

UM OLHAR SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO – PARELHAS/RN



Mardonio Ginane

UM OLHAR SOBRE A APLICAÇÃO DA LEI Nº 10.639 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO – PARELHAS/RN



Mardonio Ginane



2026 - Amplla Editora

Copyright da Edição © Amplla Editora

Copyright do Texto © Os autores

Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares

Design da Capa: Amplla Editora

Revisão: Os autores

Um olhar sobre a aplicação da Lei nº 10.639 na prática pedagógica da Escola Estadual Barão do Rio Branco – Parelhas/RN está licenciado sob CC BY-NC 4.0.



Essa licença permite que outros remixem, adaptem e desenvolvam seu trabalho para fins não comerciais e, embora os novos trabalhos devam ser creditados e não possam ser usados para fins comerciais, os usuários não precisam licenciar esses trabalhos derivados sob os mesmos termos. O conteúdo da obra e sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores e não representam a posição oficial da Amplla Editora. O download e o compartilhamento da obra são permitidos, desde que os autores sejam reconhecidos. Todos os direitos desta edição foram cedidos à Amplla Editora.

ISBN: 978-65-5381-341-0

DOI: 10.51859/amplla.uoa410.1126-0

Amplla Editora

Campina Grande – PB – Brasil
contato@ampllaeditora.com.br
www.ampllaeditora.com.br



2026



CONSELHO EDITORIAL

Adilson Tadeu Basquerote – Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Alexander Josef Sá Tobias da Costa – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Andréa Cátia Leal Badaró – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Andréia Monique Lermen – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Antoniele Silvana de Melo Souza – Universidade Estadual do Ceará

Aryane de Azevedo Pinheiro – Universidade Federal do Ceará

Bergson Rodrigo Siqueira de Melo – Universidade Estadual do Ceará

Bruna Beatriz da Rocha – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Bruno Ferreira – Universidade Federal da Bahia

Caio Augusto Martins Aires – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Caio César Costa Santos – Universidade Federal de Sergipe

Carina Alexandra Rondini – Universidade Estadual Paulista

Carla Caroline Alves Carvalho – Universidade Federal de Campina Grande

Carlos Augusto Trojaner – Prefeitura de Venâncio Aires

Carolina Carbonell Demori – Universidade Federal de Pelotas

Caroline Barbosa Vieira – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Christiano Henrique Rezende – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Cícero Batista do Nascimento Filho – Universidade Federal do Ceará

Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Dandara Scarlet Sousa Gomes Bacelar – Universidade Federal do Piauí

Daniela de Freitas Lima – Universidade Federal de Campina Grande

Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira – Universidade Estadual da Paraíba

Denilson Paulo Souza dos Santos – Universidade Estadual Paulista

Denise Barguil Nepomuceno – Universidade Federal de Minas Gerais

Dinara das Graças Carvalho Costa – Universidade Estadual da Paraíba

Diogo Lopes de Oliveira – Universidade Federal de Campina Grande

Dylan Ávila Alves – Instituto Federal Goiano

Edson Lourenço da Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí

Elane da Silva Barbosa – Universidade Estadual do Ceará

Érica Rios de Carvalho – Universidade Católica do Salvador

Fábio Ronaldo da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Fernanda Beatriz Pereira Cavalcanti – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Fredson Pereira da Silva – Universidade Estadual do Ceará

Gabriel Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas

Gilberto de Melo Junior – Instituto Federal do Pará

Givanildo de Oliveira Santos – Instituto Brasileiro de Educação e Cultura

Glécia Morgana da Silva Marinho – Pontificia Universidad Católica Argentina Santa Maria de Buenos Aires (UCA)

Higor Costa de Brito – Universidade Federal de Campina Grande

Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo – Fundação Oswaldo Cruz

Igor Lima Soares – Universidade Federal do Ceará

Isabel Fontgalland – Universidade Federal de Campina Grande

Isane Vera Karsburg – Universidade do Estado de Mato Grosso

Israel Gondres Torné – Universidade do Estado do Amazonas

Ivo Batista Conde – Universidade Estadual do Ceará

Jaqueline Rocha Borges dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Jessica Wanderley Souza do Nascimento – Instituto de Especialização do Amazonas



João Henriques de Sousa Júnior – Universidade Federal de Santa Catarina

João Manoel Da Silva – Universidade Federal de Alagoas

João Vitor Andrade – Universidade de São Paulo

Joilson Silva de Sousa – Universidade Regional do Cariri

José Cândido Rodrigues Neto – Universidade Estadual da Paraíba

Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro

Josenita Luiz da Silva – Faculdade Frassinetti do Recife

Josiney Farias de Araújo – Universidade Federal do Pará

Karina de Araújo Dias – SME/Prefeitura Municipal de Florianópolis

Katia Fernanda Alves Moreira – Universidade Federal de Rondônia

Laís Portugal Rios da Costa Pereira – Universidade Federal de São Carlos

Laíze Lantyer Luz – Universidade Católica do Salvador

Lara Luiza Oliveira Amaral – Universidade Estadual de Campinas

Lindon Johnson Pontes Portela – Universidade Federal do Oeste do Pará

Lisiane Silva das Neves – Universidade Federal do Rio Grande

Lucas Araújo Ferreira – Universidade Federal do Pará

Lucas Capita Quarto – Universidade Federal do Oeste do Pará

Lúcia Magnólia Albuquerque Soares de Camargo – Unifacisa Centro Universitário

Luciana de Jesus Botelho Sodrê dos Santos – Universidade Estadual do Maranhão

Luís Miguel Silva Vieira – Universidade da Madeira

Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas

Luiza Catarina Sobreira de Souza – Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central

Manoel Mariano Neto da Silva – Universidade Federal de Campina Grande

Marcelo Alves Pereira Eufrazio – Centro Universitário Unifacisa

Marcelo Henrique Torres de Medeiros – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Marcelo Williams Oliveira de Souza – Universidade Federal do Pará

Marcos Pereira dos Santos – Faculdade Rachel de Queiroz

Marcus Vinicius Peralva Santos – Universidade Federal da Bahia

Maria Carolina da Silva Costa – Universidade Federal do Piauí

Maria José de Holanda Leite – Universidade Federal de Alagoas

Marina Magalhães de Moraes – Universidade Federal do Amazonas

Mário Cézar de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Michele Antunes – Universidade Feevale

Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues – Logos University International

Miguel Ysrrael Ramírez-Sánchez – Universidade Autónoma do Estado do México

Milena Roberta Freire da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Nadja Maria Mourão – Universidade do Estado de Minas Gerais

Natan Galves Santana – Universidade Paranaense

Nathalia Bezerra da Silva Ferreira – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Neide Kazue Sakugawa Shinohara – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Neudson Johnson Martinho – Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Mato Grosso

Patrícia Appelt – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Paula Milena Melo Casais – Universidade Federal da Bahia

Paulo Henrique Matos de Jesus – Universidade Federal do Maranhão

Rafael Rodrigues Gomides – Faculdade de Quatro Marcos

Ramôn da Silva Santos – Universidade Federal Rural de Pernambuco

Reângela Cíntia Rodrigues de Oliveira Lima – Universidade Federal do Ceará

Rebeca Freitas Ivanicska – Universidade Federal de Lavras

Regina Márcia Soares Cavalcante – Universidade Federal do Piauí

Renan Gustavo Pacheco Soares – Autarquia do Ensino Superior de Garanhuns



Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília

Ricardo Leoni Gonçalves Bastos – Universidade Federal do Ceará

Rodrigo da Rosa Pereira – Universidade Federal do Rio Grande

Rubia Katia Azevedo Montenegro – Universidade Estadual Vale do Acaraú

Sabrynna Brito Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Samuel Miranda Mattos – Universidade Estadual do Ceará

Selma Maria da Silva Andrade – Universidade Norte do Paraná

Shirley Santos Nascimento – Universidade Estadual Do Sudoeste Da Bahia

Silvana Carloto Andres – Universidade Federal de Santa Maria

Silvio de Almeida Junior – Universidade de Franca

Tatiana Paschoalette R. Bachur – Universidade Estadual do Ceará | Centro Universitário Christus

Telma Regina Stroparo – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Thayla Amorim Santino – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Thiago Sebastião Reis Contrato – Universidade Federal do Rio de Janeiro

Tiago Silveira Machado – Universidade de Pernambuco

Valvenarg Pereira da Silva – Universidade do Estado de Mato Grosso

Vinícius Queiroz Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Virgínia Maia de Araújo Oliveira – Instituto Federal da Paraíba

Virginia Tomaz Machado – Faculdade Santa Maria de Cajazeiras

Walmir Fernandes Pereira – Miami University of Science and Technology

Wanessa Dunga de Assis – Universidade Federal de Campina Grande

Wellington Alves Silva – Universidade Estadual de Roraima

William Roslindo Paranhos – Universidade Federal de Santa Catarina

Yáscara Maia Araújo de Brito – Universidade Federal de Campina Grande

Yasmin da Silva Santos – Fundação Oswaldo Cruz

Yuciara Barbosa Costa Ferreira – Universidade Federal de Campina Grande





2026 - Ampla Editora

Copyright da Edição © Ampla Editora

Copyright do Texto © Os autores

Editor Chefe: Leonardo Pereira Tavares

Design da Capa: Ampla Editora

Revisão: Os autores

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

G492o

Ginane, Mardonio

Um olhar sobre a aplicação da Lei nº 10.639 na prática pedagógica da Escola Estadual Barão do Rio Branco – Parelhas/RN / Mardonio Ginane; Prefácio de Rúbia Kátia Azevedo Montenegro. – Campina Grande/PB: Ampla, 2025.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5381-341-0

DOI 10.51859/ampla.uoa410.1126-0

1. Educação - Parelhas/RN. 2. Relações étnico-raciais. 3. Educação escolar. I. Ginane, Mardonio. II. Montenegro, Rúbia Kátia Azevedo (Prefácio). III. Título.

CDD 370.98132

Índice para catálogo sistemático

I. Educação

Ampla Editora

Campina Grande – PB – Brasil

contato@amplaeditora.com.br

www.amplaeditora.com.br



2026



“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o oposto. A bondade humana é chama que pode ser oculta, jamais extinta”.

Martin Luther King



PREFÁCIO

Há obras que transcendem o escopo acadêmico e se inscrevem como testemunhos vivos de um percurso formativo pautado pela coragem, pelo compromisso social e pela esperança. Esta dissertação, agora publicada em formato de e-book, é uma dessas obras. Seu autor, Mardonio Ginane, trilhou um caminho de amadurecimento intelectual e humano, do qual tive o privilégio de ser parte. Foi meu aluno na Graduação em Pedagogia e, posteriormente, no Mestrado em Ciências da Educação da *Veni Creator Christian University*, onde pude acompanhar o florescimento de sua vocação para a pesquisa comprometida com a transformação social.

Desde seus primeiros passos na vida acadêmica, demonstrava inquietações legítimas diante das injustiças sociais e uma sensibilidade rara para as questões que envolvem a identidade, a história e a dignidade dos povos afrodescendentes. Incentivado à educação como campo de militância ética e emancipatória, ele escolheu com firmeza um tema que exige coragem e lucidez: a aplicação da Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar, trazendo à luz os silenciamentos e as possibilidades da prática pedagógica voltada à valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Neste estudo, não há apenas um levantamento de dados ou uma análise crítica de documentos, há um mergulho respeitoso na história de um povo, há escuta, diálogo e o desejo sincero de construir caminhos de inclusão. Cada página pulsa com a urgência de uma escola que não apenas ensina conteúdos, mas que forma consciências, que reconhece e celebra a pluralidade étnico-racial como fundante da identidade brasileira.

A *Veni Creator Christian University*, ao abrigar esta pesquisa em seu programa de pós-graduação, reafirma sua nobre missão de formar mestres que ousam pensar e agir com profundidade, justiça e beleza. Como dizia Paulo Freire (1989, p. 87), “a educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Esta obra, portanto, é também um ato de fé na potência da educação como força de transformação pessoal, social e histórica.



Este e-book transcende os muros da academia. Ele é convite e provocação. É bússola para educadores, farol para gestores e inspiração para todos aqueles que acreditam na escola como território de resistência e esperança. Que ele percorra muitos caminhos e semeie, em cada leitor, o desejo de contribuir para uma sociedade mais justa, mais consciente e mais plural.

Com olhos voltados à ancestralidade e os pés fincados na práxis pedagógica, este trabalho nos lembra: ensinar é, antes de tudo, um ato de justiça. E quando a justiça se alia ao saber, nasce a verdadeira poesia do educar.

Boa leitura e que ela seja, também, um convite ao despertar.



Profa. Rúbia Kátia Azevedo Montenegro

É graduada em Letras e Pedagogia, especialista em Psicopedagogia, Mídias na Educação, Coordenação Pedagógica e Gestão Escolar, com Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação. Atua como coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Parelhas/RN, é professora dos cursos de Mestrado e Doutorado em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University. Orienta TCC na graduação e pós-graduação em diversas instituições. Membro do Conselho Editorial da Editora Inovar e da Amplla Editora. Suas pesquisas envolvem linguagem, tecnologia educacional, formação docente e educação infantil. Atualmente, aprofunda-se em Inteligência

Artificial aplicada à educação, cursando especialização e formações livres na área. Tem forte atuação na interface entre inovação tecnológica e práticas pedagógicas inclusivas.



APRESENTAÇÃO

É com profunda emoção e sentimento de gratidão que apresento este e-book intitulado *Um olhar sobre a aplicação da Lei nº 10.639 na prática pedagógica da Escola Estadual Barão do Rio Branco – Parelhas/RN*, fruto de uma caminhada marcada por inquietações, reflexões, aprendizados e, sobretudo, pelo compromisso com uma educação mais justa, humana e inclusiva.

Esta obra nasce do desejo sincero de compreender como a Lei nº 10.639/2003 vem sendo vivenciada no cotidiano escolar e de que maneira ela pode contribuir para a valorização da História e da Cultura Afro-Brasileira no espaço educativo. Mais do que uma exigência legal, essa temática representa um chamado ético para reconhecermos a contribuição inestimável do povo negro na formação da sociedade brasileira e para enfrentarmos, de forma consciente, as marcas do preconceito e das desigualdades que ainda persistem.

Ao longo desta pesquisa, realizada na Escola Estadual Barão do Rio Branco, busquei ouvir, refletir, dialogar e aprender com professores, gestores e com toda a comunidade escolar, procurando identificar desafios, mas também possibilidades reais de transformação. A intenção sempre foi ir além do diagnóstico, propondo caminhos, estratégias formativas e momentos de partilha que fortalecessem práticas pedagógicas comprometidas com o respeito à diversidade e com a construção de uma escola verdadeiramente acolhedora.

A publicação deste trabalho em formato digital representa, para mim, a concretização de um sonho e também a ampliação de um compromisso. Tornar esta pesquisa acessível significa compartilhar conhecimento, estimular novas reflexões e contribuir para que outros educadores se sintam motivados a aprofundar o debate sobre identidade, cultura, equidade racial e educação antirracista. Espero que cada leitor encontre nestas páginas não apenas dados, análises e fundamentações teóricas, mas também sensibilidade, humanidade e o convite para agir.

Este livro é mais do que um resultado acadêmico; ele é expressão de resistência, de esperança e de fé na educação como instrumento de transformação social. Que esta obra possa tocar corações, inspirar práticas e fortalecer o propósito



de construirmos, juntos, uma sociedade mais justa, solidária e consciente de sua própria história.



Mardonio Ginane

Doutorando e Mestre em Ciências da Educação pela Veni Creator Christian University (VCCU); com sólida trajetória acadêmica voltada para Educação, com ênfase em EDUCAÇÃO INCLUSIVA, baseado nos Direitos Humanos (Gêneros e Raças). Com isso, a formação docente nas diversas áreas de conhecimento, bem como em outros espaços sócios-educacionais atendendo as demandas nas práticas formativas em seus processos de (auto) formação centradas na pluralidade e

consciência da diversidade humana inclusiva; Atualmente professor da rede de ensino do Estado do Rio Grande do Norte. Pós-graduado em Gestão Pública, Auditoria e Controladoria pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Pós-graduado em Direito Administrativo e Gestão Pública pela Universidade Potiguar (UnP); Pós-graduado em Dependência Química pela Faculdade Santo Augusto/RS (FAISA); Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); Graduado em Direito pela UNIFIP Centro Universitário. Ao longo da minha carreira, sempre busquei atualização continua, conquistando certificações relevantes, o que reforça meu compromisso com o aprendizado contínuo e excelência profissional.



SUMÁRIO

CAPÍTULO I. INTRODUÇÃO	13
1.1. OBJETIVOS	16
1.1.1. OBJETIVO GERAL	16
1.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
CAPÍTULO II. REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1. O NEGRO NO BRASIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA	18
2.2. DA ABOLIÇÃO AOS DIAS ATUAIS: A LIBERDADE QUE EXCLUI E EMBRANQUECE	22
2.3. O PRECONCEITO RACIAL NO BRASIL	25
2.4. MOVIMENTOS E LUTAS	28
2.5. O NEGRO NO SERIDÓ E A COMUNIDADE QUILOMBOLA DA BOA VISTA DOS NEGROS: LUGAR DO POVO NEGRO	32
2.6. A ESCOLA, AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUA FUNÇÃO SOCIAL	40
2.7. ESCOLA: REPRODUTORA DE DESIGUALDADES	44
2.8. A ESCOLA E O CURRÍCULO	48
2.9. A EVOLUÇÃO DAS LEIS CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL	52
2.10. LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08 E O PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA	55
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	61
3.1. TIPO DA PESQUISA	61
3.2. CARACTERÍSTICAS DO CAMPO DA PESQUISA	62
3.3. SUJEITOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	65
3.4. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS	66
3.5. TÉCNICA E ANÁLISE DOS DADOS	67
3.6. ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA	67
CAPÍTULO IV. RESULTADOS E DISCUSSÕES	68
4.1. PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES, DA GESTÃO E DA COORDENADORA PEDAGÓGICA A RESPEITO DO TRABALHO REALIZADO NA ESCOLA	68
4.2. ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NÃO DISCRIMINATÓRIA COM BASE NA LEI Nº 10.639/2003	88
4.3. A COMPREENSÃO DA COORDENADORA PEDAGÓGICA SOBRE A LEI EM QUESTÃO	92
4.4. DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639 NA ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO	94
CAPÍTULO V. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100



CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

Em um mundo globalizado, em que culturas e processos políticos e econômicos parecem fugir ao controle e ao alcance, a construção de identidade solidamente alicerçada em conhecimentos originados nas Ciências Humanas constitui condição imprescindível ao prosseguimento da vida social, evitando-se os riscos da fragmentação ou da perda de referências existenciais, responsável por variadas formas de reação violentas e destrutivas.

A identidade humana como produtora de cultura e de história embasa as ações tanto individuais quanto de grupos e essas ações estão circunscritas por essa consciência. A percepção da diferença e da semelhança varia conforme a cultura e o tempo e dependem de comportamentos, experiências e valores pessoais e coletivos. O convívio entre grupos tem gerado atitudes de identificação, distinção, equiparação, segregação, submissão, dominação, luta ou resignação, entre aqueles que se consideravam iguais, inferiores ou superiores, próximos ou distantes, conhecidos ou desconhecidos, compatriotas ou estrangeiros. Hoje em dia, a percepção está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças.

Neste sentido, o conjunto de embasamentos legais às Leis nº 10.639/2003, que estabelece o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos sistemas de ensino e, posteriormente a nº 11.645/2008, que dá a mesma orientação quanto à temática indígena, vai orientar, além de outros embasamentos teóricos, este trabalho acadêmico que tem como título “Um olhar sobre a aplicação da Lei nº 10.639 na prática pedagógica na Escola Estadual Barão do Rio Branco – Parelhas/RN”. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distinga as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade.

Após vários anos da promulgação da Lei nº 10.639/03 e apesar dos avanços alcançados e da importância do debate do tema no cenário político e social, ainda são necessárias muitas transformações no que se refere à implementação da Lei no cotidiano escolar. É necessário investigar quais os mecanismos utilizados pelas escolas para aplicar essa Lei e em uma

perspectiva multidisciplinar e transversal no currículo de todos os anos que compõem o Ensino Fundamental nos estabelecimentos de ensino.

Para este estudo buscaremos analisar como os professores de uma escola pública busca meios para a aplicabilidade da Lei nº 10.639 em sua prática pedagógica, inserindo seu conteúdo nas vivências cotidianas do seu planejamento escolar.

Considerando esses pontos, a investigação aponta para alguns questionamentos, tais como: Qual é o conhecimento dos professores sobre a Lei nº 10.639? Como o professor pode contribuir para a aplicabilidade da Lei na redução das dificuldades existentes entre o que é estabelecido na teoria e como se dá essa abordagem teórica na prática durante o processo de ensino? Quais as dificuldades encontradas pelo professor relacionadas as abordagens da Lei nº 10.639 durante a aprendizagem no ambiente da sala de aula?

Ciente de que vários fatores possam dificultar a aplicação da Lei 10.639 que versa sobre as diretrizes e bases da educação nacional, para inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, o interesse por este estudo partiu das hipóteses: se os professores da instituição têm conhecimento pedagógico da aplicabilidade da Lei nº 10.639, para que se possa obter melhores resultados com o processo de aprendizagem desses estudantes; os professores têm se esforçado para promover uma educação inclusiva não discriminatória, entretanto, esbarram na falta de capacitação e cursos de formação para executarem práticas mais eficientes; se as atividades pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual Barão do Rio Branco promovem a capacidade de conviver e dialogar com a diversidade da cultura africana e a afro-brasileira.

Ao longo dos tempos, a educação vem se transformando gradativamente. Nesta perspectiva, tanto os educadores quanto os educandos, vêm construindo o seu papel nesse mundo de aprendizado, sendo a criança, o jovem e o adulto sujeitos ativos no processo ensino-aprendizagem e o professor o mediador que, conseqüentemente, contribui com saberes construídos para a melhoria da educação.

A presente narrativa tem o intuito de colaborar para que a Escola Estadual Barão do Rio Branco em sua materialidade de ensino possa cumprir as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária.

A pesquisa sobre a aplicação da Lei nº 10.639 na Prática Pedagógica na Escola Estadual Barão do Rio Branco - Parelhas/RN, vem atender os propósitos expressos na indicação CNE/CP 06/2002 - Conselho Nacional de Educação/Colegiado, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei nº 10.639/03,

que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica.

Desta forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos brasileiros.

Essa pesquisa se propôs a discutir sobre identidade cultural entre culturas diferentes construindo uma reflexão acerca do homem, tanto no que abrange a sua individualidade, quanto a sua posição no âmbito social e coletivo. Observando o nosso meio educacional, notamos que o número de pessoas da raça negra é reduzido, tendo como uma das causas a presença do racismo na sociedade brasileira. Partindo desta observação decidimos pesquisar a questão educacional e a implantação da cultura africana e afro-brasileira na Escola Estadual Barão do Rio Branco.

Tendo como base principalmente dados estatísticos e publicações de sociólogos, políticos e instituições que trabalham o papel do afrodescendente na sociedade brasileira, captamos informações de suma importância para o levantamento de questões que ajudarão na compreensão do processo que exclui o negro de determinadas áreas em que pessoas da raça branca e nível social elevado predominam. A discriminação étnica coibindo o acesso dos negros às escolas e suas participações nas posições de ascensão intelectual estão implícitas nas atitudes nos meios escolares e nos meios sociais, onde se detecta um número insignificante dos mesmos nestes ambientes.

A partir de uma análise histórica da presença do negro na sociedade brasileira, pode-se perceber a ideologia do branqueamento presente na sociedade, o que o leva a sentir-se inferiorizado ao ver sua identidade; cultura, valor humano e força de trabalho menosprezados, e ainda uma tentativa de sua total destruição. Nota-se a intenção da manutenção do negro como classe proletária, novamente escravos, agora no sistema capitalista.

O Brasil é o país com a segunda maior população negra do mundo. Contudo, analisando o meio educacional, percebe-se que a quantidade de negros em setores "elitizados" é muito baixa. O mesmo problema ocorre no ingresso do negro nas Escolas do Brasil. De acordo com a pesquisa realizada pela FASE - Federação para Assistência Social e Educacional de São Paulo, a possibilidade de um negro ingressar na universidade é de 18%, enquanto esta possibilidade para os brancos é de 43%. Outro dado importante é que, segundo o IBGE (2012), em relação à

qualidade de vida da população, o Brasil ocupa a 63ª posição no mundo. Considerando-se a população negra, o Brasil fica na 120ª posição mundial, ressaltando com isso a diferença entre os níveis de vida da população branca e da população negra.

O que se verifica é que há uma dificuldade de inserção do negro e sua ascensão em áreas de maior status social. Reserva-se a ele apenas a ocupação das áreas de menor projeção social. Este fato é bastante sério e gera problemas sociais graves, demonstrando a presença de vários fatores que impedem essa inserção: problemas históricos, educacionais, governamentais, e ainda o racismo presente em nossa sociedade.

Os dados coletados na pesquisa servirão para verificação de que as práticas pedagógicas adotadas nesse contexto verificando se os professores da instituição têm conhecimento pedagógico da aplicabilidade da Lei nº 10.639, procurando identificar elementos geradores das diferenças, objetivando o combate ao preconceito, ao racismo, fatores de exclusão do educando.

Como forma de retorno aos participantes do estudo, os resultados da pesquisa foram apresentados através de arquivo PDF e o resultado do estudo foi disponibilizado a todos. Neste documento, consta a análise dos resultados alcançados durante o estudo mostrando os objetivos que foram alcançados de forma plena ou parcial. Para a instituição de ensino participante da pesquisa, a devolutiva ocorreu em formato de palestra, no formato presencial com data e horário combinada com a gestão da escola participante. Assim sendo, será disponibilizada uma cópia impressa da dissertação para a biblioteca da respectiva unidade, após a aprovação da banca examinadora.

Desta forma, através dessas ações, a presente pesquisa buscou devolver para a comunidade acadêmica e toda sociedade o compromisso ético no estudo das questões referente às disparidades entre o que diz na teoria e como se desenvolvem as práticas de ensino na aplicabilidade da Lei nº 10.639, que trata da legalização a implantação da cultura africana e a afro-brasileira na prática pedagógica das escolas públicas.

1.1. OBJETIVOS

1.1.1. Objetivo Geral

- Identificar os desafios e possibilidades de oferecer estratégias que possibilitem o conhecimento e aplicação da Lei nº 10.639 que legaliza a implantação da cultura africana e a afro-brasileira na prática pedagógica de uma escola pública.

1.1.2. Objetivos Específicos

- Verificar se os professores da instituição têm conhecimento pedagógico da aplicabilidade da Lei nº 10.639;
- Identificar os elementos geradores de ações discriminatórias na escola;
- Desenvolver estratégias para uma educação inclusiva não discriminatória através de oficinas para os professores;
- Realizar palestras sobre práticas pedagógicas adotadas para a aplicação da Lei nº 10.639 com o intuito de obter melhores resultados com o processo de aprendizagem dos estudantes;
- Refletir se as atividades pedagógicas desenvolvidas na Escola Estadual Barão do Rio Branco promovem a capacidade de conviver e dialogar com a diversidade da cultura africana e a afro-brasileira.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. O NEGRO NO BRASIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A HISTÓRIA

A história oficial do Brasil, moldada por uma visão eurocêntrica e elitista, relegou ao negro um espaço limitado, frequentemente restrito ao período da escravidão. Essa narrativa omite a riqueza e a diversidade das civilizações africanas, que contribuíram significativamente para a formação da identidade brasileira. A cultura negro-africana, com suas estruturas sociais, artísticas e espirituais, foi amplamente ignorada, reduzida ao exotismo e à marginalização no imaginário popular. O senso comum perpetua essa invisibilização, retratando as culturas africanas e indígenas como primitivas, quando, na verdade, essas sociedades possuíam complexidade e sofisticação que transcendem a narrativa simplista da colonização (MUNANGA, 2005).

No entanto, como bem observou Silva (2015), a palavra falada desempenhou um papel fundamental entre os africanos escravizados, seja como meio de preservação cultural, seja como instrumento de resistência. A oralidade, carregada de história, espiritualidade e sabedoria, foi o fio condutor da identidade afro-brasileira, mantendo vivo o legado cultural africano. A história oficial pode contar uma versão deturpada dos fatos, mas os registros orais revelam outras perspectivas e reafirmam o papel do negro como protagonista na construção da sociedade brasileira.

A presença negra no Brasil remonta aos primeiros anos da colonização portuguesa. Embora muitos historiadores apontem 1532 como o marco da chegada dos primeiros africanos escravizados, é crucial lembrar que a história do negro começa muito antes, no continente africano. As civilizações africanas, ricas em diversidade cultural e organizadas por complexas estruturas sociais e políticas, foram marcadas pela produção de conhecimento, comércio e arte, elementos que foram brutalmente interrompidos pelo tráfico transatlântico de escravizados (GOMES, 2005).

O continente africano, muito antes da colonização europeia, já abrigava impérios como o de Mali, Songhai e Gana, que se destacavam pela sofisticação cultural, econômica e científica, e essas tradições, embora violentamente interrompidas pela escravização, deixaram uma marca profunda no Brasil.

A compreensão da história do Brasil, especialmente nos últimos 500 anos, é incompleta sem um olhar atento para a contribuição dos negros em todas as esferas da sociedade. Desde a religião, passando pela culinária, música, dança, medicina e práticas sociais, o legado africano está profundamente enraizado no cotidiano brasileiro. A matriz africana, portanto, é parte constitutiva do modo de viver, pensar e trabalhar do brasileiro.

A culinária brasileira, com pratos como a feijoada e o acarajé, a musicalidade do samba e da capoeira, e a força das religiões afro-brasileiras como o candomblé e a umbanda, são expressões inegáveis dessa herança. A língua portuguesa falada no Brasil também foi fortemente influenciada por palavras, expressões e entonações trazidas pelos africanos, e isso revela a profundidade dessa interação cultural.

Contudo, a história do Brasil continua a ser contada majoritariamente sob a ótica dos grupos sociais hegemônicos, privilegiando as elites brancas e suas conquistas, enquanto marginaliza a contribuição de negros e indígenas. Conforme as Diretrizes (BRASIL, 2009), essa narrativa dominante omite o papel fundamental do negro na formação social, cultural e econômica do país. Mesmo após a abolição da escravidão, a presença negra foi "apagada" dos manuais de história, sendo mantida apenas nas imagens que remetem à subordinação, à violência e à escravidão. Esse apagamento simbólico reforça um imaginário social perverso, onde o negro é retratado como um ser subalterno, desprovido de agência ou protagonismo.

Essa exclusão é amplamente discutida por autores como Florestan Fernandes (1978), que aponta para o mito da democracia racial no Brasil, uma ideia que tenta mascarar as desigualdades raciais profundamente enraizadas na sociedade brasileira. O lugar do negro na historiografia oficial foi, por muito tempo, silenciado ou distorcido, reforçando a manutenção de um sistema social que perpetua as desigualdades raciais. No entanto, o reconhecimento das contribuições dos negros na construção do Brasil é um passo fundamental para corrigir essa dívida histórica.

Portanto, conhecer a história do negro no Brasil exige uma releitura crítica dos manuais de história, reescrevendo a narrativa com o negro como sujeito ativo e essencial na formação do país. Não basta reconhecer a abolição da escravidão como o ponto final da história dos negros no Brasil; é necessário destacar o protagonismo negro nas lutas pela liberdade, nos movimentos de resistência cultural e nas inúmeras contribuições que moldaram a identidade brasileira. Para tanto, é crucial que a historiografia oficial abandone sua perspectiva eurocêntrica e adote uma visão que valorize as diversas matrizes civilizatórias que formam o Brasil (GOMES, 2017).

A história do negro no Brasil não pode ser contada apenas pelo viés da escravidão. É preciso resgatar as contribuições inestimáveis desse grupo, seja na cultura, na economia, na política ou na ciência, e reconhecer que o Brasil que conhecemos hoje é, em grande parte, fruto da resistência, criatividade e trabalho dos negros. Apenas ao reconhecer essa realidade seremos capazes de construir uma narrativa histórica mais justa e inclusiva, que reflita a verdadeira diversidade e riqueza da nação brasileira.

Os africanos, apesar dos percalços da vida escrava, dos maus tratos, jamais abandonaram seus costumes e sua religião. Não obstante o trabalho estafante, o pequeno ciclo de vida, o escravo teve seus momentos de diversão. Organizavam suas festas, os adornos no corpo e esquecendo temporariamente seus desencantos com a sorte, em festas, lembravam suas origens. Uma das mais típicas e interessantes era a do Rei do Congo, também conhecida por Congada, festa ao mesmo tempo profana e religiosa.

Na sua música, os sons e as expressões eram carregados de sofrimento e faziam um curioso contraste com os raros momentos de alegria. A língua de origem sobressaía no canto. Com autorização dos senhores, os escravos organizavam pequenos desfiles em torno da casa grande, dançando e cantando. A Congada tinha um rei, eleitos pelos companheiros, uma rainha, os príncipes, os fidalgos e os embaixadores.

Sobre a cultura dos escravos sabe-se que a arte de cantar e dançar fez parte de sua alma sofrida. Outra dança muito apreciada era o batuque, batidas de tambores e demais primitivos instrumentos de percussão que acompanhavam as danças. Para Macedo (2018, p. 62) “um bambolear sereno do corpo, acompanhado de um pequeno movimento dos pés, da cabeça e dos braços”.

Outra cultura trazida pelos escravos foi a capoeira, que mistura luta, dança, cultura popular e música. Desenvolvida no Brasil, é caracterizada por golpes e movimentos ágeis e complexos, utilizando os pés, as mãos, a cabeça, os joelhos, cotovelos, e algumas vezes, golpes desferidos com bastões e facões. Uma característica que a diferencia das artes marciais é o fato de ser acompanhada por música. Seu desenvolvimento se deu durante a escravatura, certamente com finalidade de extravasar sentimentos e paralelamente perpetuar a cultura.

A capoeira foi, no início, praticada nas senzalas, à noite, ocasião em que os escravos ficavam com os braços acorrentados. Justifica-se assim o fato de a capoeira ser praticada com os pés. No entanto existe outra versão para a origem da capoeira. Era quando os negros, denominados *negros de ganho*, escravos ou libertos que vendiam alimentos pelas ruas viam as perspectivas de suas mercadorias serem roubadas. Para protegerem sua mercadoria movimentavam o corpo numa coreografia diferente e com o movimento brusco dos pés,

afastavam os que os ameaçavam. Como sua mercadoria ficava em cestos chamados de capoeiras, os movimentos de defesa passaram a ter este nome.

A capoeira pode ser vista, da mesma forma que as irmandades religiosas e as reuniões em batuques, como um espaço construído por escravos e libertos, africanos e crioulos, para encontros e afirmação de apoio e de solidariedade entre os membros de um mesmo grupo. Esses grupos distintos de capoeira eram conhecidos por maltas [...] (MATTO. 2018, p.185).

Após dias e dias de trabalho penoso, normalmente aos domingos, dias santos e festas religiosas, escravos e libertos deslocavam-se de seus recantos e fazendas indo para povoados e cidades para se encontrar com seus companheiros africanos de várias origens e crioulos. Ali se divertiam e compartilhavam costumes e manifestações culturais.

À medida que o africano se integrou à vida do brasileiro tornou-se afro brasileiro e mais que isso, tornou-se um brasileiro. O termo afro-brasileiro é usado para indicar produtos das mestiçagens de ascendentes portugueses e africanos. Além dos traços físicos, nas danças, na música e na religiosidade é que encontramos a presença dos africanos no nosso sangue. A religião tem presença marcante na cultura africana.

As religiões foram transformadas, ritos e crenças de alguns povos se misturaram a outros. Houve uma disseminação dos calundzeiros que eram pessoas que reverenciavam espíritos com capacidade de proteger e de orientar aos que a eles recorriam. Os mais conhecidos e de comprovada força junto aos espíritos, eram procurados até por brancos, senhores de escravos. Todos que tinham já esgotado os recursos da medicina viam nos calundzeiros a última esperança para seus males.

Durante o século XIX foram substituídos por pais e mães-de-santo nos candomblés e das umbandas. As religiões afro-brasileiras cresceram sempre, não apenas levadas pelo aumento crescente da população, mas também pelo número de adeptos que crescia a cada dia. Nos ritos a presença africana é evidente quando se observa, nos terreiros de candomblé e umbanda, a postura dos corpos, os gestos, a dança em círculo, sempre sob o som nostálgico dos tambores. Aliás, estes são considerados sagrados e não podem ser tocados por qualquer um.

Os ritmos acelerados que os tocadores tiram deles acompanham o transe dos médiuns, por meio dos quais as entidades do além se manifestam, frequentemente assumindo posturas corporais e vozes diferentes. Cada ritmo permite a incorporação de uma entidade sobrenatural, que tem toque, cores, adereços, roupas, comida e gestos próprios. Cada terreiro tem seus orixás e espíritos, cada médium recebe determinadas entidades, em número limitado (SOUZA, 2018, p. 133).

Os africanos mulçumanos destinaram-se, em especial, à Bahia. Passaram a ser conhecidos por malês que quer dizer mulçumano. Estes valorizavam os amuletos, patuás e

bolsas de mandingas. Os amuletos, desde a África, eram talismãs que protegiam os africanos de guerras e qualquer tipo de mal que poderia lhe acontecer. Havia ainda os curandeiros que praticavam o calundu. Esses tinham grande influência na comunidade, considerados líderes religiosos.

No entanto, não foram apenas as religiões de origem africana que ajudaram a construir identidades. Aos escravos foi ensinado o catolicismo, como obrigação dos senhores para compor novas comunidades negras com devoção a algum santo. Os principais santos de devoção das irmandades de negros eram Nossa Senhora do Rosário, Santa Efigênia e São Benedito.

Além do culto aos santos, os escravos começaram a valorizar os irmãos mortos, as missas em favor de suas almas, e amparavam as famílias desconsoladas. Lentamente os negros se incorporaram ao mundo católico, passando a crer que eram possuidores de almas. No início, a religião católica foi imposta aos escravos como religião oficial e obrigatória. Anos mais tarde com finalidade de atrair os negros livres para a religião católica, foram canonizados alguns santos negros e foram incorporadas manifestações culturais de origem africana aos rituais católicos.

2.2. DA ABOLIÇÃO AOS DIAS ATUAIS: a liberdade que exclui e embranquece

A frase frequentemente citada por militantes dos movimentos negros, "A Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, mas se esqueceu de assinar a carteira de trabalho", encapsula a ironia e a crueldade da realidade pós-abolição no Brasil. A abolição da escravidão, conquistada em 1888, representou um marco legal importante, mas não foi acompanhada de medidas que garantissem a inclusão social, econômica e política dos ex-escravizados. Os negros libertos foram deixados à própria sorte, sem-terra, emprego ou qualquer forma de assistência estatal, enquanto o país passava por uma transição econômica e social que os excluía deliberadamente.

Durante o período da escravidão, os negros foram a principal força de trabalho, tanto nas zonas rurais quanto urbanas. No entanto, após a abolição, a mão de obra negra foi preterida em favor dos imigrantes europeus que chegaram ao Brasil em grande número. O Estado brasileiro, influenciado por teorias raciais e eugênicas da época, via os imigrantes brancos como uma oportunidade de "melhorar" a composição racial da população. Conforme Schwarcz (2003), a vinda dos europeus foi justificada tanto pela necessidade de substituir a mão de obra escrava quanto pela crença de que o embranquecimento da população seria um caminho para

o desenvolvimento do país. Esta política de imigração, que privilegiava brancos europeus, desconsiderava completamente a integração dos negros libertos na nova economia.

A política de embranquecimento, portanto, não foi apenas uma estratégia de incentivo à imigração, mas também um projeto deliberado de exclusão racial, reforçado por teorias científicas pseudocientíficas que ganhavam força no século XIX e início do século XX. Essas teorias, como a eugenia e a antropometria, defendiam a superioridade da raça branca e colocavam os negros como inferiores, aptos apenas para o trabalho físico. As ideias de intelectuais como Gobineau e Galton foram amplamente disseminadas na elite brasileira, e essas influências racistas moldaram políticas públicas que favoreciam os imigrantes brancos e marginalizavam a população negra (CARNEIRO, 2005).

Um exemplo emblemático desse processo de exclusão racial ocorreu na década de 1920, quando um grupo de agricultores negros dos Estados Unidos tentou se estabelecer na Amazônia brasileira. Mesmo tendo adquirido terras, o governo brasileiro impediu a entrada desses imigrantes negros, devolvendo o dinheiro da compra. A razão era clara: esses imigrantes não se enquadravam no projeto de embranquecimento que o governo brasileiro estava promovendo. Enquanto isso, imigrantes europeus eram bem-vindos e recebiam terras para cultivar, muitas vezes com o apoio estatal. Esse episódio revela o caráter excludente e seletivo das políticas de imigração no Brasil e ilustra como o racismo institucionalizado operava para manter os negros à margem da sociedade (GONZALEZ, 2004).

Além da exclusão econômica e social, houve também um projeto de branqueamento simbólico, que atuou diretamente na forma como as personalidades negras ou mestiças foram representadas na história oficial e na mídia. Um dos exemplos mais conhecidos desse processo é o do escritor Machado de Assis, cuja ascendência negra foi deliberadamente ignorada ou minimizada ao longo do tempo. Retratos e ilustrações de Machado, originalmente mulato, passaram por um processo de "clareamento" nas fotos e nas representações visuais, a fim de torná-lo mais aceitável aos olhos das elites brancas. Esse processo, que se repetiu com outras figuras históricas, fazia parte de uma estratégia de apagar a contribuição negra na história do Brasil, transformando personalidades negras em brancas ou, quando isso não era possível, tornando-as invisíveis.

A invisibilização dos negros nos meios de comunicação, nos espaços acadêmicos e em muitas profissões continua até os dias atuais. Mesmo com o aumento da visibilidade de alguns setores, o negro permanece sub-representado em posições de destaque, e sua contribuição para a sociedade brasileira é frequentemente ignorada ou subestimada. O processo de exclusão pós-abolição gerou uma segregação racial que persiste nas periferias urbanas, onde a população

negra foi empurrada após a abolição, sem políticas públicas que favorecessem sua integração. Essa marginalização estrutural perpetuou desigualdades econômicas e sociais que são visíveis até hoje, refletidas nos índices de pobreza, desemprego e violência que afetam desproporcionalmente a população negra (FERNANDES, 2008).

O racismo estrutural, como conceituado por Almeida (2019), não é apenas uma herança do período escravocrata, mas uma dinâmica viva que permeia as relações sociais, políticas e econômicas do Brasil. A liberdade que a abolição ofereceu foi uma liberdade excludente, que não proporcionou aos negros as mesmas oportunidades de ascensão social dadas aos imigrantes europeus. Em vez disso, a abolição marcou o início de um novo ciclo de marginalização, no qual o Estado brasileiro falhou em criar condições para que os ex-escravizados pudessem exercer plenamente sua cidadania.

O período pós-abolição no Brasil foi marcado por uma liberdade que excluiu a maioria da população negra, tanto no âmbito econômico quanto no simbólico. O projeto de embranquecimento, ao mesmo tempo que promovia a imigração europeia, reforçava a marginalização dos negros e sua invisibilidade nas esferas públicas e privadas.

Essa política não apenas perpetuou as desigualdades sociais, mas também moldou o imaginário brasileiro de maneira a privilegiar a figura do branco como o protagonista do desenvolvimento nacional, enquanto relegava os negros a papéis subalternos ou invisíveis na narrativa histórica. O desafio contemporâneo reside em reconhecer essa herança de exclusão e trabalhar ativamente para uma verdadeira inclusão racial que valorize a diversidade e a contribuição histórica da população negra no Brasil.

Pergunta-se, muitas vezes, diante do espanto do interlocutor, se após 13 de maio de 1888 o negro deixou de ser um objeto. Vive-se num país onde o negro ficou com os índices mais baixos da sociedade. As cotas raciais são discutidas com o objetivo de atenuar o atraso social. Considera-se um bom começo, mas ainda hoje, apesar de ver fechados os olhos para a sua situação, o negro ocupa uma posição, na sociedade, de cidadão de segunda classe (MOURA, 2018).

O desenvolvimento econômico não conseguiu dar melhores condições de vida aos afro-brasileiros. Os processos de industrialização aumentaram a desigualdade e a disparidade de renda entre os mais pobres e os mais ricos, entre brancos e negros. Quando são observados os ciclos de crescimento econômico em nosso país, sobressai o conceito de que sempre existiu uma massa de excluídos que não colhia os frutos da riqueza produzida.

É preciso contar sua história, não apenas os relatos de sofrimento diante das chibatas na clausura desumana das senzalas, mas a história de seus feitos, suas glórias, sua ascensão na

sociedade. Conforme Nogueira (2011) a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica, apesar de ser uma decisão política, repercute no campo da pedagogia e na formação dos professores. Além de assegurar as vagas de negros nas universidades, valoriza sua cultura e paralelamente procura reparar os prejuízos repetidos durante séculos no que se refere a identidade e direitos.

As instituições escolares são colocadas como responsáveis de se isolar da limitada concepção de que os africanos e seus descendentes contribuíram apenas para a formação da nação brasileira, para criar nos alunos a consciência de que não pode existir preconceito e que o negro pobre e mal vestido, da carteira do lado é nosso irmão, humano e sensível. Para Fernandes (2008) é um trabalho que se faz também fora da escola, nos vários segmentos da sociedade já tão enraizada nos conceitos de racismo. Para que estas ações sejam devidamente conduzidas é preciso uma educação voltada para as bases da reflexão e do amor ao próximo.

A abolição foi resultado de resistências e lutas travadas pelos negros, escravizados ou libertos, e por abolicionistas que se mobilizaram contra a exploração humana. Essa resistência ganhou força com fugas maciças, combates e assassinatos dos que se diziam proprietários, ações que ameaçavam a ordem social, diminuía o domínio sobre os povos negros, assustavam os colonizadores e acabaram tornando a situação do sistema escravista insustentável no território nacional.

Contudo, a abolição da escravidão não solucionou os problemas dos negros, tampouco representou o fim do preconceito e das desigualdades sociais. A discriminação continuou a ganhar força. Nessa época, imigrantes europeus recebiam apoio financeiro para se instalarem no Brasil. Os negros, sem nenhum apoio ou leis trabalhistas, trabalhavam com cargas horárias excessivas e em condições desumanas.

2.3. O PRECONCEITO RACIAL NO BRASIL

O preconceito racial, no caso brasileiro, opera fundamentalmente em três dimensões: a moral, a intelectual e a estética. As atribuições, as piadas e as brincadeiras que reforçam o preconceito racial quase sempre revelam conteúdos racistas relacionados a essas três dimensões. Assim, é conhecido o “quando não suja na entrada, suja na saída”, “é preto, mas é inteligente” “é preto, mas é bonitinho”, “é preto, mas é uma graça”, ou ainda a classificação de cabelo ruim ou cabelo duro, quase sempre acompanhada de risos (SILVA, 2017).

A complexidade das relações raciais na sociedade brasileira foi construída com base no processo de escravização do negro. Isto foi o que criou, ao longo de séculos de história, tanto no escravizado quanto no escravocrata, representações sociais e experiências de subalternidade

que são, do ponto de vista individual, de uma fundura simbólica imensa, e que produzem, do ponto de vista social, um engessamento de lugares e de hegemonia (BRASIL, 2009).

Não foi uma observação espontânea de um certo gradiente de cor de pele que deu origem às denominações “branco” e “negro” no Brasil. Essa experiência de classificação está vinculada à subalternidade da escravidão, que foi utilizada como nomeação e demarcação de lugares sociais. Para esta origem da classificação por cor é carregada de um conteúdo marcadamente discriminatório, e com ele vêm junto conceitos, opiniões e certezas que informaram, ao longo da nossa história, o lugar de cada um, brancos e negros, no imaginário social (SILVA, 2015).

Os bantos, nagôs, minas, gêges que foram escravizados e trazidos em grandes contingentes para o Brasil, aqui se tornaram “africanos”, ganhando, junto com o termo “africano” para sua identificação, outros dois, o de “negro”, identificador da sua condição racial, e o de “escravo”, descrevendo sua condição social. Isto acabou por produzir uma fusão de significados entre os termos, todos referentes a uma condição percebida como de inferioridade (SILVA, 2015).

Entretanto, mesmo sob a égide da escravidão, que os reduzia à condição de peças, esses homens e mulheres africanos se constituíram em uma das matrizes fundadoras do nosso povo (RIBEIRO, 2005). A ambiguidade das relações escravocratas, no caso brasileiro, permitiu ao negro africano um jogo sutil entre ser objeto no modo de produção e aos poucos ir negociando lugares de sujeito nas relações sociais e culturais. A história brasileira está repleta de exemplos da participação de homens negros e mestiços em importantes lutas nos diferentes momentos da constituição do país.

No entanto, a marca do preconceito e da discriminação racial está contida na desigualdade de acesso às posições sociais e nos baixos índices sócio-econômicos, o que mostra a necessidade de ampliar o entendimento de como o preconceito opera na sociedade brasileira. Um grande e fundamental passo para entender esse processo foi dado por Oracy Nogueira (2011, p. 85) quando, dentro das “relações raciais”, ele escolheu estudar “o estado atual das relações entre os componentes brancos e de cor da população brasileira”, o que lhe permitiu colocar o preconceito racial como foco central do estudo das “relações raciais” no Brasil.

O seu estudo toma como base uma análise comparativa de como se explicitam as relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos, e foi apresentado originalmente por Nogueira em 1954, como parte das reflexões acerca das relações raciais no Brasil desenvolvidas por um programa de pesquisa patrocinado pela UNESCO (2012), no início da década de cinquenta.

A distinção apresentada por Nogueira (2011) entre preconceito racial de marca e de origem é essencial. No caso brasileiro, é o preconceito racial de marca – isto é, aquele vinculado

à aparência física e manifestações gestuais, permite, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, decidir a sua inclusão ou exclusão na categoria de negro. Isto é o que se torna impossível frente ao preconceito racial de origem vivido nos Estados Unidos, segundo o qual a definição étnica está dada pela hereditariedade, independente do fato de o indivíduo trazer ou não traços do fenótipo negro.

No Brasil, os estudos têm revelado um gradiente maior de cores auto-atribuídas quando existe uma presença marcada de traços do fenótipo negro e, ao contrário, quando a predominância é do fenótipo branco, as dúvidas de auto-atribuição são bem menores e o gradiente de cores, também. Para isso não nos impede de observar que os indicadores socioeconômicos, colhidos nos censos e nas pesquisas domiciliares, aproximam pretos e pardos e distanciam brancos e negros.

Por outro lado, as expressões que denotam o preconceito racial estão de tais formas impregnadas na sociedade que já ficaram naturalizadas no cotidiano, como padrão predominante de comportamento social e, obrigando ampliar a observação e a interferência nessas situações para superação do preconceito.

O Negro no Brasil tem um longo caminho na conquista da chamada cidadania, aliás, pouco conhecida pela maioria da população. Tal situação, muitas vezes, sugere que a questão do negro e da discriminação que ele sofre é de natureza social e não racial. Muita folha de papel já foi usada na tentativa de convencer parcela significativa da população negra brasileira que o preconceito racial acaba quando se conquista a igualdade social e/ou econômica, já que o problema racial, entre nós, não existe, apenas as diferenças de classe (SILVA, 2017).

Entretanto, além dos argumentos conhecidos, existem outros mais recentes, como, por exemplo, os frequentes incidentes em campo de futebol no Brasil, em que jogadores negros são chamados de “macacos” e, o que é pior, apesar do testemunho de milhões de brasileiros de um ato discriminatório contra um jogador de futebol em São Paulo, a Lei CAÓ, Lei nº 7.437, de 20 de dezembro de 1985 de autoria do ex-deputado e jornalista, Carlos Alberto Oliveira, que torna o crime de racismo inafiançável, apesar do espetacular episódio, foi novamente descumprida. O agressor pagou a fiança e seguiu seu destino racista, ainda muito abalado com o que tinha provocado.

Existe um questionamento frequente sobre o preconceito contra os negros no mundo. Em especial, no Brasil constata-se que, por ter sido seu trabalho a força motriz que impulsionou o progresso das classes dominantes séculos atrás, foi o que deu a eles esta situação de desigualdade diante dos brancos. As disparidades são evidentes no aspecto social e aliadas a esta desproporcionalidade convive-se com o preconceito.

Nas novelas e filmes ainda causa espanto uma atriz branca viver um papel em que mantém um relacionamento mais íntimo com um ator negro. Certa vez, Oda Gonçalves, esposa do ator Milton Gonçalves que é de descendência afro, disse, em tom de desabafo, que gostaria de ver seu marido não se limitar a papéis de escravos ou bandido, mas sim beijando alguma atriz loura das novelas da oito. Os papéis desempenhados pelos negros nas novelas, na maioria das vezes são de bandidos ou de empregados em funções humildes.

O número de pessoas brancas bem sucedidas suplanta enormemente o número de pessoas negras. Não seria uma situação anormal se não fosse a mentalidade repleta de ironia de que as coisas feitas pelos negros são mal feitas, ou então quando se refere a um negro como pessoa de bom caráter, fala-se “é um negro da alma branca” (NOGUEIRA, 2011, p. 89), numa declaração de que o negro para ser bom tem de ter, necessariamente, alguma coisa branca. São coisas ditas quase sempre sem maldade, mas que demonstram um preconceito enrustido em cada um.

Em nosso país, apesar de todos se dizerem avessos ao racismo, não há quem não conheça cenas de discriminação ou não saiba uma boa piada sobre o tema. Ainda hoje o trabalho manual é considerado aviltante e a hierarquia social reproduz uma divisão que data da época do cativeiro. Com naturalidade absorvemos a ideia de um elevador de serviço ou de lugares que se transformam em verdadeiros guetos raciais. É por isso que não basta condenar a história, ou encontrar heróis delimitados. Zumbi existe em cada um de nós. É passado e é presente (MOURA, 2016, p. 30).

É comum dizer-se que os próprios descendentes afro-brasileiros se discriminam entre si. É uma afirmação equivocada. Esta surgiu depois do conceito de branqueamento da população onde se apregoava que apenas as pessoas brancas seriam portadoras de uma inteligência apurada. Mesmo simbolicamente cogitou-se este branqueamento visando a eliminar o material genético que denunciava a presença de negros no Brasil. O racismo, o terrível preconceito racial, marcam profundamente um ser humano que se identifica com um país no qual os negros lutam pela sobrevivência.

2.4. MOVIMENTOS E LUTAS

Desde os primeiros quilombos formados pelas levas de africanos que aqui chegaram na condição de escravos, os negros não pararam de lutar e resistir contra a escravidão. De um jeito ou de outro, as organizações negras (como as irmandades) foram espaços de preservação e sociabilidade para esses grupos.

Falar sobre a história do Brasil é falar sobre a África e seus diversos povos e culturas. Responsáveis pela construção de grande parte da cultura brasileira, os povos africanos aqui

desembarcaram na condição de escravizados, tendo seus corpos e culturas violentados pelo desejo do colonizador.

Do sofrimento nasce o movimento de luta por liberdade e justiça social e, desde então, batalha-se por conquistas de direitos. Nesse sentido, esse trabalho discorre sobre os cenários da luta de africanos e descendentes no Brasil em busca de liberdade e melhores condições de educação, e ainda tece discussões acerca do movimento preconceituoso pós-abolição, que pretendia aprimorar a genética humana favorecendo o branqueamento do povo negro.

Em 1888, o Brasil sanciona a Lei Áurea, Lei nº 3.353 (BRASIL, 1888), tornando-se o último país do ocidente a abolir, “teoricamente”, o sistema de escravidão que violentou a população negra por mais de trezentos anos. Isso significa que o país passou mais tempo convivendo com a escravidão do que sem ela. Tal realidade se reflete ainda hoje na sociedade brasileira e nas organizações curriculares das instituições de ensino, pois a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) representou grande conquista para os movimentos negros, mas não significou o fim da luta pela educação, pela valorização cultural e pela cidadania.

Com a abolição, uma nova realidade se apresentou ao negro, que passou, então, a procurar formas mais efetivas de organização que não só o preservasse em grupo, mas também o representasse nas suas reivindicações e lhe desse maior visibilidade social. A imprensa negra começou a sua atividade na década de 1920, dando notícias sociais sobre a comunidade. Nomes de jornais como Menelik, Alfinete e Clarim da Alvorada fazem parte da história do negro no Brasil (SILVA, 2017).

Outra organização importante foi a Frente Negra Brasileira. Fundada em 1931, possuía uma rígida organização de funcionamento, e cerca de 400 de seus membros andavam uniformizados e gozavam de certo prestígio junto às autoridades e à população em geral, pois acreditavam que os componentes da Frente Negra eram pessoas de bem. Inicialmente estruturada em São Paulo, teve vários núcleos em outros estados como Rio de Janeiro, Pernambuco, Bahia e Rio Grande do Sul. Como ideologia, sustentavam que a educação era o caminho para a vitória dos negros. Com o Estado Novo, a Frente Negra foi desagregada (BRASIL, 2009).

Em 1954 surge a Associação Cultural do Negro, que reuniu nomes como Solano Trindade, Abdias do Nascimento e Fernando Góis. Apesar de ter uma proposta de aglutinar vários segmentos culturais do país, tinha também a preocupação de construir uma ideologia para o negro brasileiro. Alguns intelectuais como Florestan Fernandes, Sérgio Milliet e Carlos Burlemarqui participaram de conferências, congregando inicialmente negros de vários status. Em função de suas lutas ideológicas, a ACN - Associação Cultural do Negro, perderá a unidade

política, a sede e os seus principais nomes, ficando reduzida a uma entidade filantrópica e assistencial, agora com sede na Casa Verde, após ter sido despejada da sua antiga sede na Rua 13 de maio (BRASIL, 2009).

Nesse cenário de luta do movimento negro, as escolas exercem o papel de problematizar o currículo, refletindo sobre a diversidade dos grupos sociais e a importância da igualdade de direitos e oportunidades. Assim, a escola assume uma função na sociedade, tendo sua parcela de responsabilidade na luta por justiça social. Uma maneira de atribuir significados às lutas passadas é evidenciar nos currículos escolares as histórias dos africanos e afro-brasileiros como patrimônio histórico, enfatizando a valorização cultural, social e econômica dos negros e negras que contribuíram e contribuem significativamente para a formação da sociedade brasileira.

As escolas de samba também foram e são consideradas importantes centros que congregam negros, permitindo aos mesmos um espaço de sociabilidade e interação cultural. Foram originalmente reprimidas pelo estado e, posteriormente, promovidas à agremiação fundamental da folia de carnaval. Geralmente eram originárias de times de futebol, atividade esportiva anteriormente impedida aos negros.

Dos anos 60 aos anos 70, a luta dos negros norte-americanos pelos direitos civis, as guerras de libertação dos países africanos colonizados e o fechamento político da sociedade brasileira imposto pela ditadura militar, a partir do golpe de 1964, espalhou a militância negra organizada pelos movimentos sociais de resistência e luta contra a ditadura. Nas brechas que surgiam, aqui e ali, eram formadas organizações culturais, como SINBA - Sociedade de Intercâmbio Brasil-África, no Rio de Janeiro, no início da década de 1970. Jornais como Árvore das Palavras circulam em São Paulo e Rio, o Jornal Versus abre um espaço para os negros, o MNU - Movimento Negro Unificado, se consolida como entidade negra nacional e, depois de muita discussão, é criado o Dia da Consciência Negra, dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, herói negro transformado em referência nacional para as organizações negras espalhadas pelo país (BRASIL, 2004).

Com o centenário da abolição, em 1988, o Brasil já possui um leque de organizações sociais preocupadas com a luta da população negra. Na USP - Universidade de São Paulo, um grupo de funcionários e professores da universidade fundaram o Núcleo de Consciência Negra, que empreenderá uma luta por cotas na universidade e reparações para o povo Negro, isto nos anos de 1993/94. As mulheres negras também estão organizadas no Geledés, São Paulo; no Rio, o IPCN - Institutos de Pesquisa das Culturas Negras desenvolve suas atividades e o CECUN - Centro de Estudos da Cultura Negra, no Espírito Santo; são algumas das organizações negras

que continuam na luta contra o racismo e pela melhoria da qualidade de vida dos negros brasileiros (BRASIL, 2004).

A escola atual é constituída por uma diversidade de estudantes provindos de diversos povos, culturas, tradições religiosas, classes sociais e outras pertenças. Toda essa diversidade interfere na aprendizagem e na significação dos conteúdos escolares. Se não for considerada a riqueza das diversidades culturais de nosso país, os preconceitos e as desigualdades sociais acabam sendo enfatizados por meio da educação. Assim, é necessário desenvolver políticas de ações afirmativas e de combate ao racismo e ao preconceito racial entre os diferentes grupos da sociedade.

A concepção atual das ações afirmativas foi conquistada graças às lutas dos movimentos negros e, segundo a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (BRASIL, 2017), almejam eliminar as desigualdades e a segregação, de maneira que a sociedade não mantenha grupos elitizados e marginalizados. Com essas ações também se busca compor uma sociedade diversificada e sem o predomínio de etnias, raças, gênero, religiões, entre outras formas de supremacia. Essas ações são realizadas via políticas que envolvem a participação de grupos discriminados em várias áreas da sociedade, como saúde, educação, emprego e reconhecimento social.

Apesar das expectativas negativas para a população negra ao longo da história brasileira, a ação de movimentos fortaleceu a luta por aquisição de direitos, porém a luta em prol de melhorias é constante. Entre as bandeiras ressaltadas, está presente o combate ao preconceito e ao racismo. Nesse contexto, a educação escolar torna-se ação importante para trabalhar essas questões, por receber uma imensa diversidade cultural e étnica, marca constituinte da nação brasileira.

Um dos marcos de resistência negra foi a conquista das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. No entanto, para chegar a essa conquista legal, foi necessária a luta dos movimentos negros. Nesse prisma, fazemos uma retrospectiva de algumas ações desses movimentos. Com o pós-abolição, as crianças negras não tiveram fácil acesso à escola e, quando havia oportunidade, enfrentavam muitas dificuldades.

As escolas da época se recusavam a receber crianças negras e, quando aceitavam, limitavam o número de acesso e as submetiam a maus-tratos, o que levava os pais a retirarem-nas da escola. Diante de tal situação,

[...] para reagir a esse quadro de preterições e discriminações raciais, de um lado, e reforçar o espírito de união, solidariedade e autodeterminação, de outro, um grupo de “pessoas de cor” investiu na construção de uma série de associações, com perfis distintos: clubes, entidades beneficentes, grêmios literários, centros cívicos, jornais e

até mesmo organizações políticas. Em São Paulo, apareceram a Sociedade Cooperativa dos Homens de Cor, em 1902, o Centro Cultural Henrique Dias, em 1908, a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor, em 1915; no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas (RS), a Sociedade Progresso da Raça Africana, em 1891; em Lages (SC), o Centro Cívico Cruz e Souza, em 1918. De caráter notadamente cívico, cultural ou recreativo, as agremiações do movimento associativo dos “homens de cor” – como se dizia na época – exerceram um importante papel de conscientização e mobilização da população de ascendência africana (DOMINGUES, 2009, p. 969).

As associações manifestavam o descontentamento com a precariedade da educação e o alto índice de analfabetismo das pessoas negras. Segundo Domingues (2009), muitas associações desenvolviam atividades culturais educativas com apresentações teatrais e musicais, palestras, cursos, recitação de poesia, saraus, entre outras atividades.

Concordamos com as afirmações de Moreira e Candau (2003), quando se referem à necessidade de redirecionar o olhar para educação sob uma nova ótica e com sensibilidade distinta. Faz-se necessário abandonar a ideia de uma educação homogeneizadora e monocultural, que ainda se faz presente nos espaços escolares, e possibilitar o fortalecimento e a valorização das diferenças, vistas pela autora como nossa maior riqueza. Portanto, para que isso seja possível, é crucial que as instituições de ensino estejam comprometidas com a elaboração de um currículo voltado para o reconhecimento e a valorização cultural.

2.5. O NEGRO NO SERIDÓ E A COMUNIDADE QUILOMBOLA DA BOA VISTA DOS NEGROS: lugar do povo negro

O Movimento Negro no Brasil evoluiu significativamente ao longo das últimas décadas, movendo-se além das discussões meramente intelectuais e acadêmicas para estabelecer um contato mais direto e íntimo com as Comunidades Quilombolas. O termo “quilombola” atualmente refere-se a grupos formados, em sua maioria, por descendentes de africanos escravizados que habitam áreas rurais ou urbanas.

Diferente da concepção clássica dos quilombos como refúgios de resistência durante o período da escravidão, as comunidades quilombolas contemporâneas podem ter se originado por diversos fatores. Algumas se formaram a partir dos quilombos históricos, enquanto outras surgiram por meio de doações de terras feitas pela Igreja Católica durante a escravidão, como pagamento de dívidas contraídas por proprietários de terras com seus escravos, ou ainda por ex-escravizados que conseguiram adquirir terras após a abolição (GOMES, 2005).

No Seridó, região marcada por sua vocação agrícola e pecuária, a presença negra está documentada desde o início da colonização. Durante o século XVIII, os negros escravizados desempenhavam um papel central na economia agropecuária, sendo utilizados principalmente na criação de gado e no cultivo de alimentos. Ao contrário das grandes plantações de cana-de-

açúcar no litoral, onde as condições de trabalho dos escravos eram extremamente brutais e desumanas, a escravidão no sertão possuía características específicas.

Como aponta Mattos (2005), os escravizados do Seridó, ao final do século XIX, já estavam envolvidos em diversas atividades produtivas, muitas vezes com uma relativa autonomia para cultivar suas próprias roças e vender o excedente, o que lhes permitia acumular algum capital. Esse contexto permitiu que, em alguns casos, os escravos do Seridó alcançassem maior mobilidade social e tivessem condições para se libertar, seja pela compra da própria alforria ou por concessões feitas pelos senhores (MATTOS, 2005).

Essas características históricas da escravidão no Seridó são fundamentais para entender a formação das comunidades quilombolas na região. Enquanto nas áreas litorâneas o sistema de plantation impunha uma divisão mais rígida entre escravos e senhores, o interior apresentava maior flexibilidade. Após a abolição da escravidão, grande parte da população negra permaneceu nas proximidades das antigas fazendas, muitas vezes trabalhando de forma remunerada para seus antigos senhores ou utilizando a experiência adquirida na pecuária e agricultura para cultivar suas próprias terras. Esse fenômeno é especialmente visível em regiões como o Seridó, onde o trabalho escravo estava mais diretamente associado à economia rural.

Ao mesmo tempo, é importante reconhecer que as comunidades quilombolas não se limitam a serem espaços de refúgio físico, mas também de resistência cultural. Ao longo dos séculos, essas comunidades mantiveram vivas tradições africanas, como a oralidade, o culto aos ancestrais e práticas religiosas de matriz africana, preservando e transmitindo saberes que resistiram à tentativa de apagamento cultural promovida pelo sistema colonial.

No Seridó, essa preservação cultural também está presente, ainda que de maneira muitas vezes sutil, nos hábitos alimentares, nas tradições festivas e na religiosidade popular. Apesar das mudanças impostas pela modernização e urbanização, as comunidades quilombolas da região continuam a desempenhar um papel crucial na manutenção da identidade negra e na luta por direitos territoriais (SOUZA, 2009).

O relato de Koster (2008) oferece um vislumbre das dificuldades enfrentadas pelos negros que, fugindo da escravidão, buscaram refúgio nas matas e em áreas isoladas. Suas descrições das condições de vida em mocambos (pequenos assentamentos formados por fugitivos) retratam a precariedade da vida nesses refúgios, onde os negros viviam da caça e dos frutos da terra, muitas vezes perseguidos por tropas enviadas pelos senhores de escravos.

A narrativa de Koster (2008), embora muitas vezes impregnada de preconceitos coloniais, ilustra a resistência dos negros e sua habilidade em utilizar o conhecimento do

território para sobreviver em condições adversas. Além disso, suas observações sobre a demonização das comunidades negras, acusadas de roubos e sequestros, refletem o racismo estrutural que persistiu após a abolição, contribuindo para a marginalização contínua da população negra.

Os dados históricos indicam que o Seridó recebeu escravos desde os primeiros momentos de seu povoamento, com uma presença significativa de populações escravizadas até o final do século XIX. De acordo com Lamartine (1965) e Macêdo (2005), a proporção de escravos no Seridó, em relação à população total, era consideravelmente maior do que em outras partes da Província. Isso reforça a importância de estudar as dinâmicas locais da escravidão e o impacto dessas dinâmicas na formação das comunidades negras após a abolição.

As primeiras cartas de alforria no Seridó datam do século XVIII, e é possível observar que, mesmo durante o regime escravocrata, havia processos de mobilidade social mais frequentes do que em outras regiões. Isso levou à formação de comunidades negras que, após a abolição, se consolidaram como espaços de resistência e sobrevivência. As particularidades regionais são essenciais para entender o desenvolvimento das comunidades quilombolas no Seridó, diferenciando-se dos quilombos de resistência armada mais conhecidos, como o Quilombo dos Palmares.

O estudo da presença negra no Seridó revela uma complexidade histórica que vai além da escravidão e abolição. É necessário compreender como as condições socioeconômicas e culturais moldaram a vida dos negros na região, tanto durante o cativeiro quanto após a sua liberdade. As comunidades quilombolas contemporâneas são, em muitos aspectos, herdeiras dessa trajetória de resistência, e seu estudo deve considerar as especificidades locais que contribuíram para sua formação e sobrevivência ao longo dos séculos.

Para o historiador potiguar Muirakytan Kennedy de Macêdo (2014), instituições como a Irmandade do Rosário dos Homens Pretos possuem em seu passado fortes relações com raízes feudais. Para o autor, a mortalidade devastadora e aquilo que o mesmo chama de privações inauditas teriam forçado “[...] a vida comunitária em direção da organização da ajuda mútua dos extraviados e desvalidos” (MACÊDO, 2014, p. 329) nos fins do período medieval. Desta forma, o “medo” e as duras dificuldades impostas à população daquele período fizeram com que associações como estas funcionassem para alguns como uma maneira, ou se preferirem, como uma espécie de “tática” para sobressaírem-se em relação às dificuldades impostas. Assim, segundo Macêdo (2014, p.329) “associar-se a uma dessas agremiações era poder contar com algum socorro para o corpo e com escolta qualificada para a alma, especialmente em uma época em que ambas corriam quase os mesmos riscos”.

Mas, embora tenham sido idealizadas primeiramente como um mecanismo de controle e dominação no Brasil, as Irmandades de Homens Pretos aparentemente estiveram inseridas em uma situação no mínimo complexa no tocante ao âmbito do poder, já que: “a festa, que serviu para dividir e unir negros, foi vista, pelos brancos como passatempo inocente ou desafogo das tensões do cativeiro”, e inversamente, “[...] como quebra da ordem, uma espécie de ensaio para rebelião” (REIS, 1996, p. 03).

Apresentando, entre os brancos este caráter ambíguo, as Irmandades, a partir do período em que fora realizada a abolição da escravidão no Brasil, foram passando por um contínuo processo de enfraquecimento, e segundo, Antônia Aparecida Quintão:

As irmandades tiveram seu apogeu na época colonial e ainda se destacavam no período imperial. Porém na segunda metade do século XIX e sob influência do catolicismo romanizado, este tipo de associação será marginalizado e, aos poucos, substituídos por outras formas de organização mais coerentes com os princípios do catolicismo ultramontano. (QUINTÃO, 2002, p. 26).

Este processo de marginalização e enfraquecimento das Irmandades a partir da segunda metade do século XIX, como coloca Quintão (2002), acarretou, em alguns casos, a inativação de várias Irmandades por todo o Brasil.

O Seridó Potiguar, uma região localizada no sertão do Rio Grande do Norte, é um exemplo notável da riqueza e diversidade cultural que moldam o Brasil. Suas paisagens, práticas sociais e dinâmicas históricas revelam uma interação constante entre os diversos grupos que habitaram essa região ao longo dos séculos. Ao explorar as identidades culturais e as práticas sociais do Seridó, podemos entender como essa área do semiárido brasileiro se tornou um lugar onde as tradições e modernidades convivem de maneira singular.

Desde os primórdios da colonização, a formação do Seridó foi influenciada por dinâmicas complexas, como a pecuária e a economia rural. Os ciclos econômicos moldaram o modo de vida local, influenciando não apenas a economia, mas também as relações sociais, a formação de identidades e as expressões culturais. O desenvolvimento da pecuária, por exemplo, criou uma identidade seridoense marcada pela ligação com o campo, com a vida nas fazendas e com a criação de gado como elemento central da economia e da cultura.

Macedo (2004), oferece uma perspectiva sobre as relações de mestiçagem que ocorreram na região, ilustrando a complexidade da identidade racial seridoense. A história da família Pereira da Cruz reflete como, no sertão, as relações entre diferentes grupos raciais se deram de forma interativa, contrastando com as visões mais rígidas de raça e classe observadas em outros contextos brasileiros.

A mestiçagem no Seridó não foi apenas um fenômeno biológico, mas também cultural e social, moldando as práticas e as representações dos sujeitos dessa região. Esse processo de miscigenação refletiu-se nas práticas religiosas, econômicas e sociais, criando uma cultura única que combina elementos indígenas, africanos e europeus. A história da família Pereira da Cruz, constituída no sertão do Seridó a partir do século XVIII, é emblemática desse processo. Suas terras, adquiridas em parte por sesmarias concedidas pela Coroa, ilustram o papel central que a terra desempenhou na construção das identidades e das dinâmicas de poder local.

A luta pela liberdade, seja por meio de fugas, revoltas ou pela negociação da alforria, revela como os sujeitos escravizados no sertão não eram passivos, mas ativos na construção de suas próprias histórias. Embora a presença de grandes latifúndios e engenhos fosse menos intensa no Seridó do que em outras regiões do Brasil, o sistema escravista também moldou profundamente as relações sociais e raciais da região. Os escravos desempenharam um papel crucial na economia do Seridó, especialmente na agricultura e na pecuária, e sua resistência ao sistema escravista deixou marcas profundas nas dinâmicas sociais e culturais locais.

O Seridó Potiguar, como tantas outras regiões do Brasil, é também marcado pela presença de negros e mestiços que, ao longo do tempo, criaram suas próprias formas de organização social e cultural. Queiroz (2018) explora as dinâmicas de preconceito racial em uma cidade do Seridó. O preconceito racial, embora muitas vezes invisibilizado em regiões como o sertão, manifestou-se de diversas formas, tanto nas práticas cotidianas quanto nas representações sociais. Nesse contexto, o sangue, entendido como marcador de raça, desempenha um papel central na construção de hierarquias sociais e de poder.

Além disso, a identidade seridoense é fortemente marcada pela relação com o espaço geográfico. Azevêdo (2015) argumenta que o espaço vivido no Seridó é um elemento essencial na formação da identidade regional. A aridez do sertão, as longas secas e a dependência da pecuária criaram uma cultura de resistência e adaptação, onde o seridoense desenvolveu uma relação de profundo respeito e conexão com a terra. O conceito de "espaço vivido" aqui é utilizado para entender como as práticas cotidianas, as festas, as crenças e as tradições são moldadas pelas condições geográficas e climáticas do sertão.

A cultura popular também desempenha um papel fundamental na definição do Seridó Potiguar. As festas religiosas, as rezadeiras, as práticas de cura e a literatura de cordel são manifestações culturais que mantêm vivas as tradições dessa região.

A pedagogia também é um aspecto crucial para compreender a formação das identidades no Seridó. Medeiros Neta (2015) argumenta que a educação no Seridó, desde o século XIX, sempre foi um espaço de disputas e negociações. A formação de identidades locais

passou, em grande parte, pela escola, que funcionou como um espaço de transmissão de valores e de resistência a projetos de modernização vindos de fora.

A formação do Seridó Potiguar, portanto, é marcada pela complexidade de suas dinâmicas sociais, raciais e culturais. A mestiçagem, o sistema escravista, as práticas culturais populares e a relação com o espaço geográfico são elementos que, juntos, formam a identidade dessa região única no sertão brasileiro. A cultura do Seridó é resultado de séculos de interação entre diferentes povos, que, por meio de suas práticas e resistências, criaram uma identidade própria, enraizada na terra e na história.

Esse mosaico de influências culturais e históricas torna o Seridó Potiguar um objeto fascinante de estudo, onde as questões de raça, território e cultura se entrelaçam de maneira singular. O processo de mestiçagem, longe de ser um simples fenômeno biológico, é, no Seridó, uma dinâmica social que permeia todas as esferas da vida cotidiana, desde a organização das famílias até as práticas econômicas e culturais.

A localidade de Boa Vista dos Negros, comunidade quilombola que está situada 15 km da sede do Município de Parelhas, no Seridó norte-rio-grandense, é conhecida regionalmente por estar ligada à Irmandade do Rosário, perpetuando um culto secular em louvor à santa, com a dança do Espontão. Trata-se de uma comunidade com uma população de aproximadamente 124 (cento e vinte e quatro) habitantes e 42 (quarenta e duas) famílias residentes distribuídas em 30 (trinta) casas, cuja base econômica é a agricultura de subsistência, pecuária e cerâmica (fabricação de telhas e tijolos). É um grupo socialmente fechado, uma vez que as uniões matrimônias são realizadas na grande maioria entre os seus membros.

Encontramos uma versão sedimentada contando a origem da comunidade quilombola de Boa Vista. Todos reconhecem um ancestral comum, Tereza, uma retirante que teria sido “adotada” por um fazendeiro, o Coronel Gurjão. A história desse grupo social teve sua origem ligada a uma negra chamada Tereza. Ela apareceu acompanhada com suas duas filhas, este pessoal estava muito cansado e com fome, ao chegarem a Fazenda de propriedade do então Major Gurjão pediu pousada. No outro dia, ao partir, Tereza deixou uma de suas filhas em gratidão à hospedagem que o Major Gurjão tinha oferecido, assim ele escolheu Tereza (filha), que ficou como criada.

Sendo dono de todas as terras da região, como a escrava não servia apenas como criada, mas também como amasia, o Major doou a Tereza (filha) parte destas terras, tendo com ela um filho que se chamou Domingos; do casamento de Domingos nasceu Ruberto. Do casamento de Ruberto nasceu Inácio, avô do Senhor Emiliano Fernandes, hoje, com 89 anos de idade, como

também D. Maria Serafina avó do Senhor José Vieira falecida no ano de 1946 aos 106 anos de idade (CAVIGNAC et al, 2007).

Nesse início do século XXI, as transformações porque passou essa Comunidade é mais evidente. A partir do interesse de pesquisadores de instituições diversas, a Comunidade passou a ser local de experiências alternativas apoiadas no desenvolvimento sustentável, na área de gestão, associativismo, relações de gênero e produtividade agrícola. A Comunidade encontra-se representada através da Associação de Desenvolvimento da Comunidade Negra de Boa Vista - ADECONB. A organização surgiu da necessidade de coordenar os Projetos que vieram através da ONG denominada CEDAN - Centro de Estudos, Documentação e Articulação da Cultura Negra.

O Projeto que tem o nome em dialeto africano: “Aba Odara Dudu”, Esperança do melhor para o negro, surtiram alguns efeitos como a instalação de uma unidade de energia solar e aquisição de uma parabólica para a comunidade. Hoje através da Associação e com apoio da SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, do Governo Federal e a COEPPIR - Coordenadoria Estadual de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, do Governo do Estado do RN, vem sendo implantados Projetos de valorização e reconhecimento, dando dignidade e formulando oportunidades de geração de renda, qualificação profissional, acesso as políticas públicas de inclusão e diversidade afirmativa para as crianças, jovens e adultos (idosos) fomentando assim melhores condições de vida para todos (BRASIL, 2009).

Na sua territorialidade a Comunidade ocupa em torno de duzentos hectares e eles se queixam de ter tido, ao longo dos anos, seu território consideravelmente reduzido sem nunca ninguém ter vendido um “palmo de chão”. Neste sentido organizacional, a Comunidade, que ainda não recebeu formalmente a certidão de auto-reconhecimento da Fundação Cultural Palmares, apesar deste ter sido emitida em 06 de abril de 2004, através da ADECONB, o grupo solicitou, em 09 de maio de 2004, junto ao INCRA/RN, a regularização fundiária do seu território tradicional.

Em sua narrativa o Senhor Emiliano expressa as mudanças, por que tem passado os habitantes da comunidade:

Antes os negros eram calmos, bebiam muito e se divertiam, principalmente nas festas de casamento, e não havia sequer uma confusão. Hoje os negros parecem ser mais nervosos e quando bebem acontecem brigas. O casamento antes acontecia entre primos, nunca um negro casava-se com uma pessoa fora da aldeia, hoje tudo está mudado, tem casado até com “moça branca”. (CAVIGNAC, 2007, p. 45).

A pesquisa mostra ainda, que se acentua cada vez mais o processo de aculturação da Comunidade nas últimas décadas, conforme se percebe no depoimento do Chefe de Boa Vista

chamado Capitão Teodósio Fernandes da Cruz (de 70 anos), obtido pelo pesquisador Otávio Pinto:

Antigamente, éramos uns 500 negros residentes aqui em Boa Vista, mas devido aos anos consecutivos de seca, eles foram emigrando para os brejos. Na Serra do Coité (Paraíba) onde há uma aldeia de negros. Outrora, isso aqui tinha vida e era divertido, seu douto! O Zambe rolava noite e dia com som do pife, do batuque e da puíta. A beberagem era franca. Tempo de festa, esse terreiro se enchia de gente e luminária. A dança preferida era o pulachi, sacatoreado lascivo dos quadris e umbigadas. Havia também o xangô e os pajés que preparavam a surema (sortilégio) para a cura de mandiga e de espinhela caída. Hoje, nada mais disso existe, acrescentou, finalmente, o velho capitão baixando a voz cheio de saudade. A seca veio e acabou com nosso povoado e com os nossos divertimentos (PINTO, 1993, apud MARTINIANO NETO, 2003, p. 27).

Entretanto, observa-se que essa Comunidade ainda conserva alguns hábitos ligados as suas raízes, por exemplo, no que se refere a sua organização social e manifestações artísticas. A organização social é baseada numa hierarquia patriarcal, em que se tem a existência de um Chefe que comanda toda a Comunidade, baseada na antiguidade e no poder de liderança.

As manifestações artísticas se expressam através da dança do Espontão. A Comunidade possui um grupo de danças que cultiva músicas, ritmos e movimentos das danças dos seus ancestrais. Estão sempre se apresentando em eventos festivos da região. Este grupo é composto dos seguintes componentes: lança rei, rainha, juiz, juíza. São doze pessoas, oito salteadores e quatro batedores. Os instrumentos utilizados são a cuíca, caixa zabumbe pandeiro e triângulo e pife (NOGUEIRA, 2011).

O processo histórico do Brasil inicia-se permeado por conflitos e lutas pela liberdade. Ao descrever o ser humano, Fanon (2018) afirma que ele está em movimento em direção ao mundo e ao seu semelhante, um movimento de agressividade que engendra a escravização ou a conquista, um movimento de amor, de doação de si, ponto final daquilo que se convencionou chamar de orientação ética.

Qualquer consciência é capaz de manifestar, simultânea ou alternativamente, esses dois componentes. Fanon (2018, p. 52) diz que “energeticamente, o ser amado me ajudará na manifestação da minha virilidade, enquanto que a preocupação em merecer a admiração ou o amor do outro tecerá, ao longo de minha visão de mundo, uma superestrutura valorativa”.

Contudo, por muitas décadas, o ser humano optou pelo movimento de agressividade, que se materializou no sistema de escravização, o qual classifica, humilha e explora, tornando negros e indígenas prisioneiros dos brancos e, muitas vezes, prisioneiros de si mesmos. Nesse sentido, os sistemas educacionais de ensino refletiam a sociedade, com organizações curriculares que excluíam e classificavam pessoas na sociedade em virtude da cor da sua pele, de suas culturas, suas práticas e seus saberes.

2.6. A ESCOLA, AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUA FUNÇÃO SOCIAL

Aqui, destacamos o papel da escola no contexto das relações étnico-raciais e sua função social, com base nos embasamentos legais das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A Lei nº 10.639/2003, em particular, estabelece a obrigatoriedade do ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares, enquanto a Lei nº 11.645/2008 amplia essa exigência ao incluir também a temática indígena. Ambas as leis foram conquistas históricas resultantes de longas reivindicações dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Negro, além da atuação de intelectuais e profissionais negros ligados à educação, que perceberam a necessidade de um ensino que valorize e reconheça as contribuições culturais e históricas dos povos afro-brasileiros e indígenas.

Esse esforço legislativo representa um avanço no reconhecimento das identidades étnico-raciais e na promoção da cidadania, ao buscar a concretização de direitos que historicamente foram negados a essas populações. A escola, nesse sentido, desempenha um papel fundamental ao instrumentalizar alunos e professores com mecanismos legais que permitam a promoção da igualdade racial e o combate ao racismo, através de práticas pedagógicas inclusivas e que valorizem a diversidade. O cumprimento dessas medidas se insere na responsabilidade do Estado de garantir que a educação seja um espaço para a promoção da justiça social e da equidade (GOMES, 2005).

No cenário contemporâneo, a escola é vista como a segunda instituição mais importante no processo de socialização de crianças e jovens, sucedendo apenas à família. Nesse ambiente, o aprendizado das regras e valores sociais se dá não mais sob a tutela direta dos pais, mas sim através da interação com os pares e sob a mediação dos professores. Essa socialização coletiva é crucial para a construção de identidades e para a formação de cidadania, especialmente no que diz respeito às questões étnico-raciais. Para os estudantes negros e indígenas, a representação positiva de suas histórias e culturas no currículo escolar pode ser determinante para a formação de uma autoestima sólida, facilitando a inclusão social e o sucesso acadêmico.

Desde a sua criação, a escola sempre teve uma função social central como transmissora de conhecimentos e formadora de cidadãos. No entanto, ao longo da história, essa função foi moldada por diferentes contextos históricos, políticos e sociais. No final do século XVIII, por exemplo, a Revolução Francesa trouxe à tona a necessidade de uma instrução pública que fosse acessível a todos os cidadãos, o que representou um marco na democratização da educação.

A Constituição do Ano III (1795) estipulou o princípio de uma educação pública, gratuita e acessível, ao menos em seus aspectos essenciais, a todos os homens. Essa ideia de

universalização do ensino se tornaria um dos pilares das sociedades modernas, e, embora a prática educacional nem sempre tenha alcançado esse ideal, a escola passou a ser vista como um direito fundamental de todos os cidadãos (SOBOUL, 1981).

No entanto, o caráter homogeneizador e universalizante dessa escola, moldada por valores liberais e iluministas, muitas vezes ignorou ou marginalizou a diversidade cultural e étnica. A educação, nesse contexto, foi pensada para o indivíduo universal, tipicamente branco e europeu, sem levar em consideração as diferenças raciais, culturais e sociais presentes nas populações colonizadas e escravizadas. A função social da escola, tal como concebida no século XVIII, estava diretamente relacionada ao fortalecimento dos Estados Nacionais, e a instrução pública era vista como uma ferramenta para formar cidadãos que contribuíssem para o desenvolvimento e progresso do país, mas sem incluir as demandas e necessidades dos povos marginalizados (SILVA, 2017).

Com o passar do tempo, a escola moderna foi desafiada a rever esses conceitos. O século XX trouxe uma efervescência de ideias, e a escola se tornou objeto de estudo de filósofos, sociólogos, linguistas e psicanalistas, todos interessados em desvendar suas dinâmicas internas e seu papel na construção das identidades sociais (NOGUEIRA, 2011). Essa nova visão da escola como espaço de construção social demandou uma reconsideração da sua função na promoção da igualdade e da justiça social. O reconhecimento de que a escola, ao longo dos séculos, reproduziu desigualdades raciais, de gênero e de classe, levou à criação de novas leis e políticas públicas voltadas para a inclusão e a equidade.

A partir das discussões contemporâneas sobre as relações étnico-raciais, fica evidente que a escola tem uma função social crucial na desconstrução do racismo e na valorização da diversidade cultural. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 são exemplos concretos dessa tentativa de reconstruir a função social da escola, ampliando seu papel como formadora de consciências críticas e como espaço de promoção de uma educação que valorize todas as culturas que compõem o Brasil. Essas leis não apenas corrigem uma dívida histórica com as populações afrodescendentes e indígenas, mas também representam uma mudança no entendimento da função da escola na formação de cidadãos plenos, capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

No entanto, a implementação dessas leis ainda enfrenta desafios significativos, sobretudo pela resistência cultural e pela falta de preparo de muitos educadores em abordar as questões étnico-raciais de maneira adequada. O currículo escolar tradicional, por vezes, ainda reproduz uma visão eurocêntrica, desconsiderando as contribuições dos povos afro-brasileiros e indígenas. Portanto, para que a escola cumpra plenamente sua função social, é necessário que

os educadores sejam capacitados e que a diversidade seja integrada de forma transversal no currículo, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua origem étnica, se sintam representados e valorizados.

A escola, enquanto instituição social, tem a responsabilidade de educar para a diversidade e promover o respeito às diferentes identidades culturais e raciais que compõem a sociedade brasileira. A aplicação das leis que regulamentam o ensino das histórias afro-brasileira e indígena é fundamental para a construção de uma sociedade antirracista, onde todos tenham igualdade de acesso à educação e a oportunidade de desenvolver suas potencialidades individuais, em conformidade com os princípios democráticos de igualdade e justiça social.

A diversidade étnico-racial é uma miscigenação de várias raças, representadas pelo movimento do povo negro, através de suas raízes reconhecendo de forma positiva a sua cultura afrodescendente, e a sua valorização nos diversos segmentos da sociedade. Segundo Gomes (2012, p. 40) “o fato de sermos diferentes enquanto seres humanos e sujeitos sociais talvez seja uma das nossas maiores semelhanças”. Ou seja, a miscigenação faz parte da cultura brasileira, nos tornando diferentes uns dos outros e é através destas diferenças que reconhecemos nossas identidades de valores.

Rosa (2012, p. 34) menciona que “as políticas de promoção da igualdade racial podem ser compreendidas como ações públicas ou privadas que visam o combate ao racismo e à discriminação racial”, em todas as esferas da vida social, seja por meio de políticas universais, voltadas à população como um todo, seja por meio de políticas específicas voltadas aos grupos marginalizados e discriminados.

Existem algumas políticas de ação afirmativas ao combate do racismo, na intenção de garantir oportunidades para que grupos discriminados tenham acesso a vários setores sociais, afim de promover igualdade e um tratamento igualitário para todos que representam a classe negra. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - Pluralidade Cultural (BRASIL, 1997) a Pluralidade na escola oferece aos alunos oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiros e como participantes de grupos culturais específicos.

Ao valorizar as diversas culturas presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. A pluralidade inserida no âmbito escolar traz à tona as verdades, que muitas vezes escondidas e excluídas por não serem reconhecidas, proporcionando um maior entendimento por parte dos alunos afrodescendentes passando a valorizar as suas próprias identidades.

Acredita-se que as escolas deveriam estar mais atentas para o ensino das relações étnico-raciais e aprendizagens voltadas para a diversidade, visando construir uma sociedade consciente da necessidade de respeito para com o próximo. Spricigo (2014, p. 05) ressalta que “a escola tem o papel de oferecer momentos de oportunidades para que aconteça uma preparação entre os professores”, que se torna importante tanto na construção inicial quanto na formação continuada para que saibam lidar com o tema da diversidade étnico-racial no ambiente escolar, proporcionando um diálogo mais aberto de socialização, desmistificando as discriminações que ocorre no ambiente escolar. Nessa perspectiva, refere-se ao despreparo de muitos professores, sobretudo, considerando que a temática precisa de maior aprofundamento nas formações iniciais e continuadas de professores.

Nessa direção entendemos que a lei nº 10.639, assegura o ensino das relações étnico-raciais, mas não depende apenas do professor, deve haver mais interesse da parte política pública, propondo incentivo em todos os setores da educação. Macedo (2017, p. 392) ressalta que “muito embora essa ação seja realmente necessária para o sucesso da implementação de uma educação antirracista, precisamos pensar também nas/os profissionais que já estão atuando”, que já são graduados, e que em sua grande maioria não tiveram contato com essa temática durante sua formação. A partir de então se faz preciso pensar em educação complementar, continuada. Mediante este pensamento, é de suma importância dos órgãos superiores competentes se preocuparem também em oferecer capacitação para os professores que não tiveram no tempo de sua formação acadêmica, informações sobre esta temática.

A lei direciona o que deve ser feito, porém deve-se haver um empenho maior da equipe que representa as secretarias de educação, para realizar estratégias educativas pedagógicas mantendo ativo esse reconhecimento gerando respostas aos problemas. Muitos apoios foram importantíssimos em favor do que a segura a lei.

Devido às reivindicações históricas dos movimentos a população negra brasileira ganhou maior apoio governamental. Como ainda afirma o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004, p. 11):

Políticas de restauração, irão oferecer benefícios para a população focada na educação dos negros, como também privilegio para educação escolar, reconhecendo a importância dos patrimônios afro-brasileiro e histórico cultural, oferecendo os conhecimentos a nível escolar, tendo a chance de ocupar com qualidade uma profissão.

Diante dessas políticas de reparações, percebe-se que o estudo das relações étnico-raciais deve ser notório para ser valorizado, pois para que as crianças aprendam e respeitem essas diversidades, as mesmas devem conhecer a fundo a verdadeira história, como também conscientizar as famílias deixando bastante claro a necessidade do estudo das relações étnico-raciais para a além da sala de aula.

2.7. ESCOLA: reprodutora de desigualdades

A situação da criança e do jovem negro e do afrodescendente não tem suscitado muito interesse nas reflexões educacionais brasileiras, se considerarmos a história da Educação no Brasil e sua produção teórica. Assim, é conhecida a precariedade de dados sobre a trajetória escolar dos alunos negros e afrodescendente, desde o ensino fundamental até o universitário. Entretanto, algumas publicações recentes acerca das desigualdades raciais no Brasil e, em particular, dos seus reflexos no sistema educacional brasileiro, têm contribuído para conhecer um pouco mais as condições de ingresso e permanência do aluno negro e do afrodescendente no sistema escolar.

De uma perspectiva mais abrangente, os dados sobre a escolaridade das crianças de ascendência africana, inclusive os coletados pelo IBGE/PNAD - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios, sugerem que a vida escolar dessas crianças é mais difícil e acidentada que a das crianças brancas, isto é, elas enfrentam maior número de saídas e voltas para o sistema escolar (LOPES, 2013). Tanto os dados sobre o analfabetismo como os de anos de instrução formal, por cor ou raça, revelam níveis inferiores de escolaridade na população de ascendência africana.

Em relação à média de anos de estudo e instrução formal das pessoas de vinte e cinco anos ou mais, por cor ou raça, há uma diferença de dois anos de escolaridade a menos nas populações de ascendência africana. A população branca, em 2001, apresentou 6,9 anos de estudo, enquanto a população de ascendência africana apresentou 4,7 anos de estudo. Essa diferença não se altera se compararmos com os dados de 1992, quando a população branca apresentava 5,9 anos de estudo e a de ascendência africana 3,6 anos de estudo.

Vale ressaltar que a média de anos de estudo no Brasil aumentou, mantendo, porém, um nível de desigualdade entre as populações de origem étnica diferente, e que essa diferença permanece, mesmo que isolando os dados de condição econômica e renda familiar. Em outras palavras, a população pobre branca tem anos a mais de estudos que a população pobre negra (HENRIQUES, 2011).

A manutenção dessa diferença, quando observada em níveis econômicos semelhantes, leva a refletir sobre outros aspectos da dinâmica social. Segundo Hasenbalg e Silva (1999) “a literatura sociológica mais recente tem mostrado a centralidade da educação para a reprodução das desigualdades entre brancos e não-brancos”.

Estudo recente sobre os concluintes do Ensino Superior confirma essa diferença, ao demonstrar que, dos alunos que terminaram cursos do Ensino Superior em 2001, segundo os dados do INEP/ENC - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Exame Nacional de Cursos, 2,7% se auto classificaram como negros, 16,4% como pardos/mulatos e 77,8 % como brancos (LOPES, 2013).

A despeito da complexidade das questões envolvidas na auto-atribuição de cor ou raça no Brasil, uma importante desigualdade se confirma, ao se comparar esse resultado com os percentuais da composição racial brasileira, que conta em sua população, segundo o IBGE (2012), 51% de brancos e 47% de negros, categoria que, englobam pretos e pardos.

Essa análise reflete de forma evidente a um processo de exclusão escolar voltado principalmente à população negra e mestiça, embora seja preciso ter cuidado com as análises que aparentemente explicam esses processos de exclusão ao preço de transformar a condição da população negra e mestiça no país. Não obstante essa ressalva é, contudo, inegável, conforme indica um outro estudo realizado por Hasenbalg e Silva (1999, p. 143), que “é no processo de aquisição da educação que reside o núcleo de desvantagens que indivíduos negros ou pardos sofrem na sociedade brasileira”.

De fato, a “naturalização” das desigualdades étnico-raciais no Brasil opera de modo eficiente, dificultando um olhar mais cuidadoso sobre os resultados dessas desigualdades no sistema educacional. Neste sentido, observando alguns dos instrumentos do currículo escolar ao longo da história da educação no Brasil, é possível ver que, os conteúdos escolhidos pelo currículo escolar não legitimam a presença do negro como uma das matrizes fundantes na constituição do povo brasileiro. Este é um conteúdo restrito ao período da escravidão, e que, mesmo assim, apresenta o negro como subalterno e inferior (SILVA, 2017).

Um outro e importante instrumento é o livro didático, que traduz em imagens e textos o que deve ser aprendido pelos alunos, orientados pelos professores. Como se apresenta então o livro didático em relação à grande maioria de crianças de famílias negras e mestiças que frequentam as escolas? De uma maneira geral, não há espaço de imagem para a criança negra aparecer feliz, brincando, estudando, tendo uma família. A imagem dessa criança negra fica na falta ou, quando preenchida, é pela vida da sub-imagem, aquela na qual o reconhecimento fortalece a discriminação e a inferioridade sociocultural.

Assim, ao recuperar a reflexão anterior sobre a Escola e a sua função social, é necessário questionar sobre qual tem sido a função social da Escola especificamente para a população negra e mestiça na sociedade brasileira.

As relações étnico-raciais no Brasil, historicamente marcadas pela colonização e escravidão, resultaram em uma sociedade profundamente desigual, onde a população negra sempre ocupou as margens sociais, políticas e econômicas. Essas disparidades não se limitam apenas ao ambiente econômico, mas também se manifestam de maneira incisiva nas esferas educacionais. O currículo escolar brasileiro, por muitos anos, invisibilizou a contribuição dos afro-brasileiros e indígenas na construção do país, perpetuando uma história que valoriza, sobretudo, o legado europeu. No entanto, a promulgação de leis que visam a inclusão de conteúdos afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar, como a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008, surge como um marco importante para a educação no país.

A Lei nº 10.639/2003 foi pioneira ao incluir no currículo oficial das escolas a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira". Ela surgiu como resposta às demandas históricas dos movimentos negros que, ao longo de décadas, lutaram para garantir que a história da população afrodescendente fosse contada em sua integralidade, valorizando suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. No entanto, a implementação dessa lei não ocorreu sem desafios. Muitos educadores enfrentaram dificuldades ao tentar integrar esses conteúdos em um currículo tradicionalmente eurocêntrico, refletindo a ausência de formação específica para lidar com as questões étnico-raciais.

Com o advento da Lei nº 11.645/2008, que ampliou a temática ao incluir também a obrigatoriedade do ensino da "História e Cultura Indígena", o debate sobre a diversidade cultural e racial no Brasil ganhou maior relevância. Essa legislação foi essencial para fortalecer a identidade de povos historicamente excluídos e subjugados, como indígenas e afrodescendentes, resgatando suas histórias e culturas. Contudo, a inclusão desses temas no currículo tem sido marcada por uma série de desafios, entre eles a falta de materiais didáticos adequados, a resistência de parte da sociedade e a carência de formação continuada para os professores.

A implementação dessas leis encontra-se em um contexto mais amplo de diretrizes curriculares nacionais, que, ao promoverem uma educação para a diversidade, buscam combater o racismo estrutural ainda presente nas instituições de ensino. A educação tem o papel fundamental de promover a inclusão e a cidadania plena, de forma que os alunos possam compreender as diversas contribuições dos diferentes grupos étnico-raciais na formação da nação brasileira. No entanto, a realidade mostra que as escolas brasileiras ainda têm um longo

caminho a percorrer para cumprir com esses objetivos. Em muitas escolas, os temas relacionados à cultura afro-brasileira e indígena são tratados de maneira superficial ou até mesmo negligenciados.

A valorização da história afro-brasileira na educação é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais justa e plural. O apagamento histórico dos afrodescendentes no currículo escolar brasileiro não apenas reforça a desigualdade, como também priva as futuras gerações de conhecerem a verdadeira dimensão das contribuições africanas para o Brasil. Ao não dar a devida visibilidade à cultura afro-brasileira, perpetua-se a ideia de que o negro é sempre subalterno e inferior, limitando suas oportunidades de ascensão social. A história e cultura afro-brasileira, assim como a indígena, constituem uma parte intrínseca da formação do povo brasileiro e devem ser reconhecidas e celebradas na sala de aula.

Um dos principais entraves para a efetivação das leis étnico-raciais no ambiente escolar está na formação inadequada dos professores. Muitos educadores não tiveram contato com essas temáticas durante sua formação acadêmica, o que resulta em uma incapacidade de tratar a questão com a profundidade e a sensibilidade que ela exige. Para que a educação étnico-racial se concretize de maneira eficaz, é necessário investir em formação continuada que prepare os professores a lidar com o racismo e a discriminação no ambiente escolar. Além disso, é fundamental que os educadores desenvolvam uma pedagogia antirracista, capaz de promover debates sobre desigualdade racial, preconceito e inclusão dentro e fora da sala de aula.

A representação afro-brasileira nos livros didáticos também é um fator de grande importância na construção de uma educação que valorize a diversidade. Historicamente, os livros didáticos brasileiros têm negligenciado ou estereotipado a figura do negro, retratando-o apenas como escravo ou submisso. Essa visão limitada da população afrodescendente contribui para a perpetuação de preconceitos e para a desvalorização de suas conquistas e contribuições. Uma análise crítica dos materiais didáticos disponíveis nas escolas revela uma lacuna significativa no que diz respeito à representatividade. É necessário que os livros escolares apresentem uma visão mais completa e inclusiva da história do Brasil, incorporando o papel dos afro-brasileiros na economia, na política, nas artes e na ciência.

Além disso, o currículo escolar precisa ser revisto para que a inclusão dos conteúdos afro-brasileiros e indígenas seja feita de maneira integrada e transversal, permeando diferentes disciplinas. A lei exige que esses conteúdos sejam trabalhados não apenas em história, mas também em outras áreas do conhecimento, como geografia, literatura e artes. Ao proporcionar uma visão ampla e interconectada da contribuição afro-brasileira e indígena, a escola pode

desempenhar um papel fundamental na formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos com a diversidade cultural do país.

Há casos exemplares de escolas que conseguiram implementar com sucesso a Lei nº 10.639/2003, promovendo projetos e atividades que valorizam a cultura afro-brasileira. Essas experiências mostram que, com o apoio adequado, é possível desenvolver uma educação transformadora que promova a equidade racial. No entanto, muitas escolas ainda enfrentam dificuldades na implementação dessas leis, seja por falta de recursos, seja por resistências culturais e sociais. Para que essa transformação ocorra de forma mais ampla, é necessário que as políticas públicas invistam em formação continuada para educadores, produção de materiais didáticos inclusivos e campanhas de conscientização sobre a importância da diversidade étnico-racial.

A educação tem um papel crucial no combate ao racismo e à discriminação. Ao promover uma educação étnico-racial, o sistema escolar contribui para a construção de uma sociedade mais equitativa e plural. O racismo estrutural, presente em várias esferas da sociedade brasileira, pode ser combatido a partir da sala de aula, onde os alunos têm a oportunidade de discutir questões de desigualdade e aprender sobre a importância do respeito e da valorização das diferenças. A inclusão de conteúdos afro-brasileiros e indígenas no currículo escolar é uma forma poderosa de combater o preconceito e promover a igualdade de oportunidades.

Ao longo das últimas décadas, o Brasil tem feito avanços significativos no reconhecimento da importância da diversidade cultural e racial em sua educação. No entanto, o processo de implementação dessas leis ainda enfrenta muitos desafios, desde a resistência por parte de segmentos da sociedade até a falta de estrutura adequada nas escolas. A continuidade dos esforços para fortalecer a inclusão étnico-racial no sistema educacional é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A valorização da diversidade étnico-racial na educação não apenas promove a cidadania plena, como também contribui para a formação de uma identidade nacional que celebra suas raízes plurais e multiculturais.

2.8. A ESCOLA E O CURRÍCULO

Nas sociedades modernas, fica reservada à escola grande parcela do ensino reconhecido socialmente como tal. É certo que só há ensino quando há intenção de aprendizagem, e que a aprendizagem, ou a condição dela, é que aparece como conteúdo de inscrição genética no instinto humano. A própria história mostra, no seu percurso, a importância de transmitir os conhecimentos de uma geração a outra, como garantia mesmo da nossa sobrevivência

enquanto espécie, e que as sociedades humanas, nos diversos momentos da sua trajetória, criaram formas de garantir essa passagem.

Neste sentido, é que o conceito de Currículo, como forma de organização do conhecimento escolar, surge como importante na reflexão sobre o papel social da Escola. Não se trata aqui de percorrer a história do currículo como campo de investigação, principalmente da sociologia da educação, nem de buscar as linhas teóricas que o constituem ou discutir a estrutura do currículo em si. O importante é refletir sobre as implicações das visões sociais que o currículo oficial produz, e a que relações ele está vinculado na sociedade (NOGUEIRA, 2011).

Dessa forma, o currículo não é um elemento neutro e desinteressado na transmissão de conteúdos do conhecimento social. Ele esteve sempre imbricado em relações políticas de poder e de controle social sobre a produção desse conhecimento, e por isso, ao transmitir visões de mundo particulares, reproduz valores que irão participar da formação de identidades individuais e sociais e, portanto, de sujeitos sociais.

A escolha dos conteúdos curriculares, tanto dos conteúdos conceituais e temáticos, como os conteúdos de valores morais, passa por essas relações. Fica então para nós, que estamos refletindo sobre a omissão, no currículo escolar, das informações sobre a presença e participação dos negros na história brasileira, a ponto de não conseguirmos separar, no plano da cultura, o que é ser negro do que é ser brasileiro, as seguintes questões: A quem interessou essa omissão? E qual a relação entre essa omissão, consentida pelo currículo e pela escola, e os resultados sobre a vida escolar dos alunos de ascendência africana?

Como se constrói a identidade dessas crianças e jovens na experiência escolar? Como fica a sua auto-imagem e auto-estima, quando o espelho oferecido é o da omissão exemplar, da falta de prestígio social e histórico da população negra e afrobrasileira? É preciso olhar mais de perto as experiências escolares que essas crianças e jovens vivenciam. A escola precisa aprender, para propor situações de aprendizagem que considerem a presença fundamental dos negros e mestiços em nossa sociedade, e, com isso, no currículo cotidiano, proporcionar outros encontros identitários, mas, dessa vez, de inclusão, de sucesso e, portanto, de aprendizagens positivas (SANTOS, 2010).

Nesta medida, uma discussão acerca do preconceito racial e das suas manifestações na sociedade brasileira e, em particular, na escola, precisa ser feita. Ela é necessária porque é preciso ampliar a compreensão do problema, para então se poder refletir sobre o que e por que deve ser escolhido como conteúdo para compor um currículo escolar que privilegie um deslocamento do olhar sobre os negros e mestiços na história e cultura brasileira.

Ao tomar o currículo escolar como o conjunto de experiências pelas quais os alunos passam o que permite agregar ao currículo oficial o currículo oculto, é possível também incluir na ideia de currículo uma outra noção, que é a de currículo cotidiano, pois é no dia a dia que o currículo se realiza. O grande desafio para qualquer professor é manter em sua prática cotidiana os princípios que, segundo ele próprio acredita, devem orientar a sua ação. É muito fácil deixá-los de lado em razão da multiplicidade de questões que aparecem na dinâmica escolar, desde dificuldades das mais várias ordens relativas aos alunos e suas famílias até as que dizem respeito à estrutura da escola, a escolha dos livros e outros materiais pedagógicos ou o escasso tempo e orientação para a pesquisa e planejamento do trabalho. Enfim, o cotidiano nos enreda em tal armadilha que muitas vezes as boas intenções ficam em parte presas nas folhas de planejamento (NOGUEIRA, 2011).

Quando nossas dúvidas se referem ao como fazer e ao como ensinar, as respostas podem estar na retomada de alguns princípios norteadores contidos no que e por que ensinar e fazer. É preciso que estejamos convencidos da urgente necessidade de reescrever a nossa história sob a ótica da presença e participação da população negra, e do por que disso, tanto do ponto de vista da recuperação da história brasileira, como da participação da escola na construção de identidades positivas das crianças e jovens de ascendência africana que são seus alunos.

A igualdade pressupõe semelhanças e diferenças, mas não contempla a inferioridade, que é a marca do preconceito e da discriminação racial. É preciso crer que as diferenças encontradas nos indicadores sócio-econômicos, em relação à população não branca, evidenciam apenas a falta de oportunidades e de acesso, e não a falta de capacidades e competências. Somos todos humanos: esta é a verdade que a antropologia revela, demonstrando também que o conceito de raça, do ponto de vista antropológico, é uma construção social. Dessa perspectiva, não existem raças humanas diferenciadas que devam ser dispostas numa escala de inferior a superior. É essa visão que precisamos ultrapassar nos programas curriculares, nas pesquisas e escolhas de conteúdo (AZEVEDO, 1995).

O status de igualdade será conseguido quando o professor estiver atento para contemplar alunos negros e brancos, democraticamente, nas pequenas atividades do dia a dia, através do que chamamos instrumentos ou ferramentas pedagógicas. Contar histórias em que apareçam crianças negras como protagonistas vivendo situações cotidianas, buscar epopéias de povos africanos com seus heróis e suas sagas, procurar imagens de famílias negras, profissionais negros, políticos, escritores, cientistas negros para estar lado a lado dos brancos já colocados nos murais e estudos escolares – eis alguns procedimentos que podem ser

adotados. De fato, será preciso naturalizar a igualdade para se opor à naturalização da diferença como inferioridade, que é o que sustenta o preconceito (SILVA, 2017).

As diferenças raciais, culturais ou outras só podem ser contempladas quando a igualdade humana é tomada como base; caso contrário, o que surge é a discriminação. Neste momento, é preciso ampliar o nosso repertório de informações sobre a participação negra na cultura e na história nacional, para alargar o sentido dessa igualdade, não só pela fala, mas pela democratização da imagem e pela informação mais apurada sobre a história do Brasil, tarefas que exigirão de nós um esforço coletivo.

Compreende-se que o currículo foi um ponto de partida para o favorecimento do ensino da diversidade, identificando de uma forma geral a multivariada de povos étnicos existentes que formam a nação brasileira. Porém, Pinto (2015, p. 05) ainda destaca que “nenhum dos tópicos se propõe a esclarecer o significado de etnia, grupo étnico, nem a importância da cultura como fator intrínseco e determinante de diferentes visões de mundo”.

Deste modo, compreende-se a importância da integralização no currículo referente ao ensino das relações raciais. Para Regis e Sengulane (2017, p. 172) “o currículo é uma construção e o contexto social, econômico, político e cultural que ele representa, ou deixa de retratar, deve ser o primeiro aspecto para analisá-lo e avaliá-lo”. Certamente o currículo é a base da estruturação de como será aplicado essas questões no ambiente escolar.

O currículo se torna prioridade para exemplificar e estruturar o que determina a lei, sendo um ponto de partida importantíssimo para o reconhecimento e a valorização da população negra brasileira. Marques (2014, p.16) ressalta que “desta maneira fica obvio a indispensabilidade de se analisar a estrutura curricular no período e as áreas escolares”, analisando também a organização severa da escola se está apropriada para atender as necessidades da população negra, pois não podemos negar as exclusões nas escolas do nosso País.

No material didático tanto no ensino superior quanto na educação básica. Regis e Sengulane (2017, p.176) afirmam que “desde o ano de 1950 que as ofensas distorcendo a história da cultura africana, estão inseridas nos livros didáticos com um discurso discriminatório e racista”, mostrando o negro como a minoria vista pela sociedade, levando em consideração apenas a escravização e comentando sua pouca contribuição. Desta maneira é imprescindível uma mudança nos livros pedagógicos uma reeducação que valorize a diversidade étnico-racial.

O professor tem um papel fundamental na formação do aluno para as questões da diversidade étnico-racial, mas deve estar preparado para encarar esta realidade de

preconceitos visíveis nas salas de aula. Coqueiro (2018, p. 18) destaca que “essa falta de preparo para lidar com as situações leva a não perceber quando se trata de uma atitude racista e preconceituosa” ou ainda, fazer a opção pelo silêncio promovendo condições para que o ambiente escolar seja um espaço impregnado de pensamentos racistas que se fundamentam na cristalização das imagens negativas, presentes no imaginário social, cuja criança negra é a mais atingida.

Coqueiro (2018) explica que essa falta de autoconsciência, principalmente por parte dos professores, contribui para que esses participem da conspiração silenciosa que compromete as relações étnico-raciais dentro da escola e promova um resultado ainda mais grave que é de não perceber que existem racismo e preconceito racial no ambiente escolar. Santana et al (2012, p. 9) destaca que “tal reconhecimento exige de nós educadores e educadoras uma postura política e pedagógica eticamente orientada”.

2.9. A EVOLUÇÃO DAS LEIS CONTRA A DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Com a formal abolição da escravidão, o Estado brasileiro implementou políticas de imigração em favor de trabalhadores, famílias brancas, européias, basicamente, estabelecendo sistemática exclusão e marginalização dos negros juridicamente libertos, mas materialmente impedidos de ingressar no mercado de trabalho regido agora pelas leis do capitalismo, vedado o acesso à educação, além de sofrer perseguição e sanções nas suas manifestações culturais e religiosas, como a prática da capoeira e o culto ao candomblé, respectivamente, buscando com isto quebrar laços de identidade fortalecedores da resistência à opressão.

Dentro deste cenário, tornava-se inacessível aos afro-descendentes a ocupação de espaços muito distantes das sarjetas das cidades em formação ou a permanência nas fazendas em iguais condições de cativo, os porões das cadeias com ou sem o cometimento de qualquer crime, bastando para tanto ostentar a imagem criminosa da negritude, a origem africana. É sobre esta estrutura que as elites levam a cabo seus projetos de desenvolvimento do país, sem jamais considerar a necessidade de medidas que visassem a inclusão dos negros entre os nacionais para fins de uso e gozo das riquezas que estiveram sempre a construir (SILVA, 2017).

A convivência social construída “pelos de cima”, de traço imperial mesmo com a Proclamação da República, deixa proeminente a marca do alijamento de homens e mulheres livres por lei, mas despossuídos de direitos, ficando à mercê de simpatias e generosidades pessoais para vencer barreiras, lograr estudar, galgar uma ocupação decente, ainda que a Constituição democrática de 1934 repudiasse a discriminação, sendo neste ambiente que se faz a Lei nº 1.390, somente em 3 de outubro de 1941, que “inclui entre as contravenções penais a

prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr”, conhecida como Lei Afonso Arinos, para punir a recusa a negros em estabelecimentos de ensino, comerciais, como hotéis, restaurantes, lojas etc., bem como a criação de obstáculos ao acesso a cargo público ou emprego em autarquias, sociedades de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, entre outras condutas.

A Lei era evidentemente acanhada, até por definir a conduta racialmente preconceituosa e discriminatória como contravenção penal, o que significa ilícito de pouco potencial ofensivo à pessoa, à sociedade ou ao Estado, como um “crime menor”. Mesmo tímida, não há farto registro de sua utilização, pois as vítimas, se por um lado desconheciam a existência da proteção legal, quando conheciam não acreditavam na sua aplicabilidade, não produzindo, portanto, os efeitos de inibição da prática do racismo, nem a contrapartida da sanção imposta pelo Estado quando cometida a contravenção penal (BRASIL, 2004).

Desde a edição da Lei Afonso Arinos não houve nenhum outro avanço jurídico, normativo, embora tenha ocorrido à adesão do Brasil a convenções e outros compromissos internacionais formais. No plano interno, vai-se então direto à convocação da Assembléia Nacional Constituinte, eleita em 1986, não sem lembrar que a normalidade democrática do país foi interrompida pelo golpe de 1964, instalando-se a ditadura militar que matou, exilou, torturou e levou à clandestinidade centenas de militantes dos movimentos sociais e partidos políticos, atingindo também negros democratas, que lutavam em prol da justiça social e racial, jogando também as organizações negras na ilegalidade.

Para suas relações internacionais, o Brasil pautou-se pela supremacia dos direitos humanos, autodeterminação dos povos, defesa da paz, solução pacífica dos conflitos, repúdio ao terrorismo e ao racismo, cooperação entre os povos para o progresso da humanidade e a concessão de asilo político, sendo estes princípios essenciais, particularmente para o estreitamento de relações com países do Continente Africano.

Com alicerces tão fincados na cidadania e respeito aos direitos humanos, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios passaram por processos democratizantes, com eleições de governantes e representantes legislativos, reescrevendo suas Constituições e Leis Orgânicas, ajustadas à Constituição Cidadã, impulsionando e consolidando o permanente experimento da cidadania.

A partir da Constituição, e obedecida a estruturação hierárquica das leis, é que são as mesmas interpretadas e aplicadas, sendo este movimento o constante e renovado desafio que move os defensores do Direito, vistos estes como operadores da realização da igualdade como patamar elevado e harmônico “das gentes”, sem qualquer forma de discriminação, e é neste

enfrentamento que se faz o diferencial com aqueles que defendem a manutenção dos privilégios de poucos com a exclusão das maiorias.

Consagrados os princípios da igualdade, da dignidade humana e outros, o legislador constituinte relacionou uma série de garantias individuais e coletivas no artigo 5º da Carta Magna, como também se chama a Constituição, feita pela livre delegação popular, para dar-lhes vida e forma, preservando os direitos à honra, à imagem, à privacidade e muitos outros, cuidando no artigo 7º dos direitos sociais, para proibir, por exemplo, a diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil.

No artigo 5º, merece especial realce o inciso XLII, que criminaliza o racismo, com as condições de inafiançabilidade - em caso de flagrante, não poderá ser feito o pagamento de quantia em dinheiro para responder ao processo penal em liberdade, e mais, é imprescritível, a qualquer tempo a vítima de racismo pode acionar o Estado para processar o acusado do ato criminoso. Este dispositivo veio a ser regulamentado já em 1989, pela Lei nº 7.716, que será adiante objeto de comentário especial.

Ainda no campo constitucional, é também essencial o recurso contido no inciso LXXI do mesmo art. 5º, instituindo o Mandado de Injunção, ação destinada à cobrança do Estado, “sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania”. Os dispositivos referidos devem ser interpretados de maneira sincronizada com aqueles princípios e objetivos fundamentais do País, constituindo verdadeiros alicerces para que se erga uma Nação fraterna, o que requer a execução de políticas públicas que corrijam as distorções e desigualdades acumuladas por mais de 500 anos! A Constituição é a Lei Maior de um país, e seu cumprimento é dever de todos, obrigando especialmente às autoridades do Estado a vigilância e zelo por sua eficácia.

A questão racial somente retorna ao debate público nacional com a redemocratização, começa-se a discutir quais são os mecanismos por meio dos quais a discriminação racial opera na sociedade brasileira? A bibliografia sobre o tema aponta que as desigualdades raciais não se reproduzem apenas nos processos e relações sociais pessoais. A discriminação racial também pode ser resultante de mecanismos discriminatórios que operam, até certo ponto, à revelia dos indivíduos. A essa modalidade de racismo convencionou-se chamar de racismo institucional ou, ainda, de racismo estrutural ou sistêmico.

A grande inovação que este conceito traz refere-se à separação das manifestações individuais e conscientes que marcam o racismo e a discriminação racial, tal qual conhecido e combatido por lei, e o racismo institucional, que atua no nível das instituições sociais. Esse

último não se expressa por atos manifestos, explícitos ou declarados de discriminação, mas atua de forma difusa no funcionamento cotidiano de instituições e organizações, que operam de forma diferenciada na distribuição de serviços, benefícios e oportunidades aos diferentes grupos raciais.

Diz respeito às formas como instituições as funcionam, seguindo as forças sociais reconhecidas como legítimas pela sociedade e, assim, contribuindo para a naturalização e reprodução da hierarquia racial. orientados por motivos raciais, mas, ao contrário. Esses mecanismos de discriminação racial não apenas influenciam na distribuição de lugares e oportunidades.

Reforçados pela própria composição racial da pobreza, eles atuam naturalizando a surpreendente desigualdade social desse país. Ou seja, o racismo, o preconceito e a discriminação operam sobre a naturalização da pobreza, ao mesmo tempo em que a pobreza opera sobre a naturalização do racismo, exercendo uma importante influência no que tange à situação do negro no Brasil.

2.10. LEIS Nº 10.639/03 E Nº 11.645/08 E O PLANO NACIONAL DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA

As demandas históricas dos movimentos negros por uma educação libertadora transcendem o conceito de educação como um mero mecanismo de qualificação de mão de obra. Desde o início, o Movimento Negro tem defendido uma visão de educação que vai além do preparo técnico, situando o processo educacional como uma ferramenta crucial para a emancipação e cidadania. Essa perspectiva busca formar cidadãos que, ao se apropriarem de sua identidade étnico-racial, sejam capazes de responder às ofensas e agressões raciais não com violência, mas por meio do uso consciente dos recursos institucionais e dos direitos assegurados pela lei.

A Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), foi um marco legal que introduziu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, promovendo uma ruptura com a narrativa tradicional, eurocêntrica e excludente, dominante nas escolas brasileiras.

Posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 ampliou essa abordagem ao incluir também a temática indígena como obrigatória no ensino, reconhecendo a contribuição dessas culturas na formação da identidade nacional. Ambas as leis foram sancionadas como resposta a décadas de

luta dos movimentos sociais, com ênfase na atuação de educadores e intelectuais negros, que compreendiam a importância da educação como ferramenta para a construção de uma sociedade mais igualitária.

A Resolução CNE/CP nº 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, reforça a importância de se combater as estruturas históricas e sociais que perpetuam o racismo e a discriminação. Ao regulamentar o ensino dessas temáticas, a resolução busca desconstruir preconceitos que resistem à inclusão social dos afrodescendentes. Além disso, essas diretrizes visam promover uma educação antirracista, em que a escola se torna um espaço de reflexão crítica sobre as relações raciais e um meio para garantir a cidadania plena.

Para a comunidade negra brasileira, a promulgação dessas leis e de suas regulamentações foi um avanço, ainda que tardio, no reconhecimento de suas demandas históricas. No entanto, o grande desafio é a implementação efetiva dessas diretrizes nas escolas, onde, muitas vezes, o preparo insuficiente dos professores e a falta de recursos adequados dificultam a aplicação das leis em sua plena acepção.

A questão central é saber se o Brasil, com sua herança histórica marcada pela escravidão e exclusão racial, está preparado para promover um processo educacional que contribua para a construção de uma nação inclusiva e verdadeiramente democrática. Afinal, uma nação não pode ser considerada plenamente constituída se parte significativa de sua população permanece excluída dos benefícios da educação e da cidadania (GOMES, 2005).

Desde a promulgação das leis, diversas legislações e documentos complementares foram criados para apoiar o combate ao racismo e à exclusão racial. Entre eles, destaca-se o 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, elaborado em resposta às solicitações regionais que emergiram do debate nacional sobre a implementação da Lei nº 10.639/2003.

O Plano tem como principal objetivo institucionalizar e maximizar a aplicação das leis, consolidando uma política de educação das relações étnico-raciais nos sistemas de ensino e garantindo que os diversos atores envolvidos compreendam e cumpram as exigências estabelecidas pela legislação.

O Plano Nacional de Implementação foi estruturado como um documento pedagógico, destinado a orientar e apoiar as escolas e sistemas de ensino na efetivação das leis. Ele não cria novas obrigações, mas reforça a importância de uma abordagem pedagógica que valorize as contribuições africanas, afro-brasileiras e indígenas para a formação do Brasil.

Mais do que instrumentos de combate à discriminação, essas leis são afirmativas, pois reconhecem que a escola tem um papel essencial na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a pluralidade cultural e histórica do país. Ao reconhecer as diferentes matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira, a escola assume sua função social de promover a valorização da diversidade e de formar cidadãos aptos a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado oficialmente em 2007, reforça a importância da educação como uma política sistêmica e integrada, que abrange todas as etapas e modalidades do ensino, da educação infantil à pós-graduação. O PDE reconhece que o acesso à educação de qualidade e a promoção da equidade são fundamentais para o desenvolvimento do Brasil como um todo.

Nesse contexto, a inclusão da temática afro-brasileira e indígena no currículo escolar, conforme estabelecido pela Lei nº 11.645/2008, representa um passo importante na correção das desigualdades históricas que afetam essas populações. Ao reconhecer que há racismo estrutural na sociedade brasileira, o PDE contribui para o fortalecimento de uma educação voltada para a justiça social, ao mesmo tempo em que responde às demandas dos movimentos negros e indígenas, que há muito alertam sobre a necessidade de incluir essas questões no debate educacional.

Assim, as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, ao exigirem a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo, representam um tributo às lutas dos movimentos negros e indígenas no Brasil, que vêm denunciando o racismo e a exclusão social. Ao promover uma educação que valoriza a diferença como uma riqueza, e não como um pretexto para justificar desigualdades, essas leis ajudam a construir uma sociedade em que a diversidade é reconhecida e respeitada. O movimento negro, em particular, desempenhou um papel essencial ao destacar a importância de uma educação que inclua e valorize as contribuições culturais de todos os grupos que compõem a nação brasileira.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano de Desenvolvimento da Educação são instrumentos fundamentais para garantir que as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 sejam efetivamente aplicadas nas escolas brasileiras. Para que essas leis cumpram seu propósito, é necessário que todos os agentes educacionais estejam engajados na promoção de uma educação que respeite a pluralidade cultural e combata todas as formas de discriminação racial. Só assim será possível construir uma sociedade mais justa, onde todos tenham igualdade de oportunidades e a diversidade seja celebrada como um dos principais pilares da identidade nacional.

O sistema educacional pode dar uma contribuição muito positiva para esse processo. Nossas escolas ainda continuam sendo um lugar de discriminação e preconceito, assim “a escola, ao contrário do que se imagina, muitas vezes, se constitui em espaço de prática, divulgação e pregação de intolerância” (SILVA, 2019, p. 81). Portanto, se as próprias instâncias governamentais se preocupam atualmente em trabalhar, “no interior dos currículos, temas voltados para a superação da discriminação e da exclusão social étnico-raciais, deve-se considerar que estas mesmas instâncias reconhecem a existência da discriminação”, conforme Silva Júnior (2012, p. 31).

Nesse sentido, o preconceito e a discriminação racial-racial não se limitam aos livros didáticos, mas se mantem presentes nas relações sociais cotidianas da população brasileira, que se normalizam a cada dia. Hoje observamos casos em que pessoas passaram a acusar o próprio discriminado. É comum ouvir expressões como “os próprios negros se discriminam ou tem preconceito contra si” (COSTA, 2018, p. 34).

Em nossa sociedade, existe e ainda existe uma forte propaganda negativa para desmonte e destruição da cultura negra e indígena. Este é o processo vivido pelos religiosos de matrizes africanas. Esse processo de negação da cultura, raça, cor da pele e até características físicas trouxe consequências para a autoestima desses povos. A reconstrução dos conceitos históricos é um processo real e lento, mas tem força nas salas de aula, nas pesquisas e nas falas principalmente de negros e indígenas.

A educação desempenha um papel fundamental na formação da identidade e da cidadania de qualquer sociedade. No Brasil, um país marcado pela diversidade étnico-racial, o sistema educacional tem o dever de refletir essa multiplicidade, promovendo o respeito e a valorização das contribuições culturais, históricas e sociais de todos os grupos que compõem a nação. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estabelecidas pela Lei nº 10.639/2003, representam um marco importante na inclusão da história e cultura afrodescendentes no currículo escolar brasileiro.

A promulgação dessas diretrizes reflete uma necessidade histórica de reparação e reconhecimento das contribuições dos afro-brasileiros para a formação da sociedade nacional. Durante séculos, a história oficial invisibilizou o papel da população negra, limitando sua presença no currículo escolar a narrativas que reforçam estereótipos e preconceitos. A Lei nº 10.639/2003, seguida pela Lei nº 11.645/2008, que incluiu também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena, visa corrigir essas omissões e promover uma educação que valorize a diversidade cultural e racial do Brasil.

As diretrizes estabelecem que a educação das relações étnico-raciais deve ser incorporada de maneira transversal nos currículos de todas as etapas e modalidades de ensino, com destaque para disciplinas como história, literatura e artes. Essa abordagem visa não apenas à inclusão de conteúdos específicos sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, mas também à reeducação das relações entre os diferentes grupos étnico-raciais, promovendo uma convivência baseada no respeito e na valorização das diferenças.

No entanto, a implementação efetiva dessas diretrizes enfrenta desafios significativos. Um dos principais obstáculos está na formação de professores. Muitos educadores não receberam, durante sua formação inicial, os subsídios necessários para trabalhar com temas étnico-raciais de maneira adequada. Isso gera insegurança e, em alguns casos, resistência por parte dos docentes, que não se sentem preparados para lidar com questões como o racismo e a discriminação em sala de aula. Para superar esse desafio, as diretrizes recomendam a implementação de programas de formação continuada para educadores, com foco na inclusão de conteúdos afro-brasileiros e indígenas no currículo, bem como no desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas.

Além disso, as condições materiais das escolas representam outro desafio. As diretrizes destacam a importância de garantir que todas as instituições de ensino, especialmente aquelas localizadas em áreas de maior vulnerabilidade social, ofereçam uma educação de qualidade, com acesso a materiais didáticos adequados que abordem a história e cultura afro-brasileira de forma correta e inclusiva. No entanto, a realidade de muitas escolas públicas brasileiras, que carecem de infraestrutura e recursos, dificulta a implementação dessas medidas.

Outro aspecto importante das diretrizes é a valorização da identidade afro-brasileira e a promoção do orgulho étnico-racial. O currículo escolar deve promover uma reeducação das relações étnico-raciais, de modo a combater o racismo e a discriminação presentes na sociedade. Isso implica não apenas a introdução de novos conteúdos no currículo, mas também a criação de um ambiente escolar que seja acolhedor e inclusivo para estudantes de todas as origens. Para isso, é necessário que os professores e gestores escolares estejam comprometidos com a construção de uma pedagogia antirracista, que promova a igualdade de oportunidades e o respeito às diferenças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais também reconhecem a importância do envolvimento da comunidade escolar e da sociedade civil no processo de implementação. A participação de movimentos sociais, como o Movimento Negro, e de grupos culturais afro-brasileiros é fundamental para a construção de um currículo que reflita a realidade e as necessidades dos estudantes. Além disso, a cooperação entre a escola

e as famílias dos alunos pode fortalecer o processo de conscientização sobre a importância da educação étnico-racial.

As diretrizes ainda estabelecem a necessidade de uma revisão crítica dos materiais didáticos utilizados nas escolas, para que eles deixem de reproduzir estereótipos racistas e passem a valorizar as contribuições afro-brasileiras e africanas para a formação da sociedade. A análise crítica dos livros didáticos é essencial para evitar que a educação continue perpetuando preconceitos e para garantir que os alunos tenham acesso a uma história mais completa e diversa do Brasil.

Outro ponto central das diretrizes é o incentivo à pesquisa e produção de conhecimento sobre a história e cultura afro-brasileira. As instituições de ensino superior têm um papel fundamental nesse processo, ao promoverem estudos e pesquisas que contribuam para o aprofundamento do conhecimento sobre a história dos afrodescendentes no Brasil. A criação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs), em universidades e centros de pesquisa, é uma das estratégias previstas pelas diretrizes para fortalecer a produção de conhecimento sobre o tema.

As diretrizes também ressaltam a necessidade de ações afirmativas para corrigir as desigualdades raciais historicamente construídas no Brasil. Entre as políticas sugeridas, destaca-se a ampliação do acesso da população negra ao ensino superior, por meio de programas de cotas e outras formas de incentivo à permanência desses estudantes nas universidades. Essas ações afirmativas são vistas como um passo importante para a reparação histórica dos danos causados pela escravidão e pelas políticas de exclusão racial que perduraram ao longo dos séculos.

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais propõem uma reeducação das relações sociais, de modo que as futuras gerações sejam educadas para reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial do Brasil. Essa reeducação não se limita ao ambiente escolar, mas envolve toda a sociedade, que deve estar comprometida com a construção de um país mais justo e igualitário. A escola, como espaço de formação de cidadãos, tem um papel central nesse processo, e a implementação efetiva das diretrizes é essencial para que o Brasil avance na promoção da igualdade racial e no combate ao racismo.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. TIPO DA PESQUISA

A pesquisa tem por caminho metodológico a pesquisa de campo, descritiva e de abordagem qualitativa e quantitativa. Em seu estudo Carvaneli e Miguel (2022, p.1) traz que:

A pesquisa de campo é uma fase que é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados.

A pesquisa tem por caminho metodológico a pesquisa de campo, descritiva e de abordagem qualitativa e quantitativa. Na percepção da forma de abordagem do problema está será qualitativa (GIL, 2015), pois a subjetividade será interpretada, os fenômenos e a atribuição de significados são básicos. Nessa perspectiva, o pesquisador é o instrumento-chave, pois será o descritor dos fenômenos e o principal é o processo e seu significado. Segundo Martins e Bicudo (2017), a pesquisa qualitativa, lida com fenômeno, pois é aquilo que se mostra, que se manifesta, cujo sentido existe apenas num âmbito particular e subjetivo.

Para Silva (2010, p. 7) a pesquisa qualitativa se trata de uma “abordagem qualitativa trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões. Ela aprofunda a complexidade de fenômenos, fatos e processos; passa pelo observável e vai além dele ao estabelecer inferências e atribuir significados ao comportamento”.

A pesquisa também será quantitativa, uma vez que os dados serão traduzidos em números bem como as opiniões e informações serão classificadas e analisadas através do uso da porcentagem. A pesquisa quantitativa lida com fatos, pois é tudo aquilo que pode se tornar objetivo bem especificado, delimitado e mensurável (MARTINS; BICUDO, 2017).

De acordo com Malhotra (2001, p. 155), “a pesquisa qualitativa proporciona uma melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa quantitativa procura quantificar os dados e aplica alguma forma da análise estatística”. Diante disto, analisaremos os dados coletados a partir desta perspectiva.

No ponto de vista dos objetivos da pesquisa, esta se caracteriza como descritiva, pois visa descrever as características de uma determinada população ou fenômeno, envolvendo o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados como o questionário (GIL, 2015).

Quanto aos procedimentos técnicos, para Gil (2015), a pesquisa será bibliográfica, pois foi realizada através de estudos e análises nos materiais já publicados, principalmente dos livros, artigos de periódicos e materiais confiáveis disponibilizados na Internet. Também utilizaremos o questionário que irá interpretar a subjetividade dos sujeitos da pesquisa. Segundo Bardin (2006), estes fatos serão analisados e interpretados rigorosamente permitindo que as incertezas possam ser ultrapassadas e a descoberta do que está sendo questionado aconteça.

De acordo com Sampieri et al. (2013) o estudo descritivo busca especificar características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades e de qualquer outro fenômeno, em um determinado período de tempo. Neste âmbito, o estudo está focado em professores da E. E. Barão do Rio Branco. Neste sentido, esse aprofundamento tem por objeto de estudo identificar os desafios e possibilidades de oferecer estratégias que possibilitem o conhecimento e aplicação da Lei nº 10.639 que legaliza a implantação da cultura africana e a afro-brasileira na prática pedagógica de uma escola pública.

3.2. CARACTERÍSTICAS DO CAMPO DA PESQUISA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Barão do Rio Branco (Figura 1), localizada a Praça Antônio Elisiário Pereira, nº 15 no Bairro Centro em Parelhas/RN, iniciou suas atividades escolares em 13 de janeiro de 1919, os níveis de ensinos são ensino fundamental. A escola possui sete (07) salas de aula ao todo, sendo distribuído entre os períodos matutino: (07) sete turmas e no vespertino: (07) sete turmas.

No período matutino funcionam todas as salas de aulas; as séries do 1º, 2º, 4º e 5º ano, num total de 102 (cento e dois) alunos e do 6º, 7º, 8º e 9º ano, num total de 100 (cem) alunos. No período vespertino tem aproximadamente 212 (duzentos e doze) alunos nas séries do 1º, 3º e 5º ano, num total de 77 (setenta e sete) alunos e do 6º, 7º, 8º ao 9º ano, num total de 135 (cento e trinta e cinco) alunos. Na escola existem 414 (quatrocentos e quatorze) alunos matriculados e frequentando a escola diariamente.

Figura 1 – Fachada da Escola Estadual Barão do Rio Branco, município de Parelhas/RN, 2024.



Crédito da imagem: Pesquisador, 2024.

A escola é toda murada, a entrada é recuada e possui dois portões de ferro bem resistentes que ficam fechados durante o período de aula. A escola possui sala de direção (01), secretaria (01), arquivo (01), sala de professores (01), biblioteca (01), salas de aulas (07), almoxarifado (01), depósito para merenda (01), sanitários masculinos (02) e sanitários femininos (04), quadra (arena) de vôlei de areia (01), além de (01) um pátio interno e grande área ao redor da Escola.

A biblioteca possui aproximadamente 2.400 livros: paradidáticos, de pesquisas, revistas, jornais. Os materiais são catalogados, registrados num livro e organizados em prateleiras por assuntos, enciclopédias, dicionários. A biblioteca possui funcionário responsável pelo atendimento, ficando o acompanhamento dos usuários a cargo do mesmo. O espaço físico da sala de aula é suficiente para o número de alunos, a iluminação é boa, os ventiladores (04 por sala) estão funcionando e os quadros estão em boas condições. As mesas e cadeiras dos alunos estão em bom estado de conservação e os mesmos sentam enfileirados. O tamanho de cada sala é de 56 m², é suficiente para 30 alunos.

Em cada sala de aula existe um armário de aço com fechadura e cadeado onde ficam armazenado os livros didáticos, existem quatro televisões de 32 (trinta e duas) e uma de 50 (cinquenta) polegadas que é usada para fins educativos, e, cada sala está equipada com uma caixa de som e um gelágua, neste último item, evitando a constante saída de alunos para beber

água. As salas são bem iluminadas e arejadas, todas possuem lâmpadas frias, quatro ventiladores de teto. O banheiro masculino é pequeno e não tem mictório coletivo. O banheiro feminino é idêntico. A cozinha não é muito grande, mas sempre está limpa.

Como toda instituição, a escola possui normas a serem seguidas. Agressão verbal é o problema mais comum. Os conflitos são resolvidos através do diálogo entre os envolvidos, com apoio de professores e dos pais, agindo com base no regimento interno. Há casos que se faz necessário, advertência escrita. Em relação ao comportamento com a escola em geral, os alunos não deixam a desejar. A escola tem um sistema de colocar todos os alunos em fila quando toca a sirene, após todos ficarem em ordem a professora os leva para a sala de aula.

Entre as 09h30min as 09h50min (matutino) e 15h30min e 15h50min (vespertino) é servido a merenda, que pode ser risoto de frango, arroz com paçoca, sopa, cachorro quente, creme de galinha, cuscuz com carne moída e salada de frutas. Na hora do recreio o acesso à biblioteca é permitido e incentivado para aqueles alunos que queiram fazer uso da mesma e a prática de jogos como: xadrez e de dama.

Os conteúdos programáticos são estabelecidos de acordo com as áreas de conhecimento, onde são relacionados conforme a Proposta Curricular, BNCC e o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte/RN, sendo desenvolvido pelo corpo docente. A instituição promove comemorações e eventos variados proporcionando a relação escola/comunidade. As reuniões são realizadas observando o calendário escolar ou quando surgir necessidade. Os professores comunicam-se frequentemente com os pais.

A Escola apresentou seu plano de ensino/PPP. Busca trabalhar conteúdos que tenham significado na vida dos alunos. Na Escola alguns alunos consideram o conteúdo dado só quando está registrado no caderno, existindo aqui uma forma bem clara da concepção de aula. Os instrumentos de avaliação da escola ficaram bem definidos pela Equipe Pedagógica. Conforme conversa com os alunos, a avaliação é feita através de atividades individuais, pesquisas com apresentação, atividades em grupo e trabalhos escritos. A avaliação é feita para avaliar se o aluno conseguiu aprender.

A metodologia usada pela Escola é de exposição oral, leitura e interpretação de textos, debates, relatórios, seminários, trabalhos em grupo, atividades copiadas no quadro, músicas, utilizando os recursos: quadro branco, pincel, textos fotocopiados, livros, etc. A Escola busca uma convivência através da liberdade, do diálogo e do respeito mútuo. Mantém um relacionamento aberto com os alunos, onde podem opinar participar nos assuntos expostos, com seus conhecimentos e experiências de vida.

Há uma boa interação entre os discentes, com troca de experiências, de informações, socialização nas atividades desenvolvidas e respeito mútuo. O corpo docente demonstra que são profissionais competentes, responsáveis e comprometidos com a qualidade da educação. Não foi possível pesquisar a satisfação da comunidade referente ao ensino da escola. A Equipe Gestora nos informou que existe Projeto Político Pedagógico, e que está atualizado.

As decisões da escola têm a participação da comunidade, uma vez que a mesma tem sua comunidade própria, a maioria dos alunos residem nos diversos bairros e na zona rural deste Município. A distribuição de tarefas ocorre com as coordenadoras de área, com o conselho deliberativo da escola, com o conselho escolar e com o conselho fiscal. As reuniões são realizadas conforme as necessidades surgidas. As metas a serem alcançadas buscam a melhoria da qualidade do ensino.

Como um espaço de construção coletiva do saber e integração, a escola procura a cooperação da família e outras instituições, como da Infância e Juventude, na busca de soluções em conjunto e distribuição de responsabilidades. Contribuindo assim, na preparação do indivíduo para situações do cotidiano.

3.3. SUJEITOS DA PESQUISA E CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

A pesquisa envolveu 19 (dezenove) professores e 02 (dois) gestores pertencentes à escola em estudo. A pesquisa foi realizada presencialmente, os termos de consentimentos livre e esclarecido - TCLE foram entregues no dia da coleta de dados, tendo como finalidade a explicação do objetivo da pesquisa e da importância dos termos para o pesquisador e os respondentes. Concordando em participar, os respondentes responderam ao questionário da pesquisa, onde todos foram orientados a guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico como forma de garantia.

Utilizou-se como critérios de inclusão na participação da respectiva pesquisa os professores e gestores lotados na Escola Estadual Barão do Rio Branco – Parelhas/RN, e que se sentiram a vontade em ser participante da pesquisa. Pode fazer parte da pesquisa pessoas de qualquer religião ou pessoas que se consideram sem religião, pessoas portadoras de qualquer deficiência física, e também pessoas de qualquer orientação sexual.

Foram considerados excluídos da pesquisa aqueles que não responderam ao questionário, pessoas que apresentaram desconforto durante preenchimento do questionário, sendo possível que desistisse da pesquisa a qualquer momento. Vale salientar, que foi permitida a desistência do avaliado a qualquer momento, bem como foi preservada a identidade dos participantes.

3.4. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

A atividade de coleta de dados ocorreu em etapas, onde a princípio foi explicado aos professores, coordenadora pedagógica e direção, os objetivos da pesquisa e a importância de assinar os termos TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo C). Para alcançar os objetivos da pesquisa foi necessário realizar a coleta de dados em cinco etapas, a seguir:

- 1ª etapa – Coleta de dados in loco na Escola Estadual Barão do Rio Branco, utilizando o Projeto Político Pedagógico da instituição, além de um roteiro composto por itens específicos para observação e registro que permitiram a realização de um diagnóstico das condições estruturais da instituição da educação citada;
- 2ª etapa - Aplicação dos questionários (Apêndice A) com os professores, coordenadora pedagógica e gestoras, contendo questões abertas e fechadas, em sala separada sem a intervenção de terceiros para evitar constrangimento, na perspectiva de verificar a importância da escola, a formação dos profissionais e como veem o papel social da escola. O objetivo dos questionários esteve relacionado ao conhecimento do contexto de formação e desenvolvimento profissional em que os participantes estão inseridos, expressando a validade e fidelidade das informações fornecidas. Buscou-se investigar a situação das práticas pedagógicas em sala de aula e identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação ao desenvolvimento dos estudantes aplicação da Lei nº 10.639 com o intuito de obter melhores resultados com o processo de aprendizagem dos estudantes. Para Lakatos (2006) e Gil (2006) uma das vantagens da utilização do questionário é não expor o entrevistado à influência do pesquisador, obtendo respostas mais rápidas e precisas, possibilitando também uma avaliação mais uniforme dos dados, em virtude da impessoalidade do instrumento;
- 3ª etapa – Realização de oficinas (Apêndice B) com os professores, coordenadora pedagógica e gestoras, apresentando estratégias para as dificuldades enfrentadas pelos professores em relação ao desenvolvimento dos estudantes aplicação da Lei nº 10.639 com o intuito de obter melhores resultados com o processo de aprendizagem dos estudantes.

3.5. TÉCNICA E ANÁLISE DOS DADOS

O levantamento feito no referencial teórico servirá para confrontar os dados coletados na pesquisa. Segundo Gil (1999, p. 168), “a análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação”.

Por ser uma pesquisa descritiva utilizamos as ferramentas do *Microsoft Excel* e *Word* com as quais faremos a tabulação dos dados quantitativos, utilizando gráficos, tabelas e quadros com categoriais e variáveis que tiveram como base os registros das respostas dos questionários respondidos pelos sujeitos participantes, analisados de acordo com o referencial teórico e utilizado como técnica, a análise e interpretação de dados, que segundo Lakatos (2003), uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte foi análise e interpretação dos mesmos, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa e que foram divididas em etapas.

Na pesquisa qualitativa “é com grande dificuldade, que a pesquisa qualitativa vai abrindo seus próprios caminhos” (MOREIRA, 2018, p. 43). Assim, na pesquisa quantitativa utilizam-se para coleta de dados amostra probabilística, escalas, testes e medidas, tratamento estatístico na análise dos dados coletados. Portanto, para a análise dos dados qualitativos será realizada a transcrição das respostas dos participantes da pesquisa, com o intuito de compreender as concepções dos sujeitos da pesquisa a respeito do tema estudado.

3.6. ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA

Quanto ao procedimento ético, vale destacar que a pesquisa esteve em concordância com os princípios éticos de investigação, fundamentados de acordo com a legislação vigente e normas regulamentadas da pesquisa envolvendo seres humanos e seguiram as exigências da Resolução Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012, sobre a ética em pesquisa onde envolvem pessoas.

Também foi previamente enviada documentação de solicitação formal a um comitê de ética da UNINASSAU - Natal sob o Parecer nº 6.885.780 (Anexo G) para a realização da pesquisa, como também à instituição de ensino, campo do estudo para a devida liberação.

Após aprovação do Comitê de Ética, foi realizada uma reunião com todos os participantes da pesquisa para que compreendessem a importância da realização desta pesquisa e explicar que manteríamos o anonimato, pelo uso de códigos para os referidos. Desta maneira, consideramos que houve uma participação efetiva e uma colaboração efetiva ao estudo.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES, DA GESTÃO E DA COORDENADORA PEDAGÓGICA A RESPEITO DO TRABALHO REALIZADO NA ESCOLA

Para a realização desta etapa, foi enviado convite para os professores, coordenadora pedagógica e gestão para incentivo a participação. O início da reunião foi entregue uma mensagem de boas-vindas contendo frase sobre a importância da Lei nº 10.649/2009. Em seguida, fez-se a explanação da pesquisa e a apresentação do TCLE (Anexo C) para os participantes desta etapa. Depois foi realizada a aplicação dos questionários (Apêndice A) com 19 (dezenove) participantes sendo 16 (dezesesseis) professores, 01 (uma) coordenadora pedagógica e 02 (duas) gestoras.

A priori foi traçado o perfil dos participantes (Quadro 1), durante o mês de julho de 2024. Todos os participantes moram na zona urbana do município de Parelhas/RN, tem acesso à internet e fazem uso para pesquisas. Destes, 18 são mulheres e apenas 01 é homem, o que demonstra a predominância de gênero na instituição.

Quadro 1 - Caracterização do perfil dos participantes da pesquisa, da Escola Estadual Barão do Rio Branco, no município de Parelhas/RN, 2024.

Participantes	Idade	Religião	Estado Civil	Tempo de atuação	Escolaridade	Pós-graduação
P1	31	Não tem	Solteira	2 anos	Letras	-
P2	43	Protestante	Casada	16 anos	Letras	Língua Inglesa Mestrado em Letras
P3	32	Protestante	Casada	10 anos	Pedagogia	Educação Infantil
P4	36	Espírita	Solteira	06 anos	História Pedagogia	Gestão, Supervisão e Coordenação escolar
P5	44	Católica	Solteira	07 anos	Pedagogia	Ed. Infantil Psicopedagogia
P6	43	Católica	Solteira	20 anos	Pedagogia	Psicopedagogia
P7	28	Católica	Solteira	06 anos	Química	Mestrado em Química
P8	57	Católica	Solteira	30 anos	Pedagogia	Psicopedagogia Alfabetização e Ed. Especial
P9	57	Católica	Solteira	12 anos	Pedagogia Letras LIBRAS	Psicopedagogia Ed. Inclusiva e LIBRAS Mestrado em Ciências da Educação
P10	32	Católica	Solteira	05 anos	Ed. Física	Grupos especiais
P11	33	Católica	Solteira	05 anos	História Língua Portuguesa	Sim

Participantes	Idade	Religião	Estado Civil	Tempo de atuação	Escolaridade	Pós-graduação
P12	36	Católica	União estável	13 anos	Pedagogia	Literatura e Ensino
P13	45	Católica	Casada	14 anos	-	Mestrado em Reestruturação territorial
P14	50	Católica	Casada	27 anos	Pedagogia	Psicopedagogia
P15	39	Católica	Casada	05 anos	Pedagogia	Psicopedagogia
P16	47	Católica	Casada	24 anos	Pedagogia	Psicopedagogia
P17	40	Católica	Casada	08 anos	Pedagogia	Psicopedagogia
C1	31	Católica	Casada	17 anos	Pedagogia	Psicopedagogia
G1	41	Católica	Solteira	20 anos	Pedagogia	Ed. Inclusiva Gestão educacional
G2	38	Católica	Divorciada	10 anos	Matemática	L. Portuguesa e Matemática

Fonte: Dados da Pesquisa, 2024.

Os salários variam entre 3 a 9 salários mínimos. A faixa etária flutua entre 18 a 57 anos, destacando que o tempo de atuação dos mesmos varia de 02 a 30 anos de sala de aula. Diante da caracterização percebe-se que 15 são da religião católica, 02 são protestantes, 01 é espírita e 01 diz não ter religião; a respeito do estado civil 10 são solteiros, 07 são casados, 01 está em união estável, 01 é divorciado.

Quanto à escolaridade, destacamos que 12 disseram ser graduados em Pedagogia, 02 em Letras, 01 em Matemática, 02 em História, sendo que 3 possuem uma segunda graduação, mas, surpreendemo-nos com uma resposta sem a graduação, apesar mencionar que tem Mestrado. Quanto a Especialização, 06 responderam que possuem Psicopedagogia Institucional e Clínica, 01 diz ter Língua inglesa, 02 Educação Infantil, 02 tem Gestão escolar, 01 tem coordenação e supervisão escolar, 02 tem educação inclusiva, 01 tem neuropedagogia, 01 tem língua portuguesa e matemática, 01 tem Literatura e ensino, sendo que vários tem 02 ou 03 especialidades. Somente 01 não respondeu e 01 não especificou qual sua especialidade.

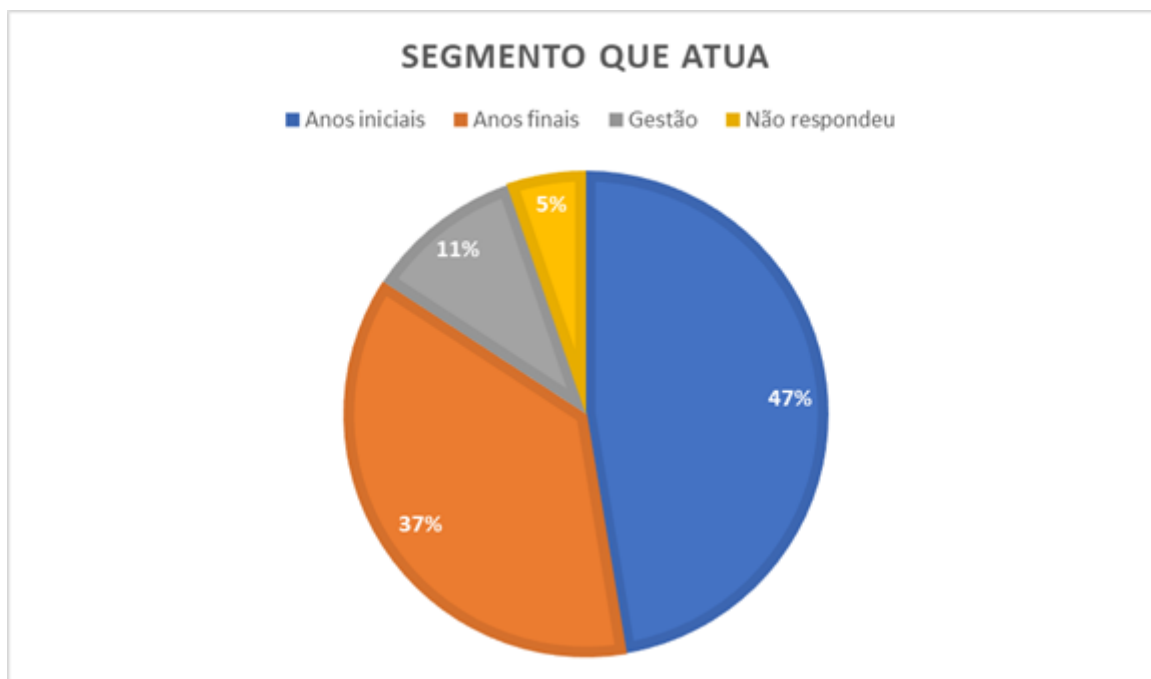
Temos ainda 05 Mestres sendo 01 em Letras, 01 em Química, 01 em Ciências da educação, 01 em Química e 01 em Reestruturação do território, 01 cursando Mestrado em Ciências da educação e ainda, 01 cursando Doutorado em Ciências da Educação.

A Coordenadora pedagógica é graduada em Pedagogia, especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica, o que muito valoriza seu trabalho e desenvolvimento das propostas na instituição. Mora na zona urbana da cidade, tem 31 anos de idade, sendo 17 anos atuando na Educação em sala de aula, sendo 3 anos dedicados a coordenação pedagógica. Tem acesso à internet e a utiliza para pesquisas que são fundamentos de seus planejamentos. Possui renda familiar acima de 03 salários mínimos e é casada.

Neste cenário mostrado no Quadro 1, há a conquista da Base Nacional Comum Curricular (2017), que trata de questões voltadas à formação básica, os princípios, condições de ensino e avaliação, bem como, questões de formação do docente. Imbérnon (2014) corrobora com a discussão trazendo contribuições adicionais sobre esse complexo conjunto de fatores interligados que determinam ou impedem o desenvolvimento profissional do professor. Para o autor, o desenvolvimento profissional do professor é um processo multifacetário composto pela formação, hierarquia, clima de trabalho, cultura organizacional, interações entre os pares, com alunos, comunidade e equipes diretivas, dentre outros.

No Gráfico 1, é apresentada a distribuição dos participantes de acordo com o segmento em que atuam: 47% dos professores lecionam no Ensino Fundamental, Anos Iniciais, 37% no Ensino Fundamental, Anos Finais, 11% ocupam funções de gestão escolar, e 5% não responderam à questão.

Gráfico 1 – Segmento que atua na Escola campo da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No contexto da aplicação da Lei nº 10.639 na Escola Estadual Barão do Rio Branco, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, foi elaborado um questionário voltado aos professores e gestores da escola. A primeira pergunta buscou explorar a compreensão dos participantes sobre os conceitos de cultura africana e afro-brasileira, a fim de identificar suas percepções e o nível de conhecimento sobre o tema.

As respostas estão dispostas no Quadro 2, onde destacamos P1 “uma cultura muito rica e interessante que precisa ser trabalhada com mais dedicação na esfera escolar”, P7 “cultura africana e afro-brasileira abrange as tradições religiosas e culturais tão importantes para a nossa sociedade” e P11 “compreende todos os tipos de manifestação cultural de influência africana ou com raízes africanas”, que tratam o entendimento de cultura pelos brasileiros em relação a seu passado ainda está por ser feita. Precisamos, ainda, conhecer a história de grupos inteiros cujos ancestrais ajudaram a compor, somos um país mestiço, resultado do encontro de várias etnias. Entre os povos que ajudaram a construir o Brasil estão os africanos, que chegaram aqui em grande número, influenciando nossa maneira de ser.

Apesar disso, a consciência veio para serem escravos; além disso, nada ou pouco mais sabemos sobre nossos ancestrais. Junto com sua força de trabalho, homens e mulheres africanos trouxeram suas tradições culturais que influenciaram nossos hábitos. Diante do que trata Santos (2018) tínhamos o tráfico negreiro como um movimento de homens e mulheres portadores de ideias, valores, saberes, religiões e tradições. Foi precisamente esta cultura em movimento que manteve a força da sobrevivência, da resistência, da adaptação e, enfim, do renascimento de indivíduos arrancados do continente africano.

(...) por sua exclusiva vontade de viver e de criar, a violência absoluta que sofreram acabou por produzir reencontros, fecundações e mestiçagens, que, na misteriosa alquimia da constituição de identidades, deram à luz novas e plurais formas de culturas e de identidades (PRIORE; VENÂNCIO, 2014).

Conhecer a história desses grupos é essencial para compreender a nossa própria identidade, para entender como viviam esses ancestrais antes da diáspora. É fundamental saber quais valores, saberes, técnicas, religiões e tradições existiam na África e que vieram com os africanos para o lado de cá do Atlântico.

Já P2 “herança de origem vasta (religiosa, culinária, arte, dança entre tantas outras) trazidas pelos nossos colonizadores” e P12 “é uma herança para os povos atuais dos costumes e festividades vivenciadas na comunidade africana” acreditam que a cultura é uma influência africana no Brasil ocorre onde nos tornamos de aspectos hoje comum na cultura, tais como: a língua, as danças, as músicas, as religiões e outros costumes entre os grupos africanos.

Quadro 2 – Respostas sobre o entendimento dos participantes sobre cultura africana e afro-brasileira.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1	Uma cultura muito rica e interessante que precisa ser trabalhada com mais dedicação na esfera escolar.
P2	Herança de origem vasta (religiosa, culinária, arte, dança entre tantas outras) trazidas pelos nossos colonizadores.
P3	Costumes e modo de rever e se relacionar oriundos da África que foram trazidos para o Brasil no período da colonização.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P4	Tudo que herdamos dos nossos irmãos vindos da África e que esta intrínseco no nosso modo de viver, falar, agir, comer, crer etc.
P5	Diversidade, respeito e costumes de um povo.
P6	Hoje na nossa história uma vasta herança trazida pelos nossos colonizadores como: comida, danças, costumes, tradições.
P7	Cultura africana e afro-brasileira abrange as tradições religiosas e culturais tão importantes para a nossa sociedade.
P8	A cultura africana são as crenças e valores presentes nesta cultura. A cultura afro-brasileira são as crenças, valores e religiões africanas trazidas e presentes na cultura brasileira, ocorrendo uma fusão entre as duas.
P9	Cultura africana e afro-brasileira se constituem, no geral, o conjunto de práticas e costumes que envolvem as comunidades negras dentro do processo histórico. Crenças, valores, costumes e diversidade cultural formada a partir da junção de povos africanos.
P10	Valorização da cultura e dos povos indígenas.
P11	Compreende todos os tipos de manifestação cultural de influência africana ou com raízes africanas.
P12	É uma herança para os povos atuais dos costumes e festividades vivenciadas na comunidade africana.
P13, P15, P16, C1, G1 e G2	Não respondeu.
P14	A cultura africana são as crenças e saberes presente nesta cultura.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

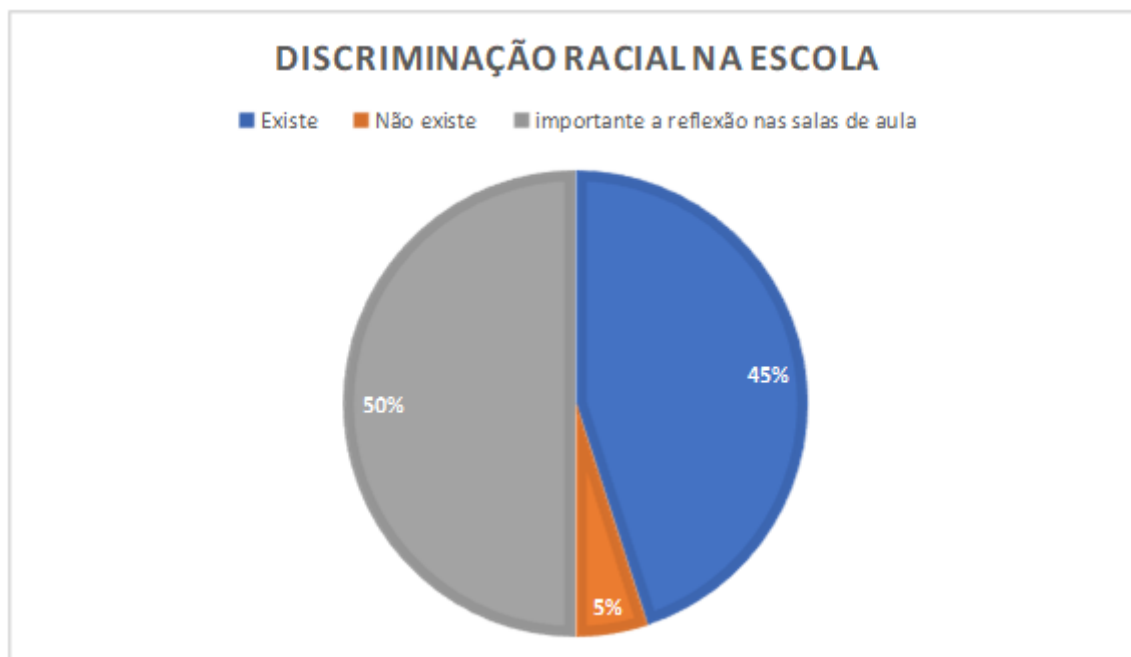
Para Souza e Guasti (2018) os negros escravizados são forçados a trabalhar para senhores de engenho, os exigentes a abandonar suas crenças e hábitos culturais levando uma dura realidade. Na culinária preparavam a feijoada, utilizavam o azeite de dendê, e dence a colher de pau foi introduzida como instrumento uma obra. A capoeira, conhecida por alguns como dança, também também uma luta, hoje é uma referência do Brasil. Nossa língua também recebeu forte influência africana, como por exemplo: fubá, macaco, moleque, outras e outras tantas palavras.

Nossa vestimenta colorida e cheia de detalhes, colares; na música uma infinidade de sons e instrumentos musicais como o berimbau, o agogô, o afoxé entre outros. Na dança, em quase todos os estados deste nosso país existe uma influência da cultura africana; percebe-se então, que ela está bem enraizada em nossos costumes, em nosso dia a dia. Faz-se necessário pensar a razão das práticas de racismo e exclusão de negros em boa parte dos espaços sociais, senão todos, afinal somos todos brasileiros (VASTI, 2016).

Diante da questão sobre a discriminação racial contra o negro na escola, 45% dos participantes afirmaram que essa situação está presente, 50% consideram importante promover uma reflexão sobre o tema nas salas de aula, e 5% acreditam que essa discriminação não existe (Gráfico 2). De acordo com Silva Jr. (2022), as manifestações de discriminação racial na escola configuram um cenário de agressões materiais ou simbólicas, que vão além da violência física e moral, impactando também a saúde psíquica dos alunos negros. Esse processo

gera sofrimento mental cujas consequências ainda não foram plenamente diagnosticadas, dada sua recorrência no cotidiano escolar, afetando as crianças negras desde a tenra idade.

Gráfico 2 – Como é visto a questão da discriminação racial contra o negro na Escola Estadual Barão do Rio Branco, Parelhas/RN, 2024.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A escola, nesse contexto, desempenha um papel crucial como preditor de trajetórias profissionais, ocupacionais e sociais, impactando diretamente a vida dos alunos de acordo com sua raça e cor. A discriminação racial, muitas vezes invisibilizada, pode tanto limitar o pleno desenvolvimento dos alunos negros quanto desencadear processos de exclusão que repercutem em sua vida social e intrapsíquica. Embora políticas de promoção da igualdade racial tenham o potencial de reduzir as desigualdades entre negros e brancos ao combater a discriminação, é fundamental que se ataque também a raiz do problema: o racismo estrutural e o preconceito.

Como ressalta Silva Jr. (2022), a educação tem um papel transformador ao promover a mudança de valores, contribuindo para a valorização da diversidade e para a construção de um senso de respeito mútuo entre os diferentes grupos que compõem a complexa geografia de identidades culturais do Brasil.

Assim, também temos as respostas dos participantes no Quadro 3 justificando suas escolhas, onde P12 destaca “uma reflexão necessária que deve ser feita cotidianamente desde os bem pequenos para refletir nas atitudes”, e P13 “é uma questão histórica e estrutural”, corroborando com a ideia de Bento e Carone (2017), a discriminação racial pode ser comparada

a um iceberg, onde na ponta se encontra tudo aquilo que pode ser analisado, enquanto o que está submerso são questões implícitas. Elas envolvem a história, política, antropologia e sociologia, tudo aquilo que exige estudo, pesquisa e lutas para a sua desconstrução.

Quadro 3 – Respostas dos participantes sobre como é visto a questão da discriminação racial contra o negro na Escola Estadual Barão do Rio Branco, Parelhas/RN, 2024.

PARTICIPANTES	RESPOSTAS
P1, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P11, P14, P15, P16, G1 e G2	Não respondeu.
P2	Precisamos refletir em sala de aula.
P5	Precisamos trabalhar, mas esse tema na sala de aula.
P10	Nunca presenciei em vista que tenho alunos negros em minhas salas de aula.
P12	Uma reflexão necessária que deve ser feita cotidianamente desde os bem pequenos para refletir nas atitudes.
P13	É uma questão histórica e estrutural.
C1	É feito trabalho voltado para combater a discriminação.

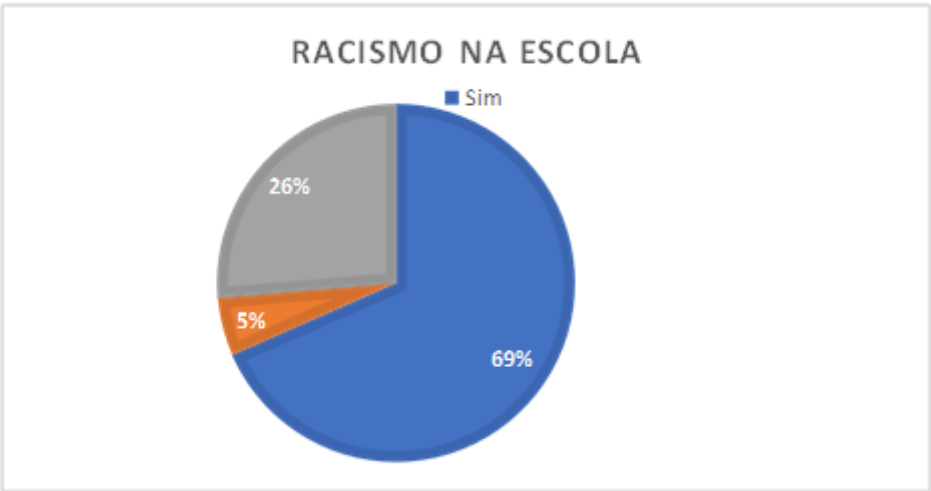
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Diante desse contexto, perguntamos aos participantes se acreditam que o problema do racismo está presente na Escola Estadual Barão do Rio Branco, em Parelhas/RN. Os resultados indicam que 69% dos respondentes afirmam que há algum tipo de racismo na escola, 26% dizem que o problema aparece ocasionalmente, e 5% acreditam que o racismo não está presente (Gráfico 3).

A discussão sobre o racismo no Brasil tem raízes profundas, como destaca Schwarcz (2011). A partir do século XIX, a tese da inferioridade racial dos brasileiros começou a ganhar força, mesmo antes da formalização do conceito de raça. Esse período também marcou o surgimento dos chamados teóricos darwinistas, que usavam a ciência de forma distorcida para justificar hierarquias raciais. Essas ideias, associadas ao contexto colonial, contribuíram para a consolidação de um imaginário social racista que ainda impacta o sistema educacional e as relações sociais no Brasil contemporâneo.

Segundo Fernandes e Souza (2016), a identidade é construída a partir do diálogo e da interação com o outro, porém o racismo dificulta tal interação, visto que o mesmo coloca negros e brancos em lugares opostos. Imagine duas crianças ouvindo o conto narrado por Novais (2004), uma é branca e a outra é negra, não é difícil compreender o racismo e a produção de adoecimento psíquico a partir dessa lógica. Enquanto um é exaltado e elevado, o outro é inferiorizado e atribuído à maldade.

Gráfico 3 – Respostas dos participantes sobre se acreditam que o problema do racismo está presente na Escola Estadual Barão do Rio Branco, em Parelhas/RN, 2024.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Nesse contexto, temos as justificativas expostas no Quadro 4, que trata se o problema do racismo na escola campo da pesquisa, destacando a fala de P4 “é algo que foi incorporado e se tornam comum. Comportamento e atitudes diárias que as pessoas tem e nem percebem” e P9 “através de ações discriminatórias e preconceitos ocultos ou disfarçados”, assim, na perspectiva de Santos (2018, p. 150) “o racismo é um dos principais fatores das injustiças sociais provocadas na sociedade brasileira, acionando assim, as desigualdades sociais do Brasil”. Metade da população brasileira é negra e a maior parte dela é pobre.

Quadro 4 – Justificativas sobre se os participantes acreditam que o problema do racismo está presente na Escola Estadual Barão do Rio Branco, em Parelhas/RN, 2024.

PARTICIPANTES	Respostas
P1	De forma disfarçada mas sempre presente.
P2	Infelizmente ainda existe.
P3	Em tons de brincadeira.
P4	É algo que foi incorporado e se tornam comum. Comportamento e atitudes diárias que as pessoas tem e nem percebem.
P5	Esse problema existe não somente na escola mas em vários âmbitos da sociedade por parte de outras pessoas.
P6, P7, P11, P14, P15 e G1	Não respondeu.
P8	Por parte de outras pessoas.
P9	Através de ações discriminatórias e preconceitos ocultos ou disfarçados.
P10	Vivemos em uma sociedade onde o racismo estrutural está presente como piadas, citações e brincadeiras.
P12	Seja estrutural, implícito ou explícito está em todo lugar.
P13	Muitas vezes é mascarado. A educação precisa ser transformadora.
P16	Convivemos com o racismo estrutural.

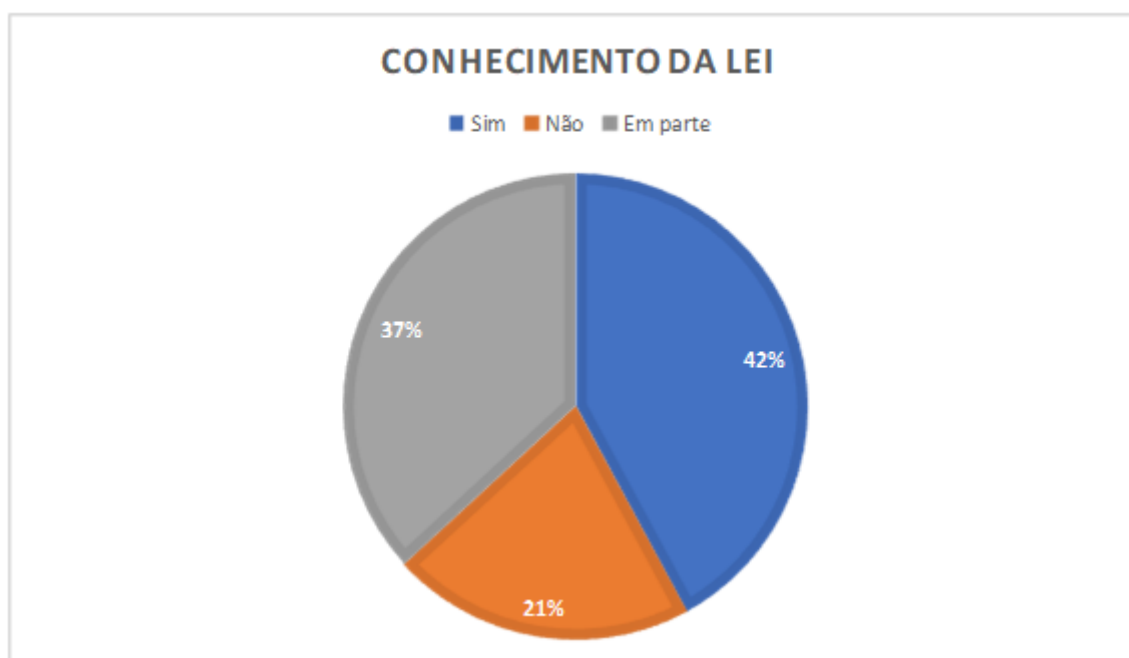
C1	Em todas as esferas, na escola nunca presenciei.
G2	Algumas vezes até em brincadeiras.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

As inaceitáveis distâncias que ainda separam negros de brancos, em pleno século XXI, “são visíveis nas relações diárias e se refletem nos acessos desiguais a bens e serviços, ao mercado de trabalho, ao ensino superior bem como ao gozo de direitos civis, sociais e econômicos” (SANTOS, 2018, p. 152).

Indagados sobre o conhecimento da Lei nº 10.639, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, 42% dos participantes afirmaram estar cientes, 21% disseram que não, e 37% responderam que conhecem a lei apenas parcialmente (Gráfico 4).

Gráfico 4 – Respostas dos participantes sobre se tem conhecimento da legalidade, a lei nº 10.639, que ampara a implantação e obrigatoriedade da cultura africana e afro-brasileira nas escolas.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 representou um marco significativo para a educação brasileira, resultado de muitos anos de luta, persistência e resistência do Movimento Negro. Essa lei tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. No entanto, persistem grandes lacunas no planejamento pedagógico, evidenciadas pela ausência dessa temática nos planos de ensino de muitos professores.

O legado da colonização brasileira, caracterizado pela disseminação da ideia de superioridade europeia sobre os povos subjugados, ainda exerce forte influência nas representações sociais. Nesse contexto, Silva (2013) argumenta que a Lei nº 10.639/2003 vai

além de uma simples reformulação curricular. Ela busca corrigir as imagens distorcidas que a sociedade brasileira construiu e continua a reforçar sobre a população negra, destacando suas contribuições fundamentais para a formação da nossa nação.

A respeito da educação das relações étnico-raciais, Silva (2007, p. 490) afirma que:

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

Diante desta afirmação, é possível destacarmos a educação das relações étnico-raciais como um importante instrumento para o conhecimento sobre si e sobre o outro, para o exercício do respeito à diversidade social e cultural existentes em nosso país, para o fortalecimento e construção das identidades e na luta contra o racismo.

No quadro 5, temos as justificativas sobre o conhecimento da legalidade, a lei nº 10.639, que ampara a implantação e obrigatoriedade da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, onde destacamos a fala de P1 “não tenho muito conhecimento sobre leis no geral” e P4 “estudei sobre isso, mas não decorei a lei”, abrimos aqui um destaque e afirmamos que não é necessário “decorar” a lei, e sim entendê-la para que possa inserir nos planejamentos diários e tornar a temática acessível e corriqueira no dia a dia dos estudantes, o que tornará a questão racial tão comum que não haverá destaque para racismo, discriminação, violência.

Quadro 5 – Justificativas sobre se os participantes tem conhecimento da legalidade, a lei nº 10.639, que ampara a implantação e obrigatoriedade da cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

PARTICIPANTES	Respostas
P1	Não tenho muito conhecimento sobre leis no geral.
P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P13, P14, P15 e G1	Não respondeu.
P4	Estudei sobre isso, mas não decorei a lei.
P10	Trabalho com os alunos atividades/jogos de origem africana, como mancala, de origem indígena laamb.
P12	Tenho conhecimento mas nunca parei para aprofundar na leitura.
P16	Já li sobre o assunto.
C1	Estudamos essa lei para organização de projetos para prática pedagógica e construção de uma educação inclusiva.
G2	Não li a lei por completo.

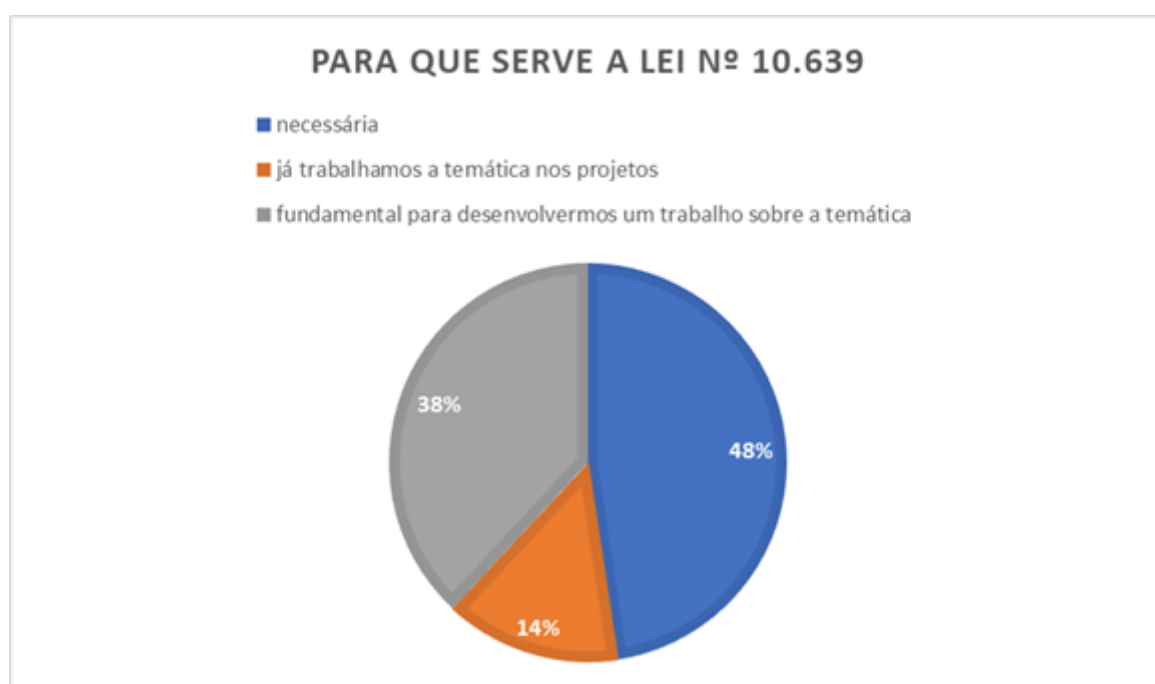
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A respeito disso, Gomes (2017) destaca que todas as educadoras e educadores deveriam conhecer a aprovação e normatização da Lei nº 10.639/03, pois a partir desse conhecimento é possível criarmos caminhos para superação do racismo e fortalecimento da identidade.

O Gráfico 5, são apresentadas as respostas dos participantes sobre a importância da Lei nº 10.639, que trata da implementação da cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Os dados indicam que 48% dos participantes consideram a lei necessária para o cotidiano escolar, 38% a veem como fundamental para o desenvolvimento de trabalhos sobre a temática, e 14% já abordaram o tema em projetos escolares.

Com base nesses resultados, é essencial que o ambiente escolar valorize e evidencie a cultura e a história afro-brasileira e africana como componentes fundamentais da formação da sociedade brasileira. Isso inclui destacar as contribuições de intelectuais negros e negras, bem como reconhecer a relevância da cultura afro-brasileira em suas múltiplas expressões, como a música, a culinária, a dança e as religiões de matriz africana. Ao integrar essas perspectivas no currículo, promovemos uma educação mais inclusiva e representativa, que contribui para a construção de identidades plurais e o reconhecimento da diversidade cultural do país.

Gráfico 5 – Respostas sobre para que serve a lei nº 10.639 que versa sobre a implantação da cultura africana e afro-brasileira nas escolas.



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Sendo assim, “cabe, portanto, ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las reconhecidas por todos os atores envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores/as e alunos (as)” (BRASIL, 2006, p. 67). De outro modo, trabalhar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana destacam que a educação das relações étnico-raciais deve fazer com que os alunos e professores, negros ou brancos, sintam-se valorizados. Sendo assim, salientamos que a educação das relações étnico-raciais nada mais é do que a “reeducação das relações entre negros e brancos” (BRASIL, 2004, p. 34).

Diante desse contexto, o Quadro 6 apresenta as justificativas dos participantes da pesquisa sobre a função da Lei nº 10.639, que trata da implantação da cultura africana e afro-brasileira nas escolas. Entre as falas destacadas, P2 afirmou que a lei é 'imprescindível para o desempenho escolar e permanência do aluno na escola', enquanto P10 reforçou a necessidade de 'incluir a discussão em cada oportunidade nas disciplinas, sempre que possível'. Esses depoimentos evidenciam a percepção de que a implementação da lei é fundamental e necessária no ambiente escolar.

Quadro 6 – Justificativas sobre para que serve a lei nº 10.639 que versa sobre a implantação da cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

PARTICIPANTES	Respostas
P1, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P11, P13, P14, P15, P16 e G2	Não respondeu.
P2	Imprescindível para o desempenho escolar e permanência do aluno na escola.
P5	Necessária.
P10	É de suma importância os alunos vivenciarem a cultura
P12	Precisamos incluir a discussão em cada oportunidade nas discussões de cada disciplina sempre que possível.
C1	Como forma de garantir a valorização a cultural africana já que ela faz parte da nossa história cultura brasileira.
G1	Necessária.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

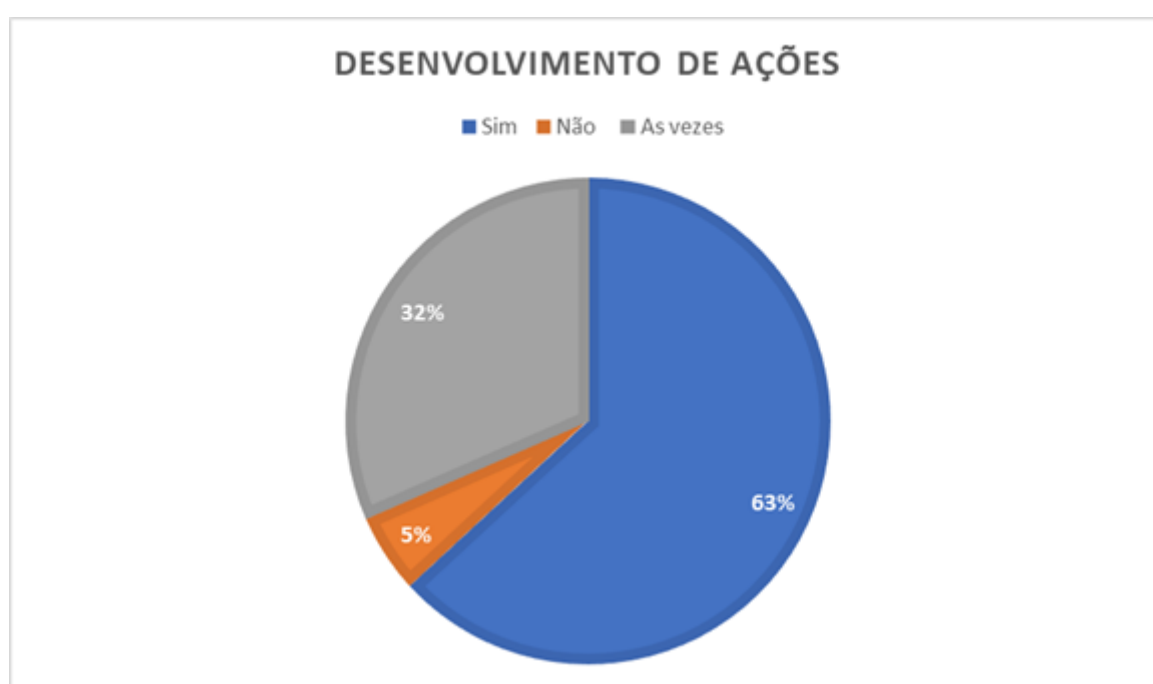
No entanto, observa-se que sua aplicação ocorre de maneira irregular, com variações significativas em termos de intensidade, enraizamento e sustentabilidade nas práticas educativas. Estas questões estão intrinsecamente relacionadas às questões estruturais da sociedade brasileira e, particularmente, da educação:

a existência do racismo ambíguo; a persistência do mito da democracia racial no imaginário social e pedagógico; a imbricação entre desigualdade racial, social e regional; as condições de trabalho nas escolas; a infraestrutura da escola; a rigidez dos currículos, da estrutura e da organização escolar; as distintas nuances de gestão democrática; a formação inicial, continuada e em serviço dos (as) educadores(as), os limites e os avanços das políticas educacionais destinadas aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino; os dilemas enfrentados pelas escolas no contexto urbano e rural; os desafios da educação escolar quilombola (GOMES, 2012, p. 360).

Apesar dos obstáculos enfrentados, é crucial reconhecer o potencial emancipatório que as discussões sobre educação étnico-racial e as práticas pedagógicas inclusivas podem promover no ambiente escolar. O trabalho contínuo com essas temáticas oferece uma oportunidade para transformar as estruturas de exclusão presentes no sistema educacional e fomentar um espaço mais inclusivo e representativo.

Quando questionados sobre como desenvolvem ações relacionadas à cultura africana e afro-brasileira, 63% dos participantes afirmaram que realizam esse trabalho de forma contínua, 32% indicaram que abordam o tema ocasionalmente, e 5% declararam que não desenvolvem nenhuma ação voltada para essa temática (Gráfico 6).

Gráfico 6 – Respostas sobre como os participantes desenvolvem alguma ação com objetivo de trabalhar o tema cultura africana e afro-brasileira nas escolas.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

De acordo com Cruz (2016), o currículo escolar ainda apresenta deficiências significativas quando se trata da inclusão de identidades plurais. As abordagens pedagógicas frequentemente carecem de ferramentas eficazes que dinamizem e ampliem o conhecimento sobre essas temáticas no ambiente escolar. Cruz também destaca que práticas de ensino ainda estão fortemente influenciadas por uma visão eurocêntrica, o que limita a inclusão de perspectivas mais diversificadas e representativas no currículo.

Os currículos escolares ainda acabam por excluir e tratar de forma superficial sobre tais temáticas que envolvem a cultura afro-brasileira, bem como seu contexto na história. Isso ocorre em meio a ações que favorecem um distanciamento dessas abordagens, quando, por

exemplo, o professor identifica que a escola não dispõe de ferramentas necessárias para pesquisas, como internet, eventos extracurriculares como visitas a monumentos, museus, ou até mesmo uso de oficinas e palestras dentro da escola.

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, por conseguinte, não sabe trabalhar com as crianças e jovens dos estratos mais pobres, constituídos, na sua grande maioria, de negros (FERNANDES, 2015, p. 89).

Dessa forma, muitas temáticas devem ser urgentemente abordadas de forma aprofundada no âmbito escolar, contando com o manuseio de ferramentas que rompam a barreira de uso apenas do livro didático, sujeito a grandes abreviações históricas, observando com uma maior ênfase nos meios brutais da miscigenação nacional, tratando de forma ajustada a cada sala de aula. Essas são algumas medidas que favorecem ao aluno cada vez mais consciência das marcas do tempo, de como a história aconteceu, alargando cada vez mais o ensino-aprendizado.

Em relação à questão sobre se os profissionais da Escola Estadual Barão do Rio Branco desenvolvem ações voltadas ao ensino da cultura africana e afro-brasileira, conforme ilustrado no Quadro 7, destacam-se as falas de P12, que afirma: 'Como sou professora polivalente, consigo incluir o tema nas discussões de cada disciplina sempre que possível', e de C1, que menciona: 'Através de projetos, e não apenas no mês que explora a temática. Na escola, trabalhamos o tema durante o desfile e ao longo do ano'. Essas respostas evidenciam um esforço contínuo para abordar a temática, tanto em discussões quanto em projetos ao longo do ano letivo.

Por outro lado, as respostas de P1, P5, P8 e P14, que não responderam à pergunta, permitem inferir que esses profissionais possivelmente não trabalham o tema, visto que não apresentaram exemplos de atividades realizadas. A ausência de iniciativas voltadas ao estudo das culturas africanas e afro-brasileiras nas escolas contribui para uma lacuna educacional significativa, o que pode ter um impacto negativo na construção de uma identidade pessoal e coletiva mais diversa. Essa deficiência impede que os alunos se identifiquem com as representações socioculturais presentes em seu cotidiano, distanciando-os de suas raízes e identidades históricas.

Soares (2016) destaca que a sociedade tem o dever de fiscalizar e monitorar as influências externas que afetam as comunidades, observando de que maneira a própria história está sendo retratada – seja no comércio, na culinária ou na música – a fim de assegurar a pluralidade social e o respeito às tradições.

Quadro 7 – Justificativas sobre como os participantes desenvolvem alguma ação com objetivo de trabalhar o tema cultura africana e afro-brasileira nas escolas.

PARTICIPANTES	Respostas
P1, P5, P8 e P14	Não respondeu.
P2	Temos projetos dentro do nosso material didático.
P3	Sim, ações em sala de aula.
P4	Inclusive estou desenvolvendo um projeto.
P5	Rodas de conversar e discussões.
P6	Através de projetos, diálogos e reflexões.
P7	Momentos de debates, de reflexões.
P9	Através de projetos.
P10	Trabalho com atividades esportivas como a capoeira, a laamb.
P11	Trazendo exemplos práticos de racismo e propondo reflexões.
P12	Como sou professora polivalente consigo incluir nas discussões de cada disciplina sempre que possível.
P13	Ao trabalhar globalização e cultura.
P15	Trabalho de debates e reflexões.
P16	Aulas temáticas em datas importantes.
C1	Através de projetos e não apenas no mês que explora a temática. Na escola trabalhamos desfile e durante o ano.
G1	Roda de conversas e reflexões.
G2	Agregando a temática em projetos.

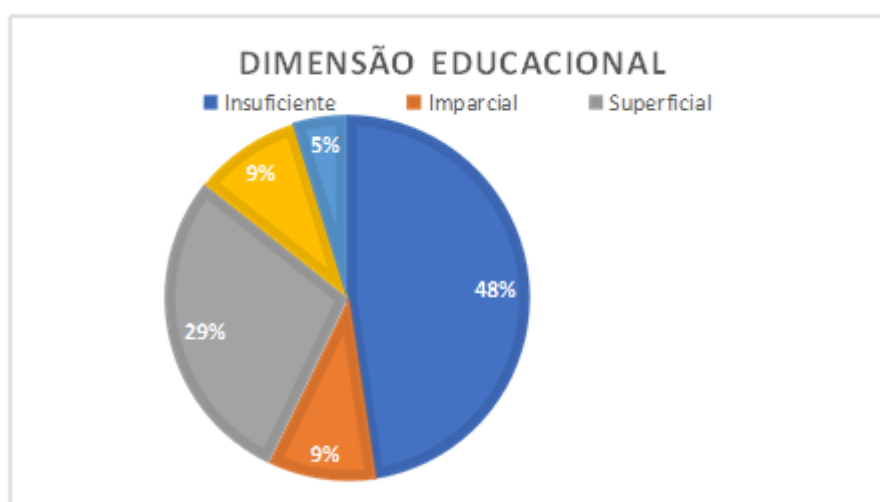
Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Os livros didáticos, em geral, abordam os temas relacionados aos povos africanos de maneira superficial, e cabe ao professor expandir esse conhecimento, rompendo com as ideologias racistas presentes na sociedade brasileira. Esse processo de desconstrução passa pela valorização das diversas culturas africanas e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira, incluindo suas expressões na culinária, dança e religiosidade, entre outros. A promoção de novas abordagens pode ser fortalecida desde a formação inicial dos professores, resultando na continuidade dessas práticas pedagógicas em sala de aula.

Quando questionados sobre o trabalho de inclusão social do afro-brasileiro na dimensão educacional, as respostas foram variadas: 48% consideraram o trabalho insuficiente, 29% o descreveram como superficial, 9% o avaliaram como imparcial, outros 9% afirmaram ser adequado e apenas 5% acreditam que está bem fundamentado (Gráfico 7).

A Lei nº 10.639, promulgada como uma tentativa de compensar a exclusão histórica sofrida pelos negros, tem como objetivo desconstruir o pensamento discriminatório enraizado na sociedade. Suas diretrizes visam a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, criando um espaço para a valorização dessas contribuições.

Gráfico 7 – Respostas de como o participante vê o trabalho de inclusão social do afro-brasileiro na dimensão educacional.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

No entanto, a criação da lei, por si só, não foi suficiente para garantir sua implementação plena e efetiva na prática educacional. Embora ela tenha somado às iniciativas anteriores e ofereça um fundamento teórico para a construção de ideologias favoráveis à causa da inclusão, a efetivação dos seus princípios ainda enfrenta desafios. Pensamentos e atitudes alimentados pelo preconceito persistem no cotidiano escolar, dificultando a verdadeira inclusão.

Almeida e Sanchez (2017, p. 58) enfatizam que 'a lei não garante, por si só, a efetivação de seus preceitos'. Ela deve ser compreendida como mais um instrumento dentro da dinâmica sociopolítica, onde, no contexto escolar, com suas contradições e conflitos, são produzidos os significados e valores em torno de seu conteúdo.

Como já evidenciamos, a lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) foi modificada posteriormente pela lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), que veio para incluir o estudo da cultura indígena na obrigatoriedade que já existia de se estudar a temática da cultura afro-brasileira, dessa forma, tornou-se ainda mais abrangente a defesa pela igualdade e respeito às diversidades. Essas leis trouxeram de fato, avanços que eram inexistentes para a garantia de direitos dessas classes que até então eram diminuídas e marginalizadas, porém, é necessário mais do que isso para que o Brasil avance na busca do *status* de um país mais igualitário em termos de direitos e mais livre do preconceito.

Compreende-se que essas legislações são de importância significativa, tanto para a inserção de conteúdos da cultura afro-brasileira como também para a forma em que a educação deve ser aplicada cotidianamente. Diante da pergunta sobre a proporção de alunos negros em classe, 100% responderam que a maioria dos alunos são negros.

A condição do negro no Sistema Nacional de educação só pode ser compreendida se conhecermos a maneira pela qual o mundo e particularmente a sociedade brasileira estabeleceram suas relações para com a população negra nos diferentes períodos da história da humanidade e no Brasil desde os tempos coloniais, passando pelo período imperial, pela primeira república e em momentos posteriores até o presente. Esta reconstrução histórica não pode ser unilateral, recuperando somente as formas de opressão para com os negros, mas também as diferentes formas de resistência desta população que se efetivam de modo paralelo à condição subalterna a que fomos submetidos (FICO, 2015).

A dimensão histórica do negro em educação foi durante longo tempo negligenciada pelos historiadores da educação, sendo recentemente recuperada por um grupo que passa a apresentar a história da educação com recorte racial, atrelando o par opressão/resistência. A situação do negro na educação básica exige que se promova a formação continuada de todos os profissionais em exercício e que se inclua de fato os conhecimentos sobre o negro em todos os cursos de graduação conforme determinação do artigo 1º da Resolução nº 1/2004 do Conselho Nacional de Educação - CNE. As políticas de cotas deverão também ser alteradas no sentido de considerar a autonomia da raça em relação à classe e também no sentido de rever os percentuais que deverão ser diferenciados por curso.

Quando questionados sobre a proporção de professores negros na escola, 84% dos participantes afirmaram que os professores negros representam uma minoria, enquanto apenas 16% se identificaram como negros (Gráfico 8). A representatividade negra na ciência brasileira, especialmente nos eixos formativos do ensino, ainda enfrenta grandes desafios para alcançar uma presença mais significativa e uma abordagem mais diversa dentro do que é produzido no campo acadêmico (PIRES, 2014).

Essa ausência de representatividade negra é mais notável em organizações e espaços de poder, onde a ocupação por indivíduos negros é escassa. Quando ocorre, o reconhecimento desses indivíduos em posições de destaque parece destoar das estruturas raciais tradicionalmente estabelecidas. Como aponta Ribeiro (2017, p. 29), o conceito de 'lugar de fala' se refere a um debate estrutural, que vai além das experiências individuais, buscando entender como o lugar social ocupado pelos indivíduos é construído dentro de estruturas racistas.

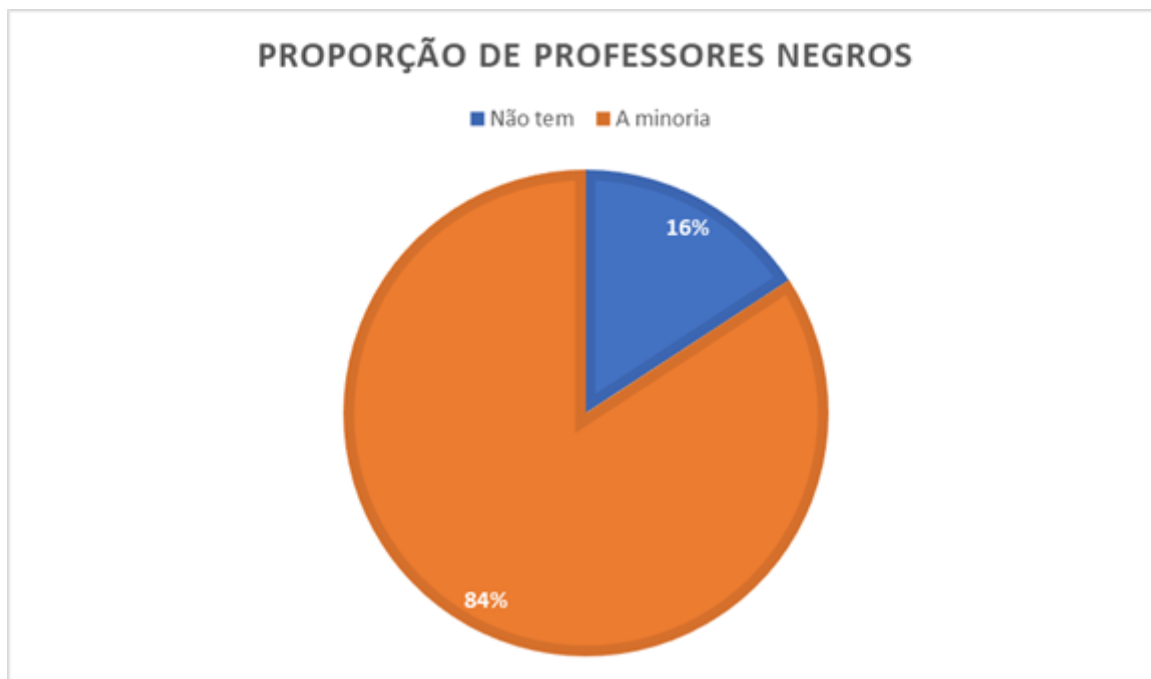
Carvalho (2003) ressalta que essa falta de identificação e reconhecimento dos negros, especialmente nos espaços educacionais, interfere diretamente na experiência desses alunos:

A ausência de professores negros faz incidir sobre os alunos negros, pobres e ainda financeiramente onerados uma tripla discriminação: a injustiça simbólica de carecer de figuras modelares de identificação, que os ajudem a construir uma autoimagem positiva

e suficientemente forte para resistir aos embates do meio acadêmico racista em que têm que se mover (CARVALHO, 2003, p. 305).

A ocupação de espaços formativos do saber por pessoas negras, como aponta Munanga (2013), constitui uma restauração identitária e uma forma de questionamento sobre quem tem legitimidade para ocupar o espaço da formação científica no Brasil.

Gráfico 8 – Respostas sobre a proporção de professores negros na escola.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

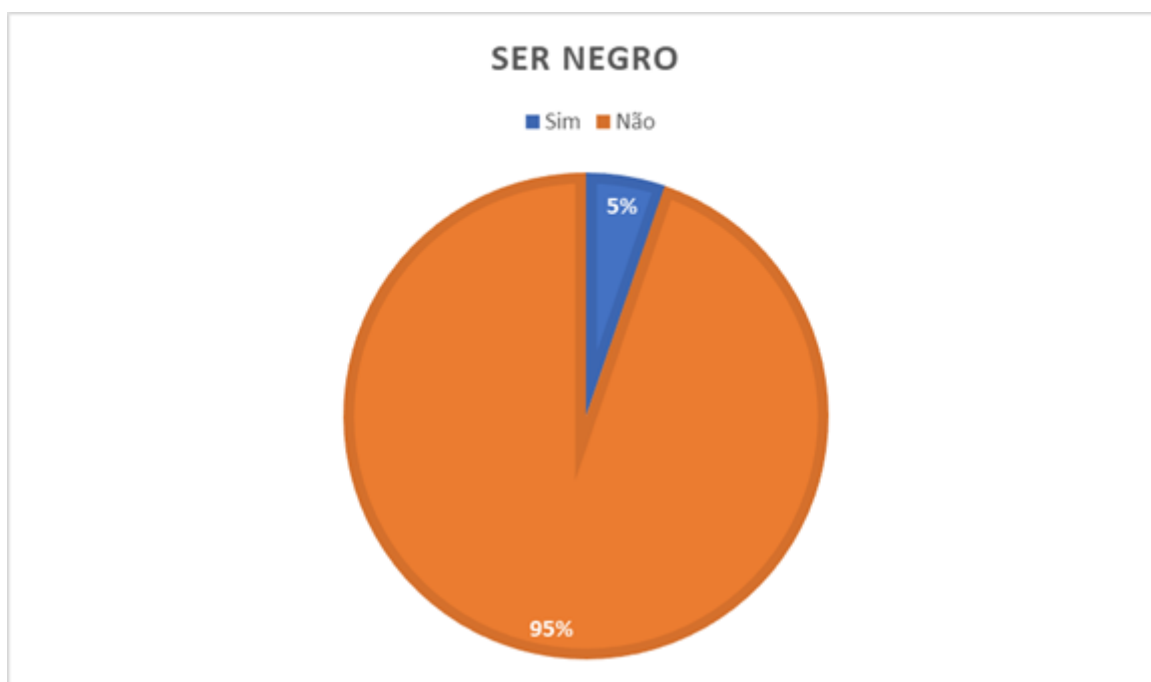
A histórica ausência de negros nesses locais contribuiu para reforçar estereótipos de inferioridade associados a essa população. Esses agravos históricos perpetuam a falta de reconhecimento dos negros como formadores de ciência e como indivíduos plenamente capazes de atingir patamares elevados de conhecimento, especialmente em áreas que não estão ligadas a funções servilistas.

Dessa forma, a valorização da negritude como componente fundamental da construção identitária busca legitimar a presença dos indivíduos negros nos ambientes educacionais, reafirmando seu direito de ocupar esses espaços e contribuir para a produção do saber.

Os participantes foram questionados sobre sua identificação étnica, especificamente se se consideram negros, e, em caso afirmativo, se já haviam sofrido algum tipo de preconceito no ambiente educacional. As respostas estão representadas no Gráfico 9, onde 95% afirmaram não se identificar como negros, enquanto 5% indicaram ser negros. Destes, apenas um participante (P5) relatou ter sofrido preconceito, mencionando que 'sempre tem piadas que são consideradas brincadeiras'.

A participação da população negra nos processos educacionais e na construção do conhecimento é de extrema importância. Munanga (2013, p. 29) destaca que 'a educação oferece aos indivíduos a possibilidade de questionar os mitos de superioridade branca e de inferioridade negra, introjetados pela cultura racista na qual foram socializados'. Esse processo crítico dentro da educação pode contribuir para a desconstrução de estereótipos e para a promoção de um ambiente mais inclusivo.

Gráfico 9 – Respostas sobre se o participante é negro (a).



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

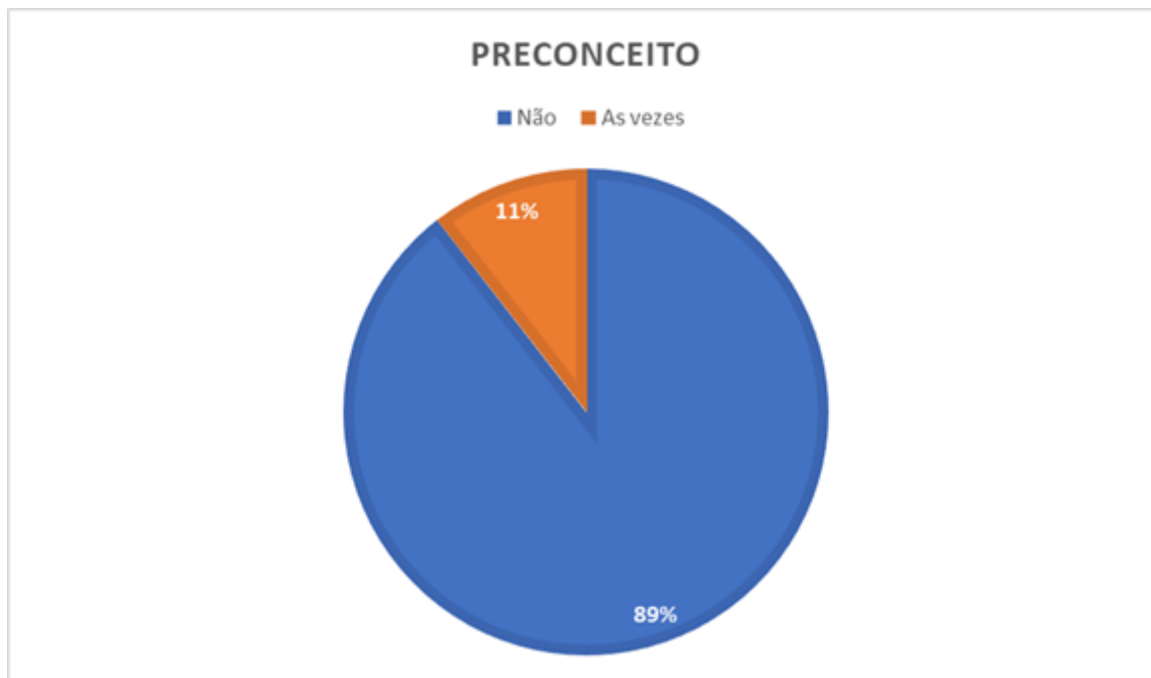
De acordo com Almeida (2019), o racismo estrutural se configura na forma como a ordem social foi organizada. As égides e fundamentos das estruturas sociais perpassam fundamentos racistas, que são manifestados nas esferas das instituições, economia e subjetividade. Assim, “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos”, conforme Almeida (2019, p. 31).

Não se trata de recuperar uma memória que cuida apenas de nossas glórias, de nossos heróis e nossas heroínas, mas, sobretudo, de uma memória que busca a restauração de nossa história em sua plenitude. Para Munanga (2013) no plano da prática, isto é, na implementação de políticas públicas capazes de incluir a plenitude do negro no sistema educativo.

Primeiramente, o fato de 89% dos participantes afirmarem que não se consideram preconceituosos pode indicar uma percepção positiva de si mesmos, o que pode ser esperado, dado que admitir preconceitos pode ser socialmente indesejável (Gráfico 10).

No entanto, pode haver uma lacuna entre a percepção que essas pessoas têm de si mesmas e a realidade das suas ações ou crenças. Isso pode refletir o que a literatura chama de "preconceito implícito", que ocorre de forma inconsciente e nem sempre é reconhecido pelas próprias pessoas.

Gráfico 10 – Respostas sobre se o participante se considera uma pessoa preconceituosa.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

Já os 11% que admitem, em certos momentos, ter atitudes preconceituosas, demonstram uma autoconsciência maior e uma possível disposição para refletir sobre seus próprios comportamentos. Essa pequena fração pode também representar pessoas que são mais sensíveis às nuances dos preconceitos sutis e podem estar mais abertas a mudanças.

A interpretação desses números deve ser cuidadosa. O alto percentual de pessoas que não se consideram preconceituosas pode estar relacionado ao medo de julgamento ou à falta de autocrítica profunda, enquanto os 11% podem ser mais representativos de indivíduos conscientes de suas falhas e dispostos a admitir imperfeições.

A Lei nº 10.639, ao promover a valorização da cultura afro-brasileira e africana nas escolas, visa justamente combater esses preconceitos implícitos e explícitos que estão enraizados na sociedade brasileira. A lei não se limita à alteração curricular, mas também busca transformar atitudes e comportamentos, corrigindo estereótipos históricos e promovendo a igualdade racial. No entanto, os dados apresentados sugerem que a internalização dessa mudança de paradigma ainda enfrenta resistências, com muitos indivíduos não reconhecendo suas atitudes preconceituosas devido ao medo de julgamento social ou à falta de autocrítica.

Dessa forma, a implementação da Lei nº 10.639 precisa ser acompanhada de um trabalho pedagógico contínuo que ajude os indivíduos a identificar seus preconceitos, refletir sobre eles e adotar uma postura mais inclusiva e consciente. O processo de desconstrução do preconceito é gradual e depende de ações educativas que promovam o conhecimento das contribuições afro-brasileiras para a formação da sociedade, fortalecendo a identidade e o respeito mútuo entre todos os grupos sociais.

4.2. ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E NÃO DISCRIMINATÓRIA COM BASE NA LEI Nº 10.639/2003

A implementação das oficinas (Figura 2) proporcionou uma série de resultados positivos, e teve como objetivo detalhar os resultados do plano de ação desenvolvido na Escola Estadual Barão do Rio Branco, com foco na implementação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo da educação básica. O momento visou capacitar professores e gestores a adotarem práticas pedagógicas inclusivas e não discriminatórias, promovendo a equidade racial no ambiente escolar.

Figura 2 – Preparação para as oficinas na Escola Estadual Barão do Rio Branco, Parelhas/RN, 2024.



CRÉDITO DA IMAGEM: Pesquisador, 2024.

A Lei nº 10.639/2003 é considerada um marco histórico na luta por uma educação que reconheça e valorize as contribuições da população afro-brasileira. Autores como Gomes (2015) e Cavalleiro (2021) destacam que a legislação vai além da mera inserção de conteúdos

sobre a história afro-brasileira, buscando combater o racismo estrutural enraizado nas práticas escolares. O plano de ação, portanto, teve como propósito proporcionar aos educadores as ferramentas necessárias para aplicarem a lei de forma efetiva, transformando as relações étnico-raciais no espaço escolar.

Os objetivos do plano de ação foram amplamente atingidos. Primeiramente, os professores foram sensibilizados para a importância da Lei nº 10.639/2003 e seu impacto na formação dos alunos. Além disso, foi proporcionada a capacitação necessária para que os docentes pudessem identificar e combater preconceitos e discriminações no cotidiano escolar. Outro ponto importante foi o incentivo à inclusão transversal da história e cultura afro-brasileira no currículo, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizassem a diversidade cultural. Por fim, uma rede de apoio foi criada entre os educadores, fomentando o compartilhamento de boas práticas na aplicação da lei.

Estruturamos em oficinas (Figura 3), cada uma com um foco específico, onde a primeira oficina, intitulada "Racismo Estrutural e a Lei nº 10.639/2003", teve como objetivo sensibilizar os participantes sobre a importância da legislação e seu papel na resposta ao racismo estrutural, conforme discutido por autores como Almeida (2019) e Carneiro (2005). Os professores foram introduzidos ao conceito de racismo estrutural e 82% deles relataram que a oficina aumentou sua compreensão sobre o papel da legislação em promover uma educação equitativa.

A segunda oficina, "História e Cultura Afro-Brasileira: Estratégias para Implementação da Lei nº 10.639/2003", focou na capacitação dos professores para que pudessem integrar a história e cultura afro-brasileira em suas disciplinas. Com base nos estudos de Gomes (2015), os professores criaram atividades pedagógicas que abordavam temas como resistência negra, religiões de matriz africana e manifestações culturais. A oficina foi considerada relevante por 90% dos participantes, que destacaram a aplicabilidade prática dos conteúdos discutidos.

Figura 3 – Realização das oficinas na Escola Estadual Barão do Rio Branco, Parelhas/RN, 2024.



CRÉDITO DA IMAGEM: Pesquisador, 2024.

Na terceira oficina, "Práticas Pedagógicas Inclusivas e Não Discriminatórias", os professores foram apresentados a estratégias de ensino que valorizam a diversidade cultural. Os participantes desenvolveram planos de aula com base nos estudos de Cavalleiro (2021), focando na contribuição de intelectuais negros e na desconstrução de estereótipos, onde 85% dos professores relataram que aplicaram as práticas discutidas em suas salas de aula nas semanas subsequentes à oficina.

A quarta oficina, "Desconstruindo o Preconceito: Dinâmicas e Ferramentas para Sala de Aula", proporcionou aos professores dinâmicas de grupo e ferramentas pedagógicas baseadas nos trabalhos de Munanga (2005). As atividades foram desenhadas para promover a desconstrução de preconceitos entre os alunos, e 75% dos professores afirmaram que as dinâmicas foram implementadas com sucesso em suas turmas, resultando em maior conscientização dos alunos sobre questões raciais.

Por fim, a quinta oficina, "Avaliação de Impacto e Acompanhamento da Implementação da Lei nº 10.639/2003", teve como objetivo avaliar os resultados das ações implementadas até o momento. Com base nos estudos de Gomes (2015), os professores desenvolveram indicadores de impacto para avaliar as práticas inclusivas nas aulas. 70% dos professores relataram que, após a inclusão da Lei nº 10.639/2003 no currículo, observaram maior engajamento dos alunos nas discussões sobre identidade e cultura afro-brasileira.

De modo geral, o plano de ação produziu resultados significativos. Observou-se um aumento expressivo na consciência dos professores sobre o racismo estrutural, como apontado

por Almeida (2019), e muitos passaram a incorporar os conteúdos afro-brasileiros em seus planos de aula. A inclusão prática das atividades foi evidenciada por projetos interdisciplinares que abordaram a cultura afro-brasileira, como rodas de conversa e dinâmicas de desconstrução de estereótipos. O impacto positivo dessas ações foi visível no aumento do engajamento dos alunos negros, que se sentiram mais representados nas atividades escolares.

Entretanto, alguns desafios também foram identificados durante a implementação do projeto. Inicialmente, houve resistência por parte de alguns professores em adaptar seus currículos, como observado por Cavalleiro (2021), mas essa resistência diminuiu à medida que as oficinas avançaram. Outro obstáculo foi a falta de materiais didáticos específicos sobre a cultura afro-brasileira, o que limitou algumas das atividades propostas. A escola, no entanto, está buscando adquirir recursos adicionais para apoiar os professores. Além disso, o tempo limitado para a implementação das novas práticas foi um desafio relatado por alguns educadores.

Figura 4 – Registro fotográfico de um momento das oficinas na Escola Estadual Barão do Rio Branco, Parelhas/RN, 2024.



CRÉDITO DA IMAGEM: Pesquisador, 2024.

Diante dos resultados obtidos, recomenda-se que as oficinas continuem a ser realizadas anualmente, permitindo que os professores aprofundem seus conhecimentos sobre a Lei nº 10.639/2003 e explorem novas abordagens pedagógicas inclusivas. Também é fundamental que a escola continue a fornecer recursos didáticos que facilitem a implementação dos conteúdos afro-brasileiros no currículo. Além disso, sugere-se a criação de uma comissão de acompanhamento para garantir que as práticas inclusivas sejam mantidas e aprimoradas.

O plano de ação baseado na Lei nº 10.639/2003 teve um impacto significativo na Escola Estadual Barão do Rio Branco, o qual promoverá uma educação mais inclusiva e equitativa. A conscientização dos professores sobre o racismo estrutural e a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo trouxeram mudanças positivas no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à participação dos alunos negros. Apesar dos desafios, os resultados indicam que a continuidade dessas ações é crucial para a construção de uma escola que valorize a diversidade e promova a igualdade racial.

4.3. A COMPREENSÃO DA COORDENADORA PEDAGOGICA SOBRE A LEI EM QUESTÃO

A coordenadora demonstra conhecimento da Lei nº 10.639 e de sua obrigatoriedade nas escolas, compreende a importância da educação para as relações étnico-raciais como um princípio fundamental para a formação de cidadãos conscientes e críticos. De acordo com autores como Munanga (2005), a lei vai além da inclusão de novos conteúdos no currículo, exigindo também a desconstrução de preconceitos enraizados na sociedade e o desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas.

Na pergunta sobre a compreensão da lei nº 10.639, a coordenadora assinala que conhece a Lei em parte, o que sugere uma compreensão parcial sobre sua aplicação nas escolas. Ela justifica sua resposta dizendo que entende a lei como uma orientação para inclusão de projetos na escola. Esse ponto pode ser interpretado como uma visão limitada da Lei 10.639, que vai além da simples inserção de projetos, exigindo uma transformação curricular mais ampla e uma abordagem pedagógica contínua, como discutido por Gomes (2013). Segundo a legislação, a cultura afro-brasileira deve ser transversal ao currículo e não apenas aplicada em projetos pontuais.

A fundamentação teórica de autores como Munanga (2005) destaca que a implementação da Lei deveria ser uma oportunidade para superar o racismo estrutural por meio de práticas pedagógicas consistentes e inclusivas. A resposta da coordenadora aponta para uma compreensão restrita dessa proposta, limitando-se ao campo dos projetos.

Esse conhecimento limitado pode ser decorrente da falta de formação específica voltada para a educação das relações étnico-raciais, como citado por muitos professores e coordenadores educacionais. Nesse sentido, a formação continuada de docentes, com ênfase nas questões étnico-raciais, é um fator crucial para a aplicação efetiva da lei. De acordo com as teorias de educação crítica, como as de Paulo Freire (1996), é fundamental que os educadores estejam bem preparados para lidar com questões de diversidade e inclusão, promovendo uma educação libertadora e dialógica.

Sobre a implementação e prática da lei, a coordenadora avalia que é fundamental trabalhar a temática nas escolas, mas indica que esse trabalho acontece principalmente em forma de projetos de “apresentação e valorização cultural”. Isso sugere que a aplicação da lei ainda está centrada em eventos e celebrações culturais, sem uma integração profunda no currículo escolar. Freire (1996) argumenta que uma pedagogia crítica requer a inclusão de temas como raça e diversidade de forma permanente e dialógica, o que não parece estar completamente refletido nas práticas apontadas pela coordenadora.

Ainda diante da lei, ela confirma que a escola desenvolve projetos voltados à temática, mas destaca que essas ações são pontuais e concentradas durante o ano. Esse ponto reforça o argumento de Candau (2008) de que muitas escolas tratam a diversidade cultural como algo periférico, ao invés de inseri-la no centro das políticas e práticas educacionais.

Além disso, a coordenadora classifica como superficial o trabalho de inclusão social do afro-brasileiro na escola, o que indica que há uma consciência sobre a insuficiência das ações realizadas. Esse reconhecimento é um passo importante, mas é necessário ir além da reflexão crítica e implementar mudanças estruturais que realmente modifiquem a maneira como a diversidade é abordada nas práticas pedagógicas. Para isso, as escolas precisam desenvolver planos de ação que assegurem a aplicação da lei de maneira ampla e abrangente, tanto no campo pedagógico quanto na formação de professores e gestores.

Sobre os desafios na sua aplicação, a coordenadora expressa que acredita ser importante trazer reflexões para as salas de aula, mas admite que o problema de discriminação racial está presente. Ela também reconhece que há resistência ou omissão por parte da escola em abordar a discriminação de forma sistemática. Isso reflete um dos maiores desafios discutidos na literatura, onde a resistência à aplicação plena da Lei nº 10.639 é atribuída tanto à falta de formação docente quanto a uma certa resistência institucional em tratar temas de discriminação racial de maneira mais direta (GOMES, 2013).

Diante da dimensão do racismo e inclusão, a profissional responde que o racismo está presente em sua escola, o que revela uma percepção clara da existência de preconceito. Isso vai

ao encontro da teoria crítica de raça, que afirma que o racismo é estrutural e inerente a diversas instituições, incluindo o sistema educacional (CRENSHAW, 2015).

Nesse contexto, ela avalia o trabalho de inclusão social do afro-brasileiro na escola como superficial, o que denota uma crítica à forma como a temática é abordada. Isso pode ser interpretado à luz da crítica de Candau (2008), que aponta que, muitas vezes, o tratamento dado à diversidade nas escolas é insuficiente e feito de forma meramente simbólica, sem gerar mudanças estruturais reais.

A lei nº 10.639/03 oferece uma oportunidade significativa para que as escolas brasileiras possam se posicionar de forma proativa no combate ao racismo, criando um espaço educativo que valorize as contribuições históricas e culturais dos povos africanos e afrodescendentes. Para que isso ocorra de forma efetiva, é necessário que as escolas, em parceria com suas equipes pedagógicas, criem um ambiente de formação contínua e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, que coloquem em pauta as relações étnico-raciais e questionem o currículo tradicional, historicamente eurocêntrico e excludente (SILVA, 2019).

A análise das respostas da coordenadora mostra que, embora exista uma percepção da importância da Lei nº 10.639 e de seu papel na promoção de uma educação inclusiva, a sua aplicação na escola ainda enfrenta barreiras. A prática parece estar restrita a projetos específicos, com pouca integração no currículo geral, o que corrobora a crítica teórica sobre a implementação parcial da legislação. Sugere que a aplicação da lei deve ir além de projetos pontuais e celebrar apenas a cultura afro-brasileira.

Embora a escola esteja tomando medidas para trabalhar a temática afro-brasileira, como indicado pela coordenadora, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a aplicação da Lei nº 10.639 seja realmente eficaz e cumpra seu papel transformador. O desafio está em criar uma escola que não apenas reconheça a importância da diversidade, mas que também atue de forma consciente e sistemática para promover uma educação inclusiva e antirracista.

É necessário integrar essas discussões em todas as áreas do currículo, de forma a promover uma educação transformadora, comprometida com a equidade racial e o combate ao racismo, como defendido por Munanga (2005) e Freire (1996).

4.4. DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639 NA ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO

A implementação da Lei nº 10.639/2003 na Escola Estadual Barão do Rio Branco enfrenta dificuldades que refletem a realidade de muitos professores do ensino fundamental.

As falas dos docentes desta escola evidenciam os desafios enfrentados na prática para incluir de maneira efetiva a história e cultura afro-brasileira e africana no currículo. Embora a lei seja vista como um marco importante para a promoção da igualdade racial, sua aplicação ainda está longe de ser ideal.

Uma das dificuldades mais mencionadas pelos professores é a falta de formação específica. Como relatou uma das docentes: “Eu me sinto despreparado para trabalhar com essa temática. Não tivemos, na faculdade, formação suficiente para abordar de forma crítica a história e a cultura afro-brasileira. Na prática, acabamos por não saber muito bem como incluir esses conteúdos nas disciplinas de forma eficaz” (P3).

Esse depoimento reflete o que Gomes (2015) descreve como a lacuna na formação inicial dos professores em relação às questões étnico-raciais. Sem a capacitação adequada, muitos educadores ficam inseguros em trabalhar com esses temas, o que resulta na abordagem superficial ou até mesmo na ausência desses conteúdos no cotidiano escolar.

Além disso, há a escassez de recursos didáticos que ajudem os professores a lidar com o tema de maneira mais concreta e abrangente. Uma participante P6 afirmou: “Os livros didáticos que usamos aqui são muito limitados quando se trata da história e cultura afro-brasileira. Eles quase não trazem conteúdo sobre isso, e quando trazem, é de forma bem reduzida. A gente acaba tendo que procurar material por conta própria, mas nem sempre conseguimos”.

Esse relato está alinhado com as críticas de Cavalheiro (2021), que aponta a predominância de um currículo eurocêntrico nos materiais didáticos, o que dificulta a inclusão dos conteúdos afro-brasileiros e africanos de forma significativa. A falta de material adequado impõe um grande desafio para os professores, que acabam ficando sobrecarregados com a necessidade de buscar conteúdos complementares.

Outro ponto destacado pelos professores é a resistência cultural encontrada tanto dentro da escola quanto na comunidade. Um dos docentes desabafou: “Às vezes a gente tenta trabalhar essas questões em sala, mas percebe uma resistência por parte dos alunos e até mesmo dos colegas professores. Alguns acham que não é tão importante, outros veem isso como uma imposição. Fica difícil avançar quando há essa barreira cultural” (P11).

Essa fala evidencia o racismo estrutural presente nas escolas, conforme discutido por Munanga (2005). A resistência ao reconhecimento da importância da cultura afro-brasileira e africana ainda persiste, e muitos professores, muitas vezes sem perceber, reproduzem atitudes que desqualificam esses conteúdos. A resistência à mudança curricular é um obstáculo que dificulta o pleno desenvolvimento de uma educação antirracista.

Além da resistência, muitos professores destacaram a sobrecarga de trabalho e a falta de tempo como um fator que prejudica a implementação da Lei nº 10.639/2003. Como relatado por uma professora: “A gente já tem muitas responsabilidades, muitas turmas, e o tempo é curto para fazer tudo. Eu gostaria de trabalhar melhor a história afro-brasileira, mas com a carga horária que tenho, é complicado fazer algo além do básico” (P12).

Essa sobrecarga, que inclui o excesso de alunos por turma e a falta de tempo para planejamento, impede que os professores possam desenvolver atividades mais profundas e contínuas sobre a temática afro-brasileira. Gomes (2012) destaca que a implementação da lei requer condições adequadas de trabalho e um sistema de ensino que valorize a inclusão desses temas de maneira transversal e contínua, algo que nem sempre é possível nas escolas públicas devido à precariedade das condições de trabalho.

Alguns professores mencionaram a falta de apoio institucional como um entrave para a aplicação da Lei nº 10.639/2003. Uma participante P14 comentou: “Seria importante ter mais apoio da gestão da escola e até da Secretaria de Educação para implementar de fato a lei. A gente precisa de mais capacitação, de recursos, mas também de uma orientação mais clara de como fazer isso no nosso dia a dia”.

A fala reflete a necessidade de um maior compromisso institucional com a implementação da lei. Como aponta Carneiro (2015), a educação antirracista não pode depender apenas da iniciativa individual dos professores, mas precisa ser apoiada por políticas educacionais que garantam suporte contínuo e estruturado.

Diante dessas dificuldades, é evidente que a implementação da Lei nº 10.639/2003 na Escola Estadual Barão do Rio Branco enfrenta desafios complexos, que vão desde a falta de formação e recursos, até a resistência cultural e a sobrecarga de trabalho. A superação desses obstáculos exige um esforço conjunto, envolvendo tanto a capacitação dos professores quanto o fornecimento de materiais adequados e o apoio institucional necessário.

A experiência da escola demonstra que, apesar das dificuldades, há um potencial para a transformação, desde que os professores recebam o suporte necessário para promover uma educação verdadeiramente inclusiva e antirracista.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada na Escola Estadual Barão do Rio Branco evidenciou os desafios e as possibilidades que envolvem a implementação da Lei nº 10.639/2003, a qual regulamenta a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica. O estudo revelou que, apesar de a legislação representar um marco importante para a promoção da igualdade racial no ambiente escolar, sua aplicação efetiva enfrenta entraves significativos no cotidiano pedagógico, especialmente no ensino fundamental.

Dentre os principais desafios identificados, destacam-se a falta de formação adequada dos professores, a escassez de materiais didáticos apropriados, a resistência cultural de alguns educadores e da comunidade escolar, bem como a sobrecarga de trabalho dos docentes. Esses obstáculos têm dificultado a inserção da temática afro-brasileira de forma contínua e significativa no currículo escolar, restringindo muitas vezes sua abordagem a datas comemorativas específicas, como o Dia da Consciência Negra, sem uma integração sistemática ao longo do ano letivo.

A falta de formação continuada voltada para a Lei nº 10.639/2003 foi um dos pontos mais mencionados pelos professores. Muitos relataram sentir-se despreparados para abordar questões étnico-raciais de maneira crítica e transversal, o que está em consonância com os estudos de Gomes (2015), que apontam a lacuna existente na formação inicial dos educadores. A ausência de uma capacitação adequada resulta em práticas pedagógicas superficiais, que não conseguem enfrentar de forma efetiva o racismo estrutural presente no ambiente escolar. Portanto, é imprescindível que a formação continuada seja promovida pelas Secretarias de Educação, oferecendo aos docentes não apenas o conhecimento teórico, mas também ferramentas práticas para a inserção da temática no currículo de maneira transversal e interdisciplinar.

Outro ponto crítico é a escassez de recursos didáticos que tratem da cultura afro-brasileira e africana de maneira rica e diversificada. Conforme Cavalheiro (2001) destaca, os livros didáticos predominantes no sistema educacional brasileiro ainda carregam uma visão eurocêntrica e frequentemente limitam a abordagem das culturas afro-brasileiras a estereótipos. Os professores da Escola Estadual Barão do Rio Branco relataram dificuldades em encontrar materiais adequados para trabalhar com a Lei nº 10.639/2003. Nesse sentido, sugere-se a criação de um acervo pedagógico específico na escola, com livros, documentários,

jogos pedagógicos e outros recursos que contemplem as diversas dimensões da história e cultura afro-brasileira e africana.

A resistência cultural foi outro desafio evidenciado. Muitos professores relataram que, apesar de seus esforços, encontram resistência tanto por parte dos alunos quanto de colegas educadores e da própria comunidade escolar, que ainda não reconhecem a relevância da temática racial. Munanga (2005) destaca que essa resistência está profundamente enraizada no racismo estrutural da sociedade brasileira, o que dificulta a aceitação e a valorização das culturas afro-brasileiras e africanas. Para enfrentar esse desafio, é essencial promover espaços de diálogo dentro da escola, envolvendo alunos, professores, pais e toda a comunidade escolar, a fim de sensibilizar a todos sobre a importância da Lei nº 10.639/2003 e seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, a sobrecarga de trabalho dos professores é uma realidade que não pode ser ignorada. A falta de tempo para o planejamento de atividades pedagógicas mais aprofundadas e a pressão por cumprir os conteúdos tradicionais do currículo tornam difícil a implementação de projetos inovadores. Nesse sentido, é necessário que as políticas educacionais considerem a importância de aliviar essa carga, oferecendo apoio institucional e pedagógico, além de garantir tempo para o desenvolvimento de atividades focadas na inclusão e diversidade.

Apesar dessas dificuldades, a pesquisa revelou que há potencial para a transformação quando os professores são devidamente capacitados e apoiados. As oficinas realizadas durante o projeto mostraram-se eficazes para aumentar a conscientização dos educadores sobre o racismo estrutural e a importância de promover uma educação antirracista. Além disso, as palestras sobre práticas pedagógicas ofereceram aos professores exemplos práticos de como integrar a Lei nº 10.639/2003 em suas aulas, fortalecendo o engajamento com os alunos e proporcionando um aprendizado mais significativo e contextualizado.

Com base nesses resultados, é possível sugerir algumas ações para a Escola Estadual Barão do Rio Branco e para outras escolas públicas que desejam implementar a Lei nº 10.639/2003 de maneira mais eficaz. Primeiramente, é essencial que a escola continue promovendo formações continuadas, tanto internas quanto externas, voltadas para a capacitação dos professores em relação às questões étnico-raciais. Além disso, a criação de um grupo de estudos permanente sobre a temática racial pode ser uma forma de manter o debate vivo e fomentar a troca de experiências e práticas pedagógicas bem-sucedidas entre os docentes.

Outra ação importante é a promoção de eventos abertos à comunidade escolar, como palestras e oficinas, que possam sensibilizar pais, alunos e funcionários sobre a importância da

valorização da cultura afro-brasileira. Esses eventos podem ser complementados pela criação de instrumentos de avaliação contínua que permitam monitorar o impacto das práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas no cotidiano escolar.

Por fim, a implementação plena da Lei nº 10.639/2003 depende de um compromisso institucional contínuo, que envolva a formação dos professores, a oferta de recursos didáticos adequados e o engajamento de toda a comunidade escolar. A superação dos desafios identificados neste estudo é fundamental para que a escola cumpra seu papel na promoção da igualdade racial e no reconhecimento das contribuições históricas e culturais da população afro-brasileira. Apenas com ações coordenadas e comprometidas será possível construir uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de combater o racismo e valorizar a diversidade cultural presente na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, L.; SANHOZ, R. **Viagem pelo Norte do Brasil no ano de 1859**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 2017.

ALMEIDA, S. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

AZEVEDO, Olympio Horacio de Oliveira. **História do sertão potiguar**. Natal: Fundação José Augusto, 1995.

AZEVEDO, T. de. **Democracia Racial: ideologia e realidade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BENTO, L.; CARONE, K. **Irmandades negras no Brasil colonial**. São Paulo: Annablume, 2017.

BRASIL. **Lei N.º 9.394, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília (DF): Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília (DF): MEC, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação para temas transversais: pluralidade cultural**. Brasília (DF): MEC, 1997.

BRASIL. **Parecer Nº CNE/CP 003/2004 de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília (DF): MEC, 2006.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília (DF): MEC e SEPPPIR, 2009.

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

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: DF, 2004.

BRASIL. **História e cultura africana e afrobrasileira na educação infantil**. Brasília, Ministério da Educação Representação da UNESCO no Brasil. Universidade Federal de São Carlos, 2014.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília (DF): Ministério da Educação.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais-pluralidade cultural**. Secretaria de Educação Fundamental, p.137. Sem ano.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Paulino Francisco de Jesus. A construção de identidades pela
CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2021.

CAVIGNAC, J.; MELO, J. A. F. de; RODRIGUES JUNIOR, G. J.; SANTOS, S. G.; PAIVA, S. C. **Estudo Antropológico da Comunidade Quilombola de Boa Vista (RN):** Complementação. Natal-RN: UFRN, INCRA, FUNPEC-RN, 2007.

COSTA, George Reid. **Negros e brancos em São Paulo (1888-1988).**

CRENSHAW, Verônica Toste. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa.** Rio de Janeiro, v. 43, n. 148, jan./abr. 2015, p. 302-327. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/261/276>. Acesso em: 05 de maio de 2024.

CRUZ, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia da Lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, nº 30, nov. de 2016. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503908>. Acesso em: 06 de maio de 2024.

DOMINGUES, Petrônio. Um "templo de luz": Frente negra brasileira (1931-1937) e a Lei 10.639/03 no contexto escolar. Umuarama-PR, 2013. Disponível em: e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.** 2011.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2018.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes:** o legado da raça branca. 8. ed. São Paulo: Globo, 2015.

FERNANDES, Luiz Eduardo. **O sistema escravista e os modos de vida dos cativos no Brasil: uma análise regionalizada.** Recife: UFPE, 2008.

FICO, G. **Brasil:** Processo e Integração. Estudos dos Problemas Brasileiros. 10ª edição, São Paulo, Loyola, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Carlos Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo editora Atlas S.A. 2015.

GOMES, Marilene Leal. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos pretos em Restinga seca (RS) e da Comunidade Kalunga do Engenho II (GO). **Cadernos Cedes.** Campinas: UNICAMP, vol. 27, nº 72, 2013, pp. 215-232.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores: uma reflexão a partir da Lei 10.639/03. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

GOMES, N. L. **Os desafios da implementação da Lei 10.639/03 em uma perspectiva crítica e emancipatória**. Cadernos de Pesquisa, v. 42, n. 146, p. 351-367, 2015.

GONZALEZ, Keila. **Liberdade por um fio: história dos libertos no Brasil imperial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

HASEMBALQ, Sedi; SILVA, Pedro. **Pesquisa Social - projeto e planejamento**. São Paulo, Editora T. A Queirós Ltda., 1999.

HENRIQUES, Jeruse (org.). História da educação do negro e outras histórias. **Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 21, 2022.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LAMARTINE, Cléa Maria da Silva. **Formação de professores à luz da história e cultura afro-brasileira e africana: nova tendência, novos desafios para uma prática reflexiva**. Revista ACOALFAp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2018.

LOPES, Carlos. **A Pirâmide Invertida - historiografia africana feita por africanos**. Actas do Colóquio Construção e ensino da história da África. Lisboa: Linopazes, 2013.

MACEDO, Augusto. **Abolição da escravidão e os processos judiciais: uma história legal no Brasil**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 2005.

MACÊDO, Muirakytan Kennedy de. **A formação socioeconômica do sertão: pecuária e economia rural no Seridó, século XVIII ao XIX**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2017.

MACEDO, P. **Sociologia da Educação**. São Paulo: 4ª ed. Loyola, 2018.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. Trad.: Montigelli Jr.. N. e Farias. AA 3. ed, 2ª reimpressão. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES: Contra o racismo pela cidadania e a vida. Editora Cultura. Brasília-DF, 1986.

MARQUES, N. L. **Educação e identidade negra**. Aletria: 2014. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/poslit>>. Acesso em: 23 de julho de 2024.

MARTINIANO NETO, J. **Democracia, Violência e Direitos Humanos**. 2ª edição, São Paulo, Editora Autores Associados, 2003.

MATTOS, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2018.

MATTOS, Regiane A. **História e cultura afro-brasileira**. Contexto: São Paulo, 2005.

MORAIS, Olívia de Medeiros Neta. Por uma pedagogia da cidade ou sociabilidades e educabilidades no Príncipe, Rio Grande do Norte (século XIX). In: MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de; MORAIS, Olívia de Medeiros Neta; SANTOS, Rosenilson da Silva (orgs.). **Seridó Potiguar: sujeitos, espaços e práticas**. Natal: EDUFRN, 2016.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago., p. 156-168. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012> Acesso em 20 de julho de 2024.

MOREIRA, Marco Antônio. **Metodologias de Pesquisa Em Ensino**. Editora Livraria Da Física, São Paulo, 2018.

MOURA, K. L. Categorias do censo e classificação subjetiva de cor no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, v. 11, n. 1, pp. 3-17, 2016.

MOURA, O. **Raça e Assimilação**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2018.
multirracial e popular. Florianópolis: Atilende, 2011.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 2005.

NOGUEIRA, Ariane de Medeiros. **Em busca de liberdade: ação escrava na Comarca do Príncipe (Província do Rio Grande do Norte, 1870-1888)**. Natal: UFRN, 2011.

NOVAIS, P. **O debate sobre a questão racial no Brasil urbano: passado e presente**. 2004. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-729.htm#_edn19>. Acesso em: 14 de abril de 2024.

QUEIROZ, Pedro Fernandes de. Os mecanismos de preconceito racial numa cidade de sangue no sertão. In: MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de; MORAIS, Olívia de Medeiros Neta; SANTOS, Rosenilson da Silva (orgs.). **Seridó Potiguar: sujeitos, espaços e práticas**. Natal: EDUFRN, 2018.

REGIS, Kátia Evangelista; SENGULANE, Hipólito F.M.S. **A lei nº 10.639/2003 no Brasil e o plano curricular do ensino básico (2003) em Moçambique: políticas públicas com intencionalidades de inserção da diversidade nos currículos escolares**. Revista da ABPN, v. 9, n. 23, jul. 2017.

REIS, M. de P. Identidade racial e universidade pública no Rio de Janeiro. In: QUEIROZ, D. M. *et. al.* **Educação, racismo e anti-racismo**. Novos Toques, n. 4, pp. 45-68, 1996.

RIBEIRO, M. S. P. **O Romper do Silêncio: história e memória na trajetória escolar e profissional dos docentes afrodescendentes das universidades públicas do estado de São Paulo**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2005.

RIBEIRO, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2017. Coleção Tendências, v. 4.

ROSA, Barbara Silva. **A influência dos fóruns de educação e diversidade étnico-racial na implantação da política de promoção da igualdade racial**. Faculdade de Economia,

Administração e Contabilidade Programa de Pós-Graduação em Administração Mestrado Profissional em Administração Pública p.34, Brasília, 2012.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Joel Rufino. **O que é Racismo**. Brasília: Editora Brasiliense, 2010.

SANTOS, Rosenilson da Silva (org.). **Seridó Potiguar: sujeitos, espaços e práticas**. Natal: EDUFRN, 2018.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil ,1870 – 1930**. São Paulo, Ed. Companhia das Letras, 2011.

SILVA JR, Petronilo. **Vamos acertar os passos? Referências afro brasileiras para os sistema de ensino**. Florianópolis, Núcleo de Estudos Negros, 2012.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. Brasília: UNESCO, 2022.

SILVA, Jeyson Ferreira. **Espaços livres, práticas reguladas: um breve ensaio sobre o espaço público, território e a política normativa das praças caicoenses**. In: MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de; MORAIS, Olívia de Medeiros Neta; SANTOS, Rosenilson da Silva (orgs.). **Seridó Potiguar: sujeitos, espaços e práticas**. Natal: EDUFRN, 2019.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira. **Ações afirmativas. Maquinações**, vol. 1, 2010.

SILVA, M. J. **Racismo à Brasileira**. Raízes Históricas. Brasília: Thesaurus Editora, 2017.

SILVA, P. G. e. **Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras**. Brasília: Editora Brasiliense, 2015.

SOARES, Clemildo Anacleto. **Educação, Tolerância e Direitos Humanos**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

SOUZA, E. J. da; GUASTI, F. **Autodeclaração de cor e/ou raça entre escolares paulistanos(as)**. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, dez. 2018.



