdades econômicas, o peso da miséria e da fome, da “má sorte de alguém para a “boaventura” do outro, representada pela exploração e pela alienação do trabalho servil. Quanto ao sentimento de indignação e de espanto, as personagens escravas ganharam “corpo”, reafirmando a cada dia o compromisso e a garantia que jamais seriam esquecidos, a fim de superar, de qualquer maneira, a formação histórica que edifica a invisibilidade e o isolamento do povo negro na literatura apresentada na academia. Percebemos durante os encontros em grupos focais o empoderamento e o desejo dos estudantes em buscar conhecimento sobre a sua ancestralidade de forma positiva.

Faz-se necessária a adequação da Lei nº 10.639/03, proporcionando o reconhecimento e a importância do estudo da África para a compreensão social e política do Brasil. Deste modo, afirma-se a necessidade de formação profissional, uma vez que durante a Jornada Pedagógica os debates e os questionários realizados com os/as professores/as sinalizaram a necessidade de uma formação profissional para toda a comunidade escolar que atua no CETEP. Ademais, os/as professores/as reafirmam que exercem uma prática pedagógica pautada nas reflexões, mas que carecem de conhecimentos sobre a Lei nº 10.639/03 e, portanto consideram a necessidade de formação continuada.

Apontamos como encaminhamentos à necessidade de adequação da Lei nº 10.639/03 no currículo escrito e praticado no curso Técnico em Secretariado módulo III. Por tratar-se de um direito social e subjetivo, ou seja um pré-requisito a possibilidade da conquista da emancipação humana. E ainda para estudos futuros, sugerimos a realização de estudos com um maior número de cursos a fim de evidenciar como a Lei está sendo implementada nos currículos do ensino técnico profissionalizante.

Portanto, há a necessidade de intervenção efetiva dos órgãos estatais para garantir a formação profissional na escola e a equidade de direitos que promova o atendimento das demandas dos movimentos sociais já que a promulgação da Lei é o reconhecimento da contribuição cultural dos afro-brasileiros.

Acreditamos não ser possível pensar em políticas públicas sem considerar os sujeitos a quem elas beneficiarão, ponderando a respeito da importância da pesquisa como possibilidade para o embasamento teórico e, também como possibilidade oferecida para estudos vindouros. Haja vista que esta pesquisa é o começo de uma longa história carregada de paixões e desencantos que tem as suas raízes na África, mas os tentáculos em todos os rincões do Brasil. Portanto, parafraseamos Paulo Freire ao se sentir “inconcluso” reafirma que a educação é capaz de mudar paradigmas. Assim, estudar e defender as questões étnico-raciais é pontuar o erro imediatamente e dar o exemplo de assertividade com bom senso e justiça – é dever do povo brasileiro.

Defendemos a posição favorável à convivência respeitosa e digna entre todos os segmentos sociais, buscando formas de superação do racismo para a construção de uma verdadeira democracia racial na qual se ressalta a importância de se implementar ações afirmativas a fim de superar e ou de romper com o mito da democracia racial tão divulgada no Brasil. Embora deva se denunciar o racismo e a discriminação racial sempre que se fizer necessário.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALBUQUERQUE, Janeslei Aparecida. *O racismo silencioso em escolas públicas de Curitiba: imaginário, poder e exclusão social*. Curitiba 2003. Disponível em: <[file:///C:/Users/Celeste/Downloads/D%20%20ALBUQUERQUE,%20JANESLEI%20APA%20RECIDA%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Celeste/Downloads/D%20%20ALBUQUERQUE,%20JANESLEI%20APA%20RECIDA%20(1).pdf)> Acessado em 28/07/2015

ALMEIDA, Alfredo W. B de *Os Quilombos e as Novas Etnias*, in O'DWYER, Eliana C. (org.), *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*, Rio de Janeiro, Ed. FGV.2002.

ALVES, Carmem D. *A implementação da lei nº10.639/2003 nas escolas da rede municipal do Recife e o papel da gestão escolar entre a formulação e as práticas: impasse e perspectiva*. 01/08/2011 195f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco.

AMORIM, *Políticas Públicas em educação, Tecnologia e Gestão do Trabalho docente*. Salvador: Eduneb.2012.

ATLÂNTICO NEGRO: na rota dos orixás, filme documentário 35mm, 54 min., Itaú Cultural/ Videografia, 1998.

BAHIA, *Regimento Escolar*. PORTARIA Nº 5.872, DE 15 DE JULHO DE 2011. Secretaria da Educação. 2011.

BARROS. Surya a Aronovich Pombo de. *Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. São Paulo 2005. Disponível em <[http://www.carlamaryoliveira.pro.br/gheno/PDF/2005\\_mest\\_surya\\_barros.pdf](http://www.carlamaryoliveira.pro.br/gheno/PDF/2005_mest_surya_barros.pdf)> Acessado em 05 de ago. 2015.

BRACHT, Valter. A prática Pedagógica em Educação Física: A mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.23, n.2, p.9-29. Editora Autores Associados. Campinas, janeiro 2002.

BRASIL, *Orientações às Atividades Complementares (AC) - Educadores*. 2010. Disponível em: <[educadores.educacao.ba.gov.br/.../orientacoes-atividade-complementar](http://educadores.educacao.ba.gov.br/.../orientacoes-atividade-complementar)> Acessado em 22 de mai. 2016.

BRASIL, *CONFINTEA VI*. Marco de Ação de Belém. Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

BRASIL, Congresso Nacional. *Decreto 5.478*, de 24 de junho de 2005. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 26 out. 2015.

BRASIL, Congresso Nacional. *Decreto 5.840*, de 13 de julho de 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acessado em 26 out. 2015.

BRASIL, Conselho Nacional De Educação - Conselho Pleno. Resolução Nº 1, DE 17 DE JUNHO DE 2004. CNE/CP Resolução 1/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em 03 de mar. 2015.

BRASIL, Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [200-]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 20 de mai. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Documento Base. Programa nacional de integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de educação de jovens e adultos*. Brasília: SETEC/MEC, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação de temas transversais: ética/ Ministério da Educação Secretaria da Educação Fundamental*. 3.ed. Brasília :A, 2001. Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Política da EJA da Rede Estadual. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: Aprendizagem ao longo da vida, 2009.

BRASIL. Lei nº12.288,/2010 *Estatuto da Igualdade Racial* . Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/.../L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/.../L12288.htm)> acessado em 10 de Janeiro 2016

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos*. Brasília. 2000.

BASTIDE, R. *O candomblé da Bahia: rito nagô*. Tradução Maria Isaura Pereira de Queiroz; revisão técnica Reginaldo Prandi. São Paulo: Companhia das Letras, 2001

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. (A era da informação: economia , sociedade e cultura :v.2) São Paulo: Paz e Terra.1999.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

CAVALLEIRO, Eliane. *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001..

CONCEICAO, Manoel V. DA. *Das reivindicações à lei: caminhos da lei nº 10.639/03* 01/08/2011 100 f. Mestrado Acadêmico em História Instituição de Ensino: Pontificia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CONTI, Maria L. *O personagem negro em lições de história do Brasil: olhares oitocentistas* 01/08/2011 226f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Sorocaba, São Paulo.

CORREA, Norton. *O batuque gaúcho. História Viva*. Cultos Afro. Porto Alegre, 2007.

COSTA<sup>1</sup>, Adriana. *Projeto de intervenção e metodologia da pesquisa em educação de jovens e adultos e educação na diversidade*. In: LAFFIN, M. Hermínia L. F. (Org.) . Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade -. ed. Florianópolis: NUP, 2011.. p. 126 a 157.

COSTA<sup>2</sup>, Warley da. *Currículo e produção da diferença: "negro" e "não-negro" na sala de aula de história*. 01/06/2012 200 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

DAMASCENO, CINTIA C. C. *Educação e relações étnico-raciais na perspectiva de militantes do movimento negro da cidade de Belém*. 01/11/2011, 94f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Pará. Disponível: <[http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2008/otto\\_vinicius\\_agra\\_figueiredo.PDF](http://www.cdi.uneb.br/pdfs/educacao/2008/otto_vinicius_agra_figueiredo.PDF)> Acessada em 26/07/2015.

DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

EUGENIO, Katia Maria. *A implementação da lei nº 10.639/03 por meio do Mipid em Campinas (SP) A luta pelo reconhecimento no combate ao racismo institucionalizado no Brasil*. PUC Campinas .2013 Disponível em: <[www.puc-campinas.edu.br/.../defesa-de-dissertacao](http://www.puc-campinas.edu.br/.../defesa-de-dissertacao)> acessada em 28/08/2015

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 11. Ed., São Paulo. Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FERNANDES<sup>1</sup>, Florestan. *Os circuitos da história* . São Paulo: HUCITEC,1977.

FERNANDES <sup>2</sup>, J. R. O. *Ensino de História e Diversidade Cultural: Desafios e Possibilidades*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez. 2005 Disponível em: . Acesso em 14 set. 2016.

FIGUEIREDO, Otto Vinicius Agra. *Uma breve reflexão sobre a Lei nº 10639/03 na rede municipal de Ensino de Salvador (2005-2005): a parceria SMEC e CEAfro Salvador 2008*

FRANCO, M. L. P. B.(2005) *Análise de Conteúdo*. 2. ed. Brasília: Líber Livro.

FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. *O Caminho se faz caminhando; conversas sobre educação e mudança social*,2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *A importância de ler*. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 2ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização como elemento da Cidadania*. In. *Política e educação* São Paulo: Cortez, 1993

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado*. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. 9. ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002. 270p.

GARCIA, Joe. Currículo e questões de indisciplina. In: *Anais do VII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – Edição Internacional*. PUC Paraná. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-072-03.pdf>> Acessado em 10/11/15.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. *Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural*. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GOODSON, I. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES,<sup>1</sup> Joaquim Barbosa. *Princípios constitucionais da igualdade: o direito como instrumento de transformação social, a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, M.E.S.; BARBOSA, E. F. A. *Técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos*. Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais. Educativa. Publicação interna 1999. Disponível: file:///C:/Users/Celeste/Downloads/Tcnica%20de%20Grupos%20Focais%20para%20Obteno%20de%20Dados%20Qualitativos%20LEITURA.pdf. Acesso em dezembro de 2015

GOMES<sup>2</sup>, Nilma Lino. *A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei nº10.639/03*. In: MOREIRA, Antônio Flávio, CANDAU, Vera Maria (orgs). *Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOMES<sup>2</sup>, Nilma Lino. Diversidade cultural e formação de professores. *Educação em revista*, Belo Horizonte, p.151-167, set.2000. Número especial.

GOMES<sup>2</sup>, Nilma Lino. *Educação cidadã, etnia e raça: O tratado pedagógico da diversidade*. Em: Cavalheiro, Eliane (org.) *Racismo e Anti racismo na educação: Repensando nossa escola* 4ªed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES<sup>2</sup>, Nilma Lino. *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão*. In: *Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei Federal nº10.639/03*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES<sup>2</sup>, Nilma Lino. *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? Educação como exercício de diversidade*. – Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 200

GOMES<sup>2</sup>, Nilma Lino. “*Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação*”. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) (2005). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: MEC, pp. 143-154.

GOMES<sup>2</sup>, Nilma Lino. *Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível*. In:

GOMES<sup>2</sup>, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes doi:10.5007/2175-7984.2011v10n18p133 disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile/19037/17537> acessado em 10/10/2016

GOMES<sup>2</sup>, Nilma Lino; OLIVEIRA, Fernanda Silva; SOUZA, Kelly Cristina Cândida. “Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas”. In: ABRAMOWICZ, Anete; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Educação e raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

GONÇALVES, L. A. *Reflexão sobre a particularidade cultural na educação de crianças negras*. In: ROSEMBERG, Fulvia; PINTO, Regina Pahim (org). *Raça Negra e Educação*. São Paulo: Nov/1987, Cadernos de Pesquisa nº 63.p. 27 a 30.

GOUVEIA NETO, Hermano. *Anísio Teixeira: educador singular*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1973.

IBGE - *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* – Censos 2000. Rio de Janeiro. IBGE, 2000. Acesso em 03 de junho de 2015.

IBGE - *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* – Censos 2010. Rio de Janeiro. IBGE, 2010. Acesso em 03 de janeiro de 2016.

II Fórum de Educação Profissional e Tecnologia (IIFMEPT) Democratização, Emancipação e Sustentabilidade Florianópolis- SC- Brasil, 1º de junho de 2012. Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Paraná.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012. Acessada em 06/11/2015. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, Elvira. Indagações Sobre Currículo: *Currículo e Desenvolvimento Humano*. 2008. 2009. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIMA, Elvira de Souza. “*Currículo e desenvolvimento humano*”. In: MOREIRA, Antônio Flávio e ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.11-47.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. Cortez Editora, 2011.

LÜCK, Heloisa. *A gestão participativa na escola*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Série: Cadernos de Gestão

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, E. P. e U. 2012. 99p.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MARQUES. Eugenia Portela de Siqueira, *A pluralidade cultural e a proposta pedagógica na escola - um estudo comparativo entre as propostas pedagógicas de uma escola de periferia e uma escola de remanescentes de quilombos*. Campo Grande. 2004. Disponível em: <http://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-em-educacao/627/dissertacoes-defendidas/1144/<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/7793-a-pluralidade-cultural-e-a-proposta-pedagogica-na-escola-um-estudo-comparativo-entre-as-propostas-pedagogicas-de-uma-escola-de-periferia-e-uma-escola-de-remanescentes-de-quilombos.pdf.>> Acessada em 03/08/2015.

MELO<sup>1</sup>, Debora de J. L. *Educação e reconhecimento étnico-racial: um estudo sobre a lei nº. 10.639/03*. 01/05/2011 129f. Mestrado Acadêmico em Ciências Sociais Instituição de Ensino: Universidade Federal do Maranhão, Maranhão.

MELO<sup>2</sup>, G.N. *Formação de Professores na América Latina e no Caribe : a busca por inovação e eficiência*. In: Anais da Conferência Regional “O desempenho dos professores na América Latina e no Caribe : Novas Prioridades” - Brasília Julho. 2002

MENDONÇA<sup>1</sup>, Ana Paula F. de. *Pedagogias antirracistas: tensões e possibilidades descaminhos em construção*. 01/05/2011 150f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Viçosa. Minas Gerais, Minas Gerais.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação câmara de Educação Básica. Brasília: MEC/SECAD, 2010

MINISTÉRIO<sup>2</sup> DA EDUCAÇÃO. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília: MEC/SECAD/SEPP/IR /INEP, 2005.

MINISTÉRIO<sup>3</sup> DA EDUCAÇÃO. Educação Anti-Racista: Caminhos abertos pela Lei Federal Nº. 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MINISTÉRIO<sup>4</sup> DA EDUCAÇÃO. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

MOREIRA, A. F. *A crise da teoria curricular crítica*. In: COSTA, M. V. (Org.). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, p. 11-36.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). Currículo, cultura e sociedade. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

MOREIRA, A. F. B., & Macedo, E. F. (2001). *Em defesa de uma orientação cultural na formação de professores*. In: A. Canen & A. F. B. Moreira (Orgs.). Ênfases e omissões no currículo. (pp. 117-145). Campinas: Papyrus

MOURA, Clóvis. *Dialética Radical do Negro*. São Paulo: Anita Garibaldi, 1994.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: Usos e Sentidos* –2ª ed. São Paulo: Ática, 2009.

MUNANGA, Kabengele & GOMES, Nilma Lino. *O Negro no Brasil de Hoje*. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. *Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil*. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele. *Esta luta é de todos*. *Revista Raça Brasil*. São Paulo: Símbolo 2000.

NASCIMENTO, Luciana G. *Aqui todos são iguais!/: uma análise sobre as relações étnico-raciais em escolas municipais do rio de janeiro* ' 01/08/2012 143 f. Mestrado Acadêmico em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro-UNIRIO, Rio de Janeiro.

NEGRAO, Mariom. *Políticas educacionais e acesso negro na educação superior no governo Lula. Além das cotas?* 01/10/2011 139f. Mestrado Acadêmico em Educação

NERI, Christiane S. C. *Identidade negra e reconhecimento: interrogando a lei nº 10.639/03 nas escolas do município de João Pessoa/PB* 01/03/2011 148 f. Mestrado Acadêmico em Ciências Jurídicas Instituição de Ensino: Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

NOVAIS, Luciane A. *O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - Campus Colorado do Oeste e seu trabalho nas questões étnico-raciais no âmbito da lei nº 10.639/2003* ' 01/07/2011 199 f. Mestrado Acadêmico em Educação Agrícola Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA<sup>1</sup>, Leyla B. de Sa. *Cultura afrocearense: um estudo sobre africanidades, educação e currículo numa escola pública de Fortaleza* 01/06/2011 101 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Ceará.

OLIVEIRA<sup>2</sup>, S. L. de. *Metodologia científica aplicada ao direito*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002..

PEREIRA<sup>1</sup>, Graça dos Santos Costa. Revista da FAEEBA / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I - Ano 1, nº 16p.145-153 (Jul./dez., 2001) - Salvador: UNEB, 2001.

PEREIRA<sup>2</sup>, José Maria Nunes. Colonialismo, Racismo, Descolonização. Revista Estudos Afro-Asiáticos, n.2, maio/agosto, 1978

PEREIRA<sup>3</sup>, Paula de A. *Educação das relações étnico-raciais: a experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina* '01/02/2011 318f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

PÓVOAS, R. do C. *Dentro do Quarto*. In: CAROSO, C.; BACELAR, J. (Orgs.). Faces da tradição Afro-brasileira: religiosidade, sincretismo, anti-sincretismo, reafricanização, práticas terapêuticas, etnobotânica e comida. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas; Salvador, BA: CEAO, 2006. p. 257-88.

QUIJANO Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER. Edgardo (Org.). Colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais. Bueno Aires: Clacso, (2005)

REAR, Dave. *História do mundo sem as partes chatas: os acontecimentos mais importantes desde o Big Bang até os nossos dias, contados de uma forma leve, irônica e divertida*. / tradução Claudia Gerpe Duarte, Eduardo Gerpe Duarte 1.ed. São Paulo: Cultrix, 2013

REGAZOLI, Juliana. *A educação para as relações étnico-raciais em espaço escolar em uma comunidade negra* 01/07/2011//1 160 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. *Políticas afirmativas e educação: a lei nº10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo*. Curitiba. 2006. Disponível em <http://www.nupe.ufpr.br/paixao.pdf>. Acessada em 25/07/2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sob a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTANA, Jair. *A lei nº10.639/03 e o ensino de artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista*. –Curitiba, 2010. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10\\_santana.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_santana.pdf). Acessada em 23/07/2015

SANTOS <sup>1</sup>, Aline V. *Os efeitos de sentidos nos dizeres de professores soteropolitanos sobre a lei nº10.639/03*. 01/12/2012 126 f. Mestrado Acadêmico em Estudo de Linguagens Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Bahia.

SANTOS<sup>2</sup>, Boaventura S. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS<sup>3</sup>, Hélio e outros O subproduto social advindo das cotas raciais na educação superior do Brasil. Rev. bras. Estud. pedagógico. (online), Brasília, v. 94, n. 237, p. 542-563, maio/ago. 2013.

SANTOS<sup>3</sup>, Hélio. *O Preço Do Sucesso Para Os Negros*. Disponível em: <https://brasildecarneeosso.com/2015/07/04/o-preco-do-sucesso-para-os-negros/> acessado em 12/04/2016.

SANTOS<sup>3</sup> Hélio. *Discriminação racial no Brasil*. Acessado em 09/10/16 disponível em: [..www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wp.../discriminacao\\_racial\\_no\\_brasil.pdf](http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wp.../discriminacao_racial_no_brasil.pdf).

SANTOS<sup>3</sup>, Hélio. História e Cultura afro-brasileira e africana: educando para as relações étnico-raciais/ Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. – Curitiba: SEED-PR, 2006. – 110 p.- (Cadernos Temáticos).

SANTOS<sup>3</sup>, Hélio. Discriminação racial no Brasil. In: SABÓIA, Gilberto Vergne;

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro (Orgs). Anais de seminários regionais preparatórios para a conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SANTOS<sup>4</sup>, Joelma S. *Raça/etnia, cultura, identidade e o professor na aplicação da lei nº 10.639/03 em aulas de língua inglesa: como? ' 01/08/2011 182 f. MESTRADO Acadêmico em Estudo de Linguagens Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Bahia.*

SANTOS<sup>5</sup>, Joel R. A questão do negro na sala de aula. Coleção Sala de Aula, 1900.

SANTOS<sup>6</sup>, Karla de O. *As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural*. 01/06/2011 122f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas, Alagoas.

SANTOS<sup>7</sup>, Roberto C. O. dos. *Aluno negro em sala branca: representação sociais sobre as relações étnico-raciais afetadas no contexto educativo* 01/06/2011 155 f. Mestrado Acadêmico em Educação e Contemporaneidade Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Bahia.

SANTOS<sup>8</sup>, Sales Augusto dos. *A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro* In: EDUCAÇÃO ANTI-RACISTA: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS<sup>8</sup>, Sales Augusto dos. *Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB*. Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPED/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SANTOS<sup>9</sup>, Sônia Querino dos Santos e. *População Negra, Relações- inter- raciais e formação de Educadoras/es: PENESB (1995 - 2007)*. Campinas: PUC- Campinas,

2007. Disponível em [http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=338](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=338) acessada em 26/08/2015.

SAVIANI, Demeval. *A Escola e a Democracia*. 4ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1981.

SBERSE, Anete J.K. *A lei nº 10.639/03 e as políticas educacionais: debates e tendências*. 01/01/2012 110f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

SCHUWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade*. In: SCHUWARCZ, Lilia Moritz. *A História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SEI, *Território de Identidade Sertão Produtivo* (mapa). Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), Salvador: Disponível em [www.sei.ba.gov.br](http://www.sei.ba.gov.br), acesso em 20 de abril de 2015.

SERRANO, Carlos Moreira Henriques. *A revolta dos colonizados: o processo de descolonização e as independências da África e da Ásia*. São Paulo: Atual, 1995.

SILVA<sup>1</sup>, Á. P., PEREIRA FILHO, E. *A Lei 10.639/03 na compreensão de professores de Educação Física*. São Leopoldo | v.18 n. 3, ed. esp. | p. 279-290 | dez. 2013 | ISSN 2178-0437X Disponível em: [periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/1176/1139](http://periodicos.est.edu.br/index.php/identidade/article/view/1176/1139)

SILVA<sup>2</sup>. Claudilene. *O processo de implementação da lei nº 10.639/03 na rede municipal de ensino do Recife*. Recife 2006. Disponível em <https://www.ufpe.br/cead/estudosepesquisa/textos/claudilene2.pdf>. Acessado em 05/08/2015.

SILVA<sup>3</sup>, Douglas Verrangia Corrêa da, *A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos*. São Carlos. 2009. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000150&pid=S1517-9702201400020000900029&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000150&pid=S1517-9702201400020000900029&lng=pt). Acessado em: 06/08/2015

SILVA<sup>4</sup>, M. *A Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial*. In: Cavalleiro (org.) *Racismo e anti-racismo na educação*. São Paulo: Summus, 2001.

SILVA<sup>4</sup>, Maria Aparecida da. *História do currículo e currículo como construção histórico-cultural*. Cidade: editora, 2010.

SILVA<sup>5</sup> Jr. Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.

SILVA<sup>6</sup>, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA<sup>6</sup>, T. T. *A produção social da identidade e da diferença*. In: T. T. Silva (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. (pp. 73-102). Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA<sup>6</sup>, Tomaz Tadeu da. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora. (2000).

SILVA<sup>7</sup>, Vania A. da. *A implementação da lei nº 10.639/03: uma análise de política linguística e proposta de planejamento linguístico*. 01/06/2011 239 f. Mestrado Acadêmico em Linguística Instituição de Ensino: Universidade de Brasília – UNB, Brasília.

SIQUEIRA, Maria de Lurdes. *Intelectualidade negra e pesquisa científica*. Salvador: Edulfa, 2006

SOUZA, Eliane Almeida de. A lei nº 10.639/03 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial nas escolas públicas de Porto Alegre- Porto Alegre. 2009. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/21374>. Acessada em 23/07/2015.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*, Rio de Janeiro: Graal, 1983.

TEIXEIRA, Almira C. de C. *Polifonias curriculares: possibilidades para uma construção identitária afrodescendente no currículo do curso de pedagogia da universidade federal do Pará*. 01/08/2011 85 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Bahia.

TONET Ivo. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana* Ijuí: Ed. Unijuí, 2005, 256 p.

TONET Ivo, *Educar para a cidadania ou para a liberdade?* Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2005 <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>.

TONIOSSO, Jose P. *Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana: da legislação à prática docente* ' 01/08/2011 165 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, São Paulo.

TRIVINÕS, Augusto N. Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo : Atlas, 1987.

VALE, Gislana M. do S. M. do. *Avaliação da política de educação das relações etnoraciais: implementação da lei nº 10.639/03 na escola pública municipal de fortaleza*. 01/12/2012 130 f. Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas Instituição de Ensino: Universidade Federal do Ceará, Ceará.

VALENTE, Ana Lúcia E. F. *Ser Negro no Brasil Hoje*. ed.14ª São Paulo: Moderna 1995.

VALENTIM, Reinaldo A. *Movimentos sociais e educação: análise histórica sobre o processo de implantação da lei nº 10.639/03 em MS -1996/2006*. 01/04/2012 156 f. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Mato Grosso do Sul.

VASCONCELOS, Rinaldo F. de. *Estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena: limites e possibilidades de implementação no contexto do ensino Técnico em Agropecuária no Campus Barreiros – IFPE* 01/07/2011 133 f. Mestrado acadêmico em educação agrícola Instituição de Ensino: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- UFRRJ, Rio de Janeiro.

WALSH, C. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: V. M. Candau. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas* (pp. 12-42). Rio de Janeiro: 7 Letras. 2009.

XAVIER, Andreza S. *A imagem do negro em manuais para o professor: uma análise linguístico-discursiva e ideológica* 01/08/2011 172 f. Mestrado Acadêmico em Estudos Linguísticos Instituição de Ensino: Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. “*O debate parlamentar na tramitação da Lei nº 10639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica do Brasil*”. *Ecco S. Revista científica*. São Paulo, v. 11, n. 2, p. 569-586, jul./dez. 2009.

YIN, R.K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **APÊNDICES**

APENDICE A –

. CRONOGRAMA DAS VISITAS AO LÓCUS DA PESQUISA

<b>Etapas de realização da Pesquisa 01/02 a 29/04/2016</b>			
Data	Evento	Atividade	Resultado
01/02 a 03/02/2016	Jornada Pedagógica	Socialização do projeto. Aplicação de questionário aberto	Sensibilização dos professores/as para a realização da pesquisa; Registros dos diálogos; Coleta de dados.
01/03/a04 /03/2016	Aplicação do questionário com as gestoras; Apresentação do projeto para os estudantes; Observação da práxis pedagógica. Aplicação da pesquisa semiestruturada Participação nas ACs	Diálogo com as gestoras; Dialogando com a turma; Organização do grupo focal; Observação de aula; Diálogo sobre a formação da sociedade brasileira;	Aplicação de questionário; Estabelecendo parceria com os estudantes; Discussão sobre o projeto de pesquisa (professora / estudantes); Informações sobre a tramitação da Lei; Diálogo com os professores sobre a importância da Lei nº 10.639/03; Registros dos diálogos.
15/03 a 19/03		Paralisação	
29/03 a 01/04/2016	Aplicação de questionário com as gestoras Grupo focal Apresentação da Lei nº 10.639/03  Participação nas ACs	Diálogo sobre a Lei nº 10.639/03.	Reflexão sobre a Lei com os professores; Estabelecimento de relações entre a Lei nº 10.639/03 e a práxis. Discussão sobre a importância da Lei (professor/a estudantes); Registros dos diálogos.
06/04 a 08/04/2016	Apresentação do vídeo: Vista a minha pele Observação da práxis pedagógica. Aplicação questionário Participação nas ACs	Assistir ao vídeo; Diálogo com os estudantes/alunas Diálogo sobre a Lei nº 10.639/03; Considerações sobre currículo e a determinação da LDBEN e as práticas docentes;	Discussão sobre o vídeo (Professor/a /estudante / estudantes) Registros dos diálogos;  Resolução de questões propostas pelos estudantes; Reflexões durante as ACs.
13/04 a 15/04/2016		Paralisação	
27/04 a 29/04/2016	Grupo Focal Análise da poesia africana. (O choro da África) Observação da práxis pedagógica. Aplicação do questionário Participação nas ACs	Leitura do texto; Análise do texto; Elaboração de relato	Reflexões e análise sobre o texto; Registros dos diálogos; Socialização dos relatos; Resolução de questões propostas pelos estudantes.

04/05 a 06/05/2016	Entrevista com a monitora dos Centros de Educação Profissional da Região Sudoeste Observação da prática pedagógica. Aplicação do questionário;  Participação nas ACs; Finalização da pesquisa de campo	Questionário;	Registros dos diálogos; Finalização da pesquisa e Considerações finais.
-----------------------	---	---------------	--

## APÊNDICE B



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL MPEJA/DEDC-I**

**CELESTE APARECIDA PIMENTEL**

**PROJETO DE INTERVENÇÃO COM OS DOCENTES  
A ÁRVORE DOS MEUS SONHOS NÃO FICOU LÁ ÁFRICA...FOI ALÉM DO  
ATLÂNTICO...**

SALVADOR/BA

2016

**APRESENTAÇÃO**

**Nome do projeto:** A Lei nº 10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do curso do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – Caetité/BA. Um estudo no curso Técnico em Secretariado – PROEJA

**Nome da intervenção** - A árvore dos meus sonhos não ficou lá África... Foi além do Atlântico...

**Área de Concentração:** Educação, Meio Ambiente e Trabalho.

**Área do conhecimento:** Humanas, Exatas, Ciências da natureza e Linguagens

**Localização:** CETEP – do Sertão Produtivo

## **APRESENTAÇÃO**

Concomitante a realização do projeto de pesquisa como o tema : A Lei nº 10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do curso do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – Caetitê/BA. Um estudo no curso Técnico em Secretariado – PROEJA. Sentimos a necessidade de elaborar um instrumento pedagógico que pudesse ser norteador para a construção e reconstrução de saberes para a valorização da riqueza cultural, políticas e econômica do continente africano. Assim idealizamos o projeto de intervenção denominada A árvore dos meus sonhos não ficou lá África... Foi além do Atlântico... teremos como objetivo subsidiar ações para o enfrentamento do preconceito racial , através da capacitação dos professores /as para a construção da identidade positiva através da prática pedagógica. As intervenções estão organizadas em 12 encontros realizados durante a I unidade de 2016, com duração entre 1:00 a 1:50 horas totalizando 16:00 de formação, envolvendo os professores /as em ACs e os professores/as que atuam no curso técnico em secretariado modulo III e a pesquisadora. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em Ludke e André (2012) como estratégias para o trabalho investigativo elegeram o grupo dialogal durante as ACs, conforme Domingues (2006). Na fundamentação teórica traremos Freire sobre humanização e contextualização dos conteúdos. Munanga e Gomes (2006) Gomes (2007) e outros que nos darão sugestões e informações sobre prática pedagógicas que enriquecera a nossa visão de mundo e de humanidade.

## **INTRODUÇÃO**

A população brasileira possui como característica básica a diversidade étnica, fruto do processo histórico construído pelas relações inter-raciais, contudo evidencia dominação do

colonizador sobre os povos colonizados essas mazelas reaparecem hoje em forma de discriminação racial. O projeto de intervenção tem como público alvo os 08 professoras /as do Curso Técnico em Secretariado do CETEP- do Sertão Produtivo, no período de 01/03 a 05/05/2016, perfazendo 12 encontros com duração entre 1h a 1h50 horas totalizando 16h de formação. Por ter como espaço de dialogo durante as ACs construímos saberes com todos os professores/as e articuladores/as que participavam desta atividade.

As questões que orientam o nosso projeto são: Os professores/ as do módulo III curso técnico em Secretariado-CETEP- Sertão Produtivo conhecem as políticas públicas que norteiam a educação no Brasil? O currículo do CETEP atende as especificidades da LDBEN? Como são trabalhadas as questões étnico-raciais na escola? Assim sendo o nosso objetivo é subsidiar ações para o enfrentamento do preconceito racial, através da capacitação dos professores/as para a construção da identidade positiva. A metodologia proposta é uma abordagem com método qualitativo, baseado em Ludke e André (2012) como estratégia de pesquisa utilizará o grupo dialogal conforme Domingues (2006). O projeto contará com 12 intervenções durante as atividades complementares com início em 01/03 a 05/05/2015 totalizando 16h horas de formação sobre as questões étnico-raciais no currículo do CETEP.

## **JUSTIFICATIVA**

Ao povo negro foi negado diversos direitos sociais e politicas entre eles o direito a educação. Em oposição a está realidade os movimentos negro da vai denunciar o mito da democracia racial e assim reivindica ao Estado leis antissegregacionistas, como também assumir um compromisso para promover melhores condições de vida da população negra, nesse sentido nosso objetivo é subsidiar as professores/as o conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03 e a LDBEN para a construção de uma identidade positiva .

As intervenções propostas fundamentaram-se nos conceitos de ensino, identidade, pertencimento currículo escrito e praticado estabelecendo relações com as questões étnico-raciais buscando superar toda e qualquer forma de preconceito e discriminação.

Na perspectiva de luta pela equidade e valorização das diferenças afirmando a identidade e caminhando na construção de uma escola multiplica , Freire (2009 ) traz em seus diálogos que o estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto (FREIRE, 2009, p.33).

Assim sendo o projeto de intervenção se justifica pela necessidade de abordar as temáticas raciais que envolvem o cotidiano e na prática pedagógica dos professores/as

promovendo uma discussão sobre a realidade para fortalecer em busca da equidade étnico-racial e da valorização da diversidade. Considerarmos ainda que o estudante do PROEJA já está inserido no mundo do trabalho portanto é necessário fortalecer o papel do professor/a para que através da prática pedagógica possibilite os estudantes a intervenção nos diversos espaços sociais, políticos e econômicos possibilitando o respeito as questões da equidade étnico-racial e da valorização multiculturais, como definido por Gonçalves & Silva, (2003):

O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem (...). Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores (GONÇALVES & SILVA, 2003, p. 111).

Ressaltamos que várias políticas públicas de reparações, e reconhecimento e valorização do povo negro são implementadas no âmbito educacional, visando o combate ao racismo e discriminação como informa os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN's:<sup>19</sup> que traz.

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos, e da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. (BRASIL, 1997, p. 129)

Ainda nesse sentido em janeiro de 2003 foi promulgada a Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas brasileiras. A Lei foi regulamentada pelo Parecer CNE/ CP/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no âmbito de todo o currículo escolar. A lei é uma medida de ação afirmativa que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, através do seu Artigo 26 A e 79 A e B estabelece obrigatoriedade da inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro- Brasileira e Africana. Com a aprovação da lei, foi criada, em 2003, a Secretaria

---

<sup>19</sup> PCN's - Os Parâmetros Curriculares Nacionais são referenciais para o Ensino Fundamental e Médio do país, elaborado pelo Governo Federal, com o objetivo de propiciar subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, tendo em vista um projeto pedagógico em função da cidadania .

Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), objetivo de corrigir as mazelas de passado escravocrata, que tem como herança a discriminação e o racismo.

Ainda nessa perspectiva a Lei Federal nº 12.288/10 que institui o Estatuto da Equidade Racial política de ação afirmativa deixa claro no Art. 4º *caput* e seus Incisos a garantir a participação da população negra em condições de igualdade de oportunidade sendo prioritariamente por meio de políticas públicas. Para tanto determina a modificação das estruturas institucionais do Estado para adequar e superar as desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação, eliminação de obstáculos históricos, socioculturais e institucionais nas esferas públicas e privadas.

Essas leis são fruto da luta dos movimentos sociais buscando forma de ressarcir a população negra de danos sociais, políticos e educacionais sofridos ao longo de décadas. Assim sendo a escola precisa ser veículo para a superação do preconceito e da discriminação étnica já que

não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. (KABENGELE, 2005. p.16)

Nesse sentido é papel do estado a implementação de ações afirmativas e programas destinados a reparar as distorções, desigualdades e práticas discriminatórias.

No caso específico do problema da desigualdade e da discriminação racial no sistema escolar, é flagrante o hiato que separa os enunciados legais, os direitos anunciados nos tratados internacionais da alarmante realidade, visível a olho nu, diagnosticada nos estudos e pesquisas sobre o tema e denunciada, há décadas, pelas entidades do Movimento Negro. (SILVA JR, 2002: pg. 11).

Assim sendo a luta do movimento negro para romper com o paradigma da discriminação e por uma vida mais digna da população negra é por vez ignorada nas práticas pedagógicas e nos currículos escritos e praticados nas escolas brasileiras o que vai contribuir para legitimar vivências de discriminação em virtude da cor, preconceito, descrédito, evidenciando a exclusão do negro/a da igualdade de oportunidades.

## **OBJETIVO GERAL**

Subsidiar ações para o enfrentamento do preconceito racial, através da capacitação dos professores/as para a construção da identidade positiva no processo pedagógico.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Estimular interferências contra atitudes e comportamentos racistas para um novo enfoque no processo pedagógico.

Buscar condições necessárias para o enfrentamento ao racismo e discriminação;

Discutir sobre os preconceitos e os estereótipos na sala de aula;

Refletir sobre o currículo como protagonista para construção de práticas pedagógicas.

### **META/ FINALIDADES**

Construção coletivamente conhecimento histórico, político e social visando o fortalecimento de uma identidade positiva;

Compreensão sobre o currículo escrito e praticado;

Contribuições para a formação dos/as professores /as tendo como base a Lei nº 10.639/03;

Reflexão sobre o racismo, discriminação e exclusão social para intervir de forma consciente;

Reconhecimento o racismo, opondo se a ele e valorizando as diferenças;

Afirmar a identidade para a construção de possíveis interlocutores;

Compreensão para o respeito as expressões culturais do povo negro que compõem a história do país.

### **CONTEÚDOS**

O currículo escrito e praticado.

A Lei nº 10.639/03, Lei nº 12.288/10 e a LDBEN 9394/96.

As questões culturais do povo negro.

A identidade como requisito para arguir contra a discriminação racial.

### **METODOLOGIA E PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS**

O Projeto de intervenção está em consonância com a dissertação de mestrado profissional MPEJA cujo tema é A Lei nº 10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do curso do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – Caetité/BA. Um estudo no curso Técnico em secretariado – PROEJA.

O projeto contará com a participação dialógica de todos os professores/as que participarem da atividade complementar entretanto o projeto de intervenção será executado com os professores/as que atuam no III modulo do curso técnico em secretariado. Contaremos com a participação de 08 professores/as, realizaremos 12 intervenções durante e

após as Atividades Complementares com duração de 1h a 1h50 nos turnos vespertinos e noturnos totalizando 16 horas de formação. A metodologia proposta é pesquisa com método qualitativo, baseado em Ludke e André (2012). Os autores nos informam que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador com seu principal instrumento (LUDKE E ANDRÉ, 2012 p. 12).

Ainda sobre o pesquisador, Ludke e André (2012 p. 05) orientam que não existe possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Assim sendo para o desenvolvimento da pesquisa utilizaremos o referencial teórico, análise documental, observações e grupo dialogal, buscando através das arguições orais ações que permitirão entrar em contato direto com o tema investigado, oportunizando através dos meios disponibilizados o atendimento das necessidades dos professores/as. Nesta perspectiva desenvolveremos tarefas de planejar, operacionalizar ações de formação, como estratégia utilizaremos o grupo dialogal conforme Domingues (2006) por trata-se de

“[...] uma estratégia para o trabalho investigativo, alicerçado num conjunto de técnicas (entrevistas livres e semiestruturadas) que se assemelha, em alguns aspectos, ao grupo de opinião, principalmente pela oportunidade dada aos entrevistados/participantes para dividirem suas opiniões, discutirem e trazerem à tona fatores críticos. No entanto, inova na inserção da pesquisadora assumindo o papel de coordenação ao mesmo tempo em que participa das discussões, e também pela sobreposição do espaço institucional de encontro dos grupos (o local de formação e o local do debate e da pesquisa)” (DOMINGUES, 2006, p.170).

Assim sendo desenvolveremos o projeto estabelecendo o dialogo com os/as professores/as estando em consonância com (Freire, 2009, p. 79) que nos fala “[...] o diálogo é uma exigência existencial”. Para tanto contando com cinco etapas: a) apresentação do projeto de intervenção, b) sensibilização para a participação c) teórica com leituras, análise e coleta de dados, d) resolução individual do questionário semiestruturado ao final de cada encontro e) avaliação dos trabalhos. Para nortear a discussão, elaboramos um roteiro de perguntas para ser respondidas individualmente O roteiro foi utilizado de forma flexível e continha questões referentes as questões étnico- raciais .

Desenvolveremos as atividades seguindo o cronograma, assim no dia 01/03/a 03/03/2016 realizaremos a apresentação do projeto de pesquisa, sensibilização quanto a necessidade de participação de todos e proposta das atividades durante as ACs, com todos os professores participantes, leitura e assinatura do termo de consentimento para a realização da

pesquisa. Realizaremos um dialogo sobre identidade e pertencimento. Buscando compreender como os /as professores /as pesquisados/as se identificam apresentaremos um questionário semiestruturado. Em 29/03/ a 31/03/2016, apresentação e discussão sobre a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 12.288/10 que institui o Estatuto da Equidade Racial são políticas de ações afirmativas, fruto de anos de luta do Movimento Negro no Brasil.

Em 06/04/08/04 /2016 discussão sobre III Conferência Mundial<sup>20</sup>, contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas; 27/04/29/04/2016, análise e discussão sobre a LDBEN e o currículo escrito e praticado; 05/05/2016 culminância do projeto.

Ressaltamos que realizaremos os encontros dialógicos com todos os professores/as que participarem das atividades complementares, mas particularizaremos os professores/as que atuam no III módulo do curso técnico em Secretariado para responderem o questionário semiestruturado.

Os resultados da pesquisa serão apresentados em forma de gráficos e ou tabela e as arguições serão transcritas para a dissertação de mestrado.

### **CRONOGRAMA DE ATIVIDADES**

Mês	Data	Duração	Atividade
Março	01/03/2016 a 03/03/2016	3:50	Apresentação do projeto Sensibilização Discussões Resoluções do roteiro de entrevista Avaliação dos trabalhos
	29/03/2016 a 31/03/2016	3:00	Leitura e interpretação de textos ; (Apresentação da Lei nº 10.639/03 e Lei nº 12.888/10 ) Discussões, Resoluções do roteiro da entrevista Avaliação dos trabalhos
Abril	06 a 08/04	3:50	Leitura e interpretação de textos (III Conferência Mundial) Discussões Resoluções do roteiro da entrevista Avaliação dos trabalhos
	27 a 29/04	3;50	Leitura e interpretação da LDBEN e Currículo escrito e praticado Resoluções do roteiro da entrevista Avaliação dos trabalhos
Maio	05/05	1:50	Culminância Avaliação dos trabalhos

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

<sup>20</sup> A Declaração e o Programa de Ação de Durban constam do Relatório da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, documento das Nações Unidas A/CONF.189/ 12.

A escola brasileira ao longo da sua caminhada possui uma visão eurocêntrica e um projeto educacional que tem como ideal a homogeneização, esse falso ideário de igualdade legitimado pelo “mito da democracia racial” constitui nossa nação equivocada na escola.

Assim sendo buscaremos reconhecer através da fundamentação teórica que as mazelas advindas do racismo podem e deve ser suplantada através da construção de uma identidade positiva com a valorização da multiculturalidade .

Acreditamos que essa intervenção contribuirá para a formação de uma identidade positiva dos/as professores/as possibilitando arguições contra o racismo, discriminação e exclusão social e ainda a construção de possíveis interlocutores contra toda forma ideológica de submissão. Buscaremos atender o que reza os PCN's (1997)

A intencionalidade se faz necessária como produto de uma reflexão que permita ao professor perceber o papel que desempenha nessa questão. É também a capacidade de perceber que tem o que trabalhar em si mesmo, e isso não o impede de trilhar, junto com seus alunos, o caminho da superação do preconceito e da discriminação. Trata-se de ter a certeza de que cada um de seus gestos pode fazer a diferença entre o esforço de atitudes inadequadas e a chance de abrir novas possibilidades de diálogo, respeito e solidariedade. (PCN's 1997: pg. 139)

Portanto consideramos grandes os desafios para a realização da formação de professores/as, para atender a determinação da LDBEN e dos PCN's, quanto às questões étnico-raciais, entretanto é necessário romper com as barreiras e promover uma formação buscando a conscientizar dos professores/as para o combate a discriminação e o preconceito que afasta e estigmatiza o povo negro nas escolas brasileira .

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [200-]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 20 de maio de 2015.

BRASIL. Lei 12.288,/2010 *Estatuto da Igualdade Racial* . Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/.../L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/.../L12288.htm)> acessado em 10 de Janeiro 2016.

BRASIL, *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

- DOMINGUES, I. *Grupos dialogais: compreendendo os limites entre pesquisa e formação*. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2006, p. 165-182.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. *Currículo sem Fronteiras*, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012. Acessada em 06/11/2015. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>
- KABENGELE Munanga, org. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada /. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.
- GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sob a prática*. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- SILVA Jr. Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.

## APÊNDICE C



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DE JOVENS E ADULTOS - MESTRADO PROFISSIONAL  
MPEJA/DEDC-I**



**CELESTE APARECIDA PIMENTEL**

**PROJETO DE INTERVENÇÃO COM OS ESTUDANTES**

**A ÁRVORE DOS MEUS SONHOS NÃO FICOU LÁ ÁFRICA...  
FOI ALÉM DO ATLÂNTICO...**

SALVADOR/BA, 2016

## APRESENTAÇÃO

Concomitante a realização do projeto de pesquisa como o tema : A Lei nº 10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do curso do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – Caetitê/BA. Um estudo no curso Técnico em secretariado – PROEJA. Sentimos a necessidade de elaborar um instrumento pedagógico que pudesse ser norteador para a construção e reconstrução de saberes para a valorização da riqueza cultural, políticas e econômica do continente africano.

Assim idealizamos o projeto de intervenção denominada A árvore dos meus sonhos não ficou lá África... Foi além do Atlântico... temos como objetivo subsidiar ações para o enfrentamento do preconceito racial , através da capacitação dos estudantes para a construção da identidade positiva. As intervenções estão organizadas em 12 encontros realizados durante a I unidade de 2016, com duração de 1:30h, envolvendo os estudantes e pesquisadora.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada em Ludke e André (2012) como estratégias para o trabalho investigativo elegeram o grupo dialogal conforme Domingues (2006). Na fundamentação teórica traremos Freire sobre humanização e contextualização dos conteúdos. Munanga e Gomes (2006) Gomes (2007) e outros que nos darão sugestões e informações sobre prática pedagógicas que enriquecera a nossa visão de mundo e de humanidade

## INTRODUÇÃO

A população brasileira possui como característica básica a diversidade étnica, fruto do processo histórico construído pelas relações inter-raciais, contudo evidencia dominação do colonizador sobre os povos colonizados essas mazelas reaparecem hoje em forma de discriminação racial. O projeto de intervenção tem como público alvo os 14 estudantes do Curso Técnico em Secretariado do CETEP- do Sertão Produtivo, no período de 01/03 a 05/05/2016, perfazendo 12 encontros com duração entre 1:00 a 1:30 horas totalizando 16:00 de formação sobre as questões étnico-raciais.

As questões que orientam o nosso projeto são: Os estudantes do módulo III curso técnico em Secretariado-CETEP- Sertão Produtivo possuem uma identidade positiva? Os/as estudantes do CETEP- Sertão Produtivo conhecem as políticas públicas que norteiam a educação no Brasil? Assim sendo o nosso objetivo é subsidiar ações para o enfrentamento do preconceito racial, através da capacitação dos estudantes para a construção da identidade

positiva. A metodologia proposta é uma abordagem com método qualitativo, baseado em Ludke e André (2012) como estratégia de pesquisa utilizará o grupo dialogal conforme Domingues (2006).

Ao povo negro foi negada diversos direitos sociais e políticas entre eles o direito a educação. Em oposição a está realidade os movimentos negro da vai denunciar o mito da democracia racial e assim reivindica ao Estado leis antissegregacionistas, como também assumir um compromisso para promover melhores condições de vida da população negra, nesse sentido nosso objetivo é subsidiar os estudantes o conhecimento sobre a Lei nº 10.639/03 para a construção de uma identidade positiva .

Na perspectiva de luta pela equidade e valorização das diferenças afirmando a identidade e caminhando na construção de uma escola multiplica , Freire (2009 ) traz em seus diálogos que o estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto (FREIRE, 2009, p.33).

Assim sendo o projeto de intervenção se justifica pela necessidade de abordar as temáticas raciais que envolvem o cotidiano dos estudantes promovendo uma discussão sobre a realidade para fortalecer em busca da equidade étnico-racial e da valorização da diversidade considerarmos ainda que estudante do PROEJA já está inserido no mundo do trabalho portanto é necessário fortalecer o papel que exercem nos diversos espaços sociais, políticos e econômicos possibilitando estudantes o respeito as questões da equidade étnico-racial e da valorização multiculturais, como definido por Gonçalves & Silva, (2003):

O multiculturalismo é o jogo das diferenças, cujas regras são definidas nas lutas sociais por atores que, por uma razão ou outra, experimentam o gosto amargo da discriminação e do preconceito no interior das sociedades em que vivem (...). Isto significa dizer que é muito difícil, se não impossível, compreender as regras desse jogo sem explicitar os contextos sócio históricos nos quais os sujeitos agem, no sentido de interferir na política de significados em torno da qual dão inteligibilidade a suas próprias experiências, construindo-se enquanto atores (GONÇALVES & SILVA, 2003, p. 111).

Ressaltamos que várias políticas públicas de reparações, reconhecimento e valorização do povo negro são implementadas no âmbito educacional, visando o combate ao racismo e discriminação como: os PCN's:<sup>21</sup> que traz

---

<sup>21</sup> PCN's - Os Parâmetros Curriculares Nacionais são referenciais para o Ensino Fundamental e Médio do país, elaborado pelo Governo Federal, com o objetivo de propiciar subsídios à elaboração e reelaboração do currículo, tendo em vista um projeto pedagógico em função da cidadania

Uma proposta curricular voltada para a cidadania deve preocupar-se necessariamente com as diversidades existentes na sociedade, uma das bases concretas em que se praticam os preceitos éticos. É a ética que norteia e exige de todos, e da escola e educadores em particular, propostas e iniciativas que visem à superação do preconceito e da discriminação. (BRASIL, ano 1997, p. 129)

Ainda nesse sentido em janeiro de 2003 foi promulgada a Lei nº 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas brasileiras. A Lei foi regulamentada pelo Parecer CNE/ CP/2004 e pela Resolução CNE/CP 01/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana no âmbito de todo o currículo escolar. A lei é uma medida de ação afirmativa que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, através do seu Artigo 26 A e 79 A e B estabelece obrigatoriedade da inclusão do ensino da História da África e da Cultura Afro- Brasileira e Africana. Com a aprovação da lei, foi criada, em 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), objetivo de corrigir as mazelas de passado escravocrata, que tem como herança a discriminação e o racismo.

Ainda nessa perspectiva a Lei Federal nº 12.888/10 que institui o Estatuto da Equidade Racial política de ação afirmativa deixa claro no Art. 4º *caput* e seus Incisos a garantir a participação da população negra em condições de igualdade de oportunidade sendo prioritariamente por meio de políticas públicas. Para tanto determina a modificação das estruturas institucionais do Estado para adequar e superar as desigualdades étnicas decorrentes do preconceito e da discriminação, eliminação de obstáculos históricos, socioculturais e institucionais nas esferas públicas e privadas.

Essas leis são fruto da luta dos movimentos sociais buscando forma de ressarcir a população negra de danos sociais, políticos e educacionais sofridos ao longo de décadas. Assim sendo a escola precisa ser veículo para a superação do preconceito e da discriminação étnica já que

não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado. (KABENGELE, 2005. p.16)

Nesse sentido é papel do estado a implementação de ações afirmativas e programas destinados a reparar as distorções, desigualdades e práticas discriminatórias.

## **OBJETIVOS GERAL**

Subsidiar ações para o enfrentamento do preconceito racial , através da capacitação dos estudantes para a construção da identidade positiva.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Estimular interferências contra atitudes e comportamentos racistas.

Buscar condições necessárias para o enfrentamento ao racismo e discriminação.

Discutir os preconceitos e os estereótipos no cotidiano do estudantes

## **META/ FINALIDADES**

Construir conhecimento histórico, político e social visando o fortalecimento de uma identidade positiva;

Contribui para a formação dos estudantes tendo como base a Lei nº10.639/03;

Reflexão sobre o racismo, discriminação e exclusão social;

Reconhecimento do racismo, opondo se a ele e valorizando as diferenças;

Afirmação da identidade para a construção de possíveis interlocutores;

Compreender e respeitar as expressões culturais do povo negro que compõem a história do país.

## **CONTEÚDOS**

A Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 12.288/10

As questões culturais do povo negro.

A identidade como requisito para arguir contra a discriminação racial.

## **METODOLOGIA E PROCEDIMENTO METODOLÓGICOS**

O Projeto de intervenção está em consonância com a dissertação de mestrado profissional MPEJA cujo tema é A Lei nº 10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do curso do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – Caetité/BA. Um estudo no curso Técnico em secretariado – PROEJA. O projeto de intervenção será executado no III modulo do curso técnico em secretariado contando com a participação de 14 estudantes, organizados em 03 grupos, realizaremos 12 intervenções com duração de 1:00 a 1:300 horas nos turnos vespertinos e noturnos totalizando 16:00 horas de formação.

A metodologia proposta é pesquisa com método qualitativo, baseado em Ludke e André (2012). Os autores nos informa que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador com seu principal instrumento (LUDKE E ANDRÉ, 2012 p. 12).

Ainda sobre o pesquisador, Ludke e André (2012 p. 05) nos orienta que não existe possibilidade de se estabelecer uma separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda. Assim sendo para o desenvolvimento da pesquisa utilizaremos o referencial teórico, análise documental, observações e grupo dialogal, buscando através das arguições orais ações que permitirão entrar em contato direto com o tema investigado, oportunizando através dos meios disponibilizados o atendimento das necessidades dos professores/as. Nesta perspectiva desenvolveremos tarefas de planejar, operacionalizar ações de formação, como estratégia utilizaremos o grupo focal conforme informa Gomes; Barbosa, (1999) a respeito do objetivo do grupo focal que é estimular os participantes a falar e que os sentidos e as representações são influenciados pela natureza social e pela interação do grupo. Nesse sentido, Gomes e Barbosa definem grupo focal como sendo o

[...] grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de se obter informações de caráter qualitativo em profundidade. É uma técnica rápida e de baixo custo para avaliação e obtenção de dados e informações qualitativas, fornecendo aos gerentes de projetos ou instituições uma grande riqueza de informações qualitativas sobre o desempenho de atividades desenvolvidas, prestação de serviços, novos produtos ou outras questões (GOMES; BARBOSA, 1999 p.1).

Assim sendo desenvolveremos o projeto estabelecendo o dialogo com os estudantes estando em consonância com (Freire, 2001, p. 79) que nos fala “[...] o diálogo é uma exigência existencial”. Para tanto contando com cinco etapas: a) apresentação do projeto de intervenção, b) sensibilização para a participação c) teórica com leituras, análise e coleta de dados, d) resolução individual do questionário semiestruturado ao final de cada encontro e) avaliação dos trabalhos. Para nortear a discussão, elaboramos um roteiro de perguntas para ser respondido individualmente O roteiro foi utilizado de forma flexível e continha questões referente às questões étnico-raciais.

Desenvolveremos as atividades seguindo o cronograma, assim no dia 01/03/a 03/03/2016 realizaremos a apresentação do projeto de pesquisa, sensibilização quanto a necessidade de participação de todos e proposta das atividades em grupos, leitura e assinatura do termo de consentimento para a realização da pesquisa. Realizaremos um dialogo sobre

identidade e pertencimento. Buscando compreender como os estudantes se identificam apresentaremos um questionário semiestruturado.

Em 29/03/ a 31/03/2016, apresentação e discussão sobre a Lei nº10.639/03. 06/04/08/04 /2016 discussão sobre III Conferência Mundial<sup>22</sup>, contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas e apresentação do documentário “Vista a minha pele”;27/04/29/04/2016, análise e discussão da poesia Africana; 05/05/2016 culminância do projeto.

Os resultados da pesquisa serão apresentados em forma de gráficos e ou tabela e as arguições serão transcritas para a dissertação de mestrado.

### **CRONOGRAMA DE ATIVIDADES**

Mês	Data	Duração	Atividade
Março	01/03/2016 a 03/03/2016	3:50	Apresentação do projeto Sensibilização Resoluções do roteiro de entrevista Discussões: Preconceito discriminação e identidade. Gomes (2001), Santos (2013) e Munanga (1994). Avaliação dos trabalhos
	29/03/2016 a 31/03/2016	3:00	Leitura e interpretação de textos (Apresentação da Lei nº10.639/03 e 12.288/10) Leitura e interpretação de textos (III Conferência Mundial) Discussões, Resoluções do roteiro da entrevista Avaliação dos trabalhos
Abril	06 a 08/04	3:50	Leitura e interpretação de textos (Vídeo Vista a minha pele) Discussões Resoluções do roteiro da entrevista Avaliação dos trabalhos
	27 a 29/04	3;50	Leitura e interpretação de textos (Poesia Africana) Discussões, Resoluções do roteiro da entrevista Avaliação dos trabalhos
Maio	05/05	1:30	Culminância Avaliação dos trabalhos

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A escola brasileira ao longo da sua caminhada possui uma visão eurocêntrica e um projeto educacional que tem como ideal a homogeneização, esse falso ideário de igualdade legitimado pelo “mito da democracia racial” constitui nossa nação equivocada na escola.

Assim sendo buscaremos reconhecer através da fundamentação teórica que as mazelas advindas do racismo pode e deve ser suplantada através da construção de uma identidade positiva com a valorização da multiculturalidade .

<sup>22</sup> A Declaração e o Programa de Ação de Durban constam do Relatório da Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, documento das Nações Unidas A/CONF.189/ 12.

Acreditamos que essa intervenção contribuirá para a formação de uma identidade positiva dos/as estudantes possibilitando arguições contra o racismo, discriminação e exclusão social e ainda a construção de possíveis interlocutores contra toda forma ideológica de submissão. Buscaremos atender o que reza os PCN's (1997)

intencionalidade se faz necessária como produto de uma reflexão que permita ao professor perceber o papel que desempenha nessa questão. É também a capacidade de perceber que tem o que trabalhar em si mesmo, e isso não o impede de trilhar, junto com seus alunos, o caminho da superação do preconceito e da discriminação. Trata-se de ter a certeza de que cada um de seus gestos pode fazer a diferença entre o esforço de atitudes inadequadas e a chance de abrir novas possibilidades de diálogo, respeito e solidariedade. (PCN's 1997: pg. 139)

Portanto consideramos grandes os desafios para a realização da formação dos estudantes, para atender a determinação dos PCN's, quanto às questões étnico-raciais, entretanto é necessário romper com as barreiras e promover uma formação buscando a conscientizar dos estudantes para o combate a discriminação e o preconceito que afasta e estigmatiza o povo negro nas escolas brasileira.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.
- BRASIL, Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. [200-]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/civil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/civil_03/Leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em 20 de maio de 2015.
- BRASIL. Lei nº12.288,/2010 *Estatuto da Igualdade Racial* . Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/.../L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/.../L12288.htm)> acessado em 10 de Janeiro 2016.
- BRASIL, *Secretaria de Educação Fundamental*. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- GOMES. M.E.S.;BARBOSA E. F. A. Técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos. Instituto de Pesquisas e Inovações Educacionais. Educativa. Publicação interna 1999.Disponível:file:///C:/Users/Celeste/Downloads/Tcnica%20de%20Grupos%20Focais%20para%20Obteno%20de%20Dados%20Qualitativos%20LEITURA.pdf. Acesso em dezembro de 2015
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 210-228, Jan/Abr 2012. Acessada em 06/11/2015. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>

KABENGELE Munanga, org. *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada /. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.

GONÇALVES, L.A.O.; SILVA, P.B.G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 3.ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sob a prática*. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SILVA Jr. Hédio. *Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais*. Brasília: UNESCO, 2002.

## APENDICE C



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**MESTRADO PROFISSIONAL MPEJA/DEDC-I**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO I**



## ROTEIRO DO QUESTIONÁRIOS ABERTO

Esta entrevista/questionário é parte da coleta de dados do projeto de pesquisa *As questões étnico-raciais no currículo do PROEJA: um estudo de caso no CETEP do Sertão Produtivo- Caetité/BA*, desenvolvida no curso de Mestrado Profissional MPEJA e objetiva fazer um levantamento de informações relevantes acerca do desenvolvimento do trabalho junto ao CETEP. Os dados coletados terão destinação puramente acadêmica sem a divulgação da identidade dos participantes.

Antecipadamente, agradeço sua importante contribuição.

### QUESTÕES ABERTAS

- 01- Dados pessoais (idade, tempo de magistério, tempo na função atual, formação acadêmica).
- 02- Como você avalia a formação da sociedade brasileira?
- 03- Em sua opinião como os estudantes percebem as questões étnico-raciais no currículo praticado e como se sentem em relação a esse currículo/ aulas?
- 04- Você considera que escola é o espaço no qual uma nova estrutura antirracista e democrática precisa ser construída?
- 05- Você considera que o racismo institucional é um fenômeno que reproduz as desigualdades na sociedade brasileira?

## APENDICE D



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
MESTRADO PROFISSIONAL MPEJA/DEDC-I  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

### **ROTEIRO DO GRUPO FOCAL**

Caro estudante, sua participação nesse grupo é muito importante e as opiniões divergentes são bem-vindas. Nossas discussões serão gravadas ou anotadas no diário de bordo e são de uso exclusivo da pesquisa, deste modo é assegurado a todos os participantes o anonimato. A organização em grupo tem o fito de colher informações relevantes acerca das atividades educacionais, desenvolvidas no CETEP especificadamente no Curso Técnico em Secretariado - PROEJA.

Período da Pesquisa: 02 a 03 de março de 2016.

Agradeço a contribuição dos participantes.

### **QUESTÕES**

Qual é a sua cor?

Você se identifica com ela?

A cor da pele é um elemento importante para o estabelecimento da diferença entre negros e brancos na escola? De que modo?

Na sala de aula, como são discutidas às questões raciais?

Você já tinha ouvido falar acerca da Lei nº 10.639/03? Quando? E onde?

Você entende que a Lei nº 10.639/03 é uma política pública fruto da luta dos movimentos sociais?

Como esta temática vem sendo estudada na escola?

Durante as aulas é discutido/ falado sobre o racismo e preconceito racial?

Podemos evidenciar que o racismo é uma ideologia que ainda persiste no cotidiano escolar? Como?

Com a promulgação da Lei nº 10.639/03 (Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira) houve alguma mudança em relação à história de 500 anos de escravidão?

**APENDICE E**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EJA MPEJA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DEDC-I**



**ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO**

Aspectos pedagógicos da aula:

- a) A prática pedagógica do professor
- b) Os conteúdos trabalhados
- c) A inserção de conteúdos sobre a história e cultura da África e Brasil
- d) Interação professor e estudante
- e) A metodologia de ensino

Aspectos relação professor e estudante

- a) A interação professor e estudante
- b) Os conflitos envolvendo estudante X estudante
- c) Os conflitos em torno da cor, do racismo, dos preconceitos

Aspectos raciais

- a) Como o professor compreende o ensino da história e cultura da África
- b) Como o professor lida com o racismo, a identidade dos estudantes, a questão da diversidade
- c) Como os estudantes percebem no processo de aula a questão racial

## APENDICE F

[imprimir documento] [fechar]

Nº	RM	Nome do aluno	Data nasc.	Nome da mãe	RA	OBS:
1	8221769	BRENO DA SILVA	10/08/1996	SANDRA DE OLIVEIRA SILVA		MAT-03/01/2016
2	8440571	DEBORA DA SILVA SANTOS	14/05/1988	JOANA DA SILVA SANTOS		MAT-03/01/2016
3	9277782	GILMAR MAMEDE DE ARAUJO	01/03/1997	MARIA LEONIDIA DE ARAUJO		MAT-03/01/2016
4	4962526	JOSEANE LIMA FARIAS	29/07/1994	REGINA DOS SANTOS LIMA FARIAS		MAT-03/01/2016
5	9440866	LEIA ALVES DOS SANTOS SOUZA	08/12/1983	JOANA SILVA SANTOS		MAT-03/01/2016
6	7949471	MAIARA GARCIA GOMES	24/01/1996	JANAINA GOMES PEREIRA		MAT-03/01/2016
7	9458170	MARIA JOSE GOMES DOS SANTOS	21/06/1969	ISABEL FRANCISCA GOMES		MAT-03/01/2016
8	7448241	MURILLO HENRIQUE DA SILVA SILVEIRA	15/07/1995	MARIA DE LOURDES DA SILVA SILVEIRA		MAT-03/01/2016
9	7091038	NATALIA IRMA SOARES RAMOS NEVES	13/08/1990	IRMA TEIXEIRA SOARES		MAT-03/01/2016
10	9176089	NÚBIA DE CÁSSIA BATISTA MOTA	25/08/1983	ANTÔNIA DALVA BATISTA MOTA		MAT-03/01/2016
11	7515866	QUELIANE DE OLIVEIRA SILVA	04/01/1994	MADELENA RAMOS DE OLIVEIRA		MAT-03/01/2016
12	7535403	RONALDO OLIVEIRA DA SILVA	28/03/1996	ALOIDE OLIVEIRA DA SILVA		MAT-03/01/2016
13	8454287	ROSENI COUTO SOARES	31/10/1978	MARIA COUTO DUARTE SOARES		MAT-03/01/2016
14	4096165	VALDINEIA ALVES DE BRITO	30/07/1985	MARIA JOSE ALVES DE BRITO		MAT-03/01/2016

Legenda : MAT = MATRICULADO

CPqD - Gestão Pública

Emitido por: MARIA.SIMARA em 02/02/2016  
15:27



<b>BASE NACIONAL COMUM</b>		<b>DISCIPLINAS</b>	<b>MODULO</b>	<b>CH TOTAL</b>
<i>Ciências Humanas e suas Tecnologias.</i>		<i>Filosofia Geografia, História e Sociologia,</i>	<i>I, II, III e IV</i>	<i>240</i>
<i>Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.</i>		<i>Artes, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa e Redação,</i>	<i>I, II, III, IV e V</i>	<i>280</i>
<i>Ciências da Natureza Matemática e suas Tecnologias</i>		<i>Biologia, Física, Matemática e Química.</i>	<i>I, II, III, IV e V</i>	<i>360</i>
<i>Estudos Orientados (OE)</i>				<i>120</i>
<i>Carga horaria de BCN- Subtotal</i>				<i>1000</i>
<b>FORMAÇÃO TÉCNICA GERAL FTG</b>		<b>DISCIPLINAS</b>	<b>MODULO</b>	<b>CH TOTAL</b>
		<i>Biologia- Meio Ambiente,, Saúde e Segurança do Trabalho; Filosofia- Ética e Direito do Trabalho; Filosofia – Metodologia do Trabalho Científico Informática- Inclusão Digital Sociologia- Organização dos Processos de Trabalho; Sociologia- Organização Social do Trabalho.</i>	<i>I, II, III, IV e V</i>	<i>240</i>
<i>Estudos Orientados (OE)</i>				<i>100</i>
<i>Carga Horária da FTG</i>				<i>340</i>
<b>FORMAÇÃO TÉCNICA ESPECÍFICA – FTE</b> <i>Categorias curriculares</i>		<b>DISCIPLINAS</b>	<b>MODULO</b>	<b>CH TOTAL</b>
<i>Contextualização</i>		<i>Economia e Mercado</i>	<i>I</i>	<i>40</i>

SUPROF- Superintendência de Educação Profissional

NRE 13

TERRITÓRIO DE IDENTIDADE: Sertão Produtivo

Eixo: Gestão e Negócios

Curso: Técnico em Secretariado

Turno: Noturno

Modalidade: PROEJA Médio

DATA DE INICIO DA MATRIZ CURRICULAR NA UNIDADE DE ENSINO: 2014

<i>Fundamentos</i>	<i>Fundamentos da Administração; Fundamentos de Operações Logísticas; Psicologia das Relações Humanas e Ética Profissional; Direito Previdenciário e Trabalhista Contabilidade Geral</i>	<i>I, II, III, IV e V</i>	<i>320</i>
<i>Tecnologias</i>	<i>Gestão de Qualidade e Produtividade; Informática Aplicada; Sistemas de Informações Gerenciais.</i>	<i>III, IV e V</i>	<i>120</i>
<i>Instrumentais</i>	<i>Organização Técnicas Secretariais; Etiqueta, Cerimonial e Protocolo; Redação Comercial; Inglês Instrumental; Gestão Documental e Técnicas de Arquivo.</i>	<i>III, IV e V</i>	<i>240</i>
<i>Estudos Orientados (OE)</i>		<i>I, II, III, IV e V</i>	<i>400</i>
<i>Carga Horária da FTE</i>		<i>I, II, III, IV e V</i>	<i>1120</i>
<i>Estudos Interdisciplinares</i>		<i>II, III, IV e V</i>	<i>160</i>
<i>Estudos Complementares</i>		<i>BNC/FTG</i>	<i>2620</i>
<i>Estágio de Observação</i>		<i>II, III e V</i>	<i>100</i>
<i>Estágio de Participação</i>			<i>300</i>
<i>Carga Horária total</i>			<i>3020</i>

Matriz Curricular 2014- Modalidade PROEJA Médio

**Fonte: Superintendência de Educação Profissional (2014)**