UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS / PPGER
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

JEREMIAS SANTOS MACEDO

PEDAGOGIA INSURGENTE:
UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS SÉRIES INICIAIS

PORTO SEGURO
2021

JEREMIAS SANTOS MACEDO

PEDAGOGIA INSURGENTE:
UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS SÉRIES INICIAIS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), como complementação dos créditos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação para o Ensino das Relações Étnico-Raciais, tendo como área de concentração, Pós-Colonialidade e Fundamentos da Educação nas Relações Étnico-Raciais.

Orientador: Prof. Dr. Richard Santos.

PORTO SEGURO
2021

Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

M141p Macedo, Jeremias Santos, 1983 -
Pedagogia insurgente: um olhar para a educação antirracista nas séries iniciais. / Jeremias Santos Macedo. – Porto Seguro, 2021.
149 f.

Orientador: Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos Santos
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais. Campus Sosígenes Costa.

1. Séries Iniciais. 2. Antirracista. 3. Relações Étnico-Raciais. 4. Projeto Pedagógico. I. Santos, Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos. II. Título.

CDD – 371.97

Elaborado por Lucas Sousa Carvalho - CRB-5/1883

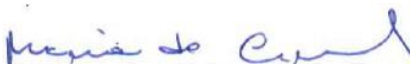
Universidade Federal Do Sul Da Bahia – UFSB
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PROPPG
Programa de Pós-graduação em Ensino e Relação Étnico-Racial – PPGER

FOLHA DE APROVAÇÃO

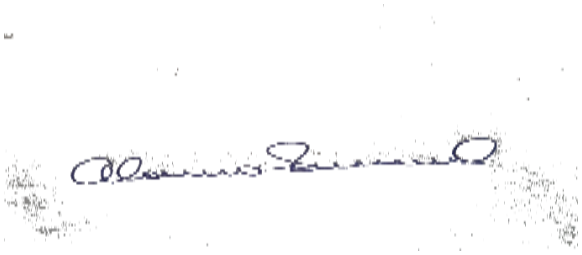
Banca examinadora da Defesa Pública de Mestrado

Prof. Dr. RICHARD SANTOS (UFSB / PPGER)

Presidente da banca



Profª. Dra. Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira dos Santos (UFSB / PPGER)
Membra interna



Prof. Dr. ÁLAMO PIMENTEL GONÇALVES DA SILVA (UFSB)
Membro externo

JEREMIAS SANTOS MACEDO
Candidato

Webconferência, 05 de novembro de 2021.

ÀVALDICE MACEDO, minha querida mãe, mulher guerreira, amiga e companheira de toda a vida! Minha primeira e eterna professora!

A MAURINO MACEDO (*in memoriam*), meu pai, meu herói! Apesar de ausente fisicamente, faz-se presente através de seu exemplo de coragem, fé e determinação.

À TITIANE OLIVEIRA, minha esposa e companheira dos momentos bons e ruins da minha vida!

A ALLEF MACEDO E À SOFIA MACEDO, meus maravilhosos e amados filhos!

A MAZONIEL MACEDO (*in memoriam*), meu irmão, amigo e companheiro! Embora tenha partido precocemente, deixou exemplo de alegria, carinho, espontaneidade e positividade.

AGRADECIMENTOS

A Deus e às forças espirituais, pela saúde, coragem, fé, sabedoria e proteção na luta pela vida constantemente!

Ao professor doutor Richard Santos, meu orientador e grande intelectual! Obrigado pela paciência, responsabilidade, competência, humildade, humanidade, sabedoria e uma série de outras características que não cabem aqui. Tê-lo como orientador foi um presente incrível de Deus e das divindades. Serei pra sempre grato!

À Titiane Oliveira, minha esposa, pelo companheirismo, oração e paciência!

Aos meus filhos, Allef Macedo e Sofia Macedo, por darem sabor, alegria e cor à minha vida!

Aos meus irmãos e irmãs, Magda, Marcio, Popó e Marcia pela amizade, bondade, atenção e pela companhia de sempre!

Aos professores e servidores da UFSB, em especial àqueles que estão relacionados diretamente ao PPGER!

Ao professor Alexandre Fernandes, grande professor e grande ser humano! Obrigado pelo incentivo e pela generosidade em compartilhar o conhecimento!

À professora doutora Maria do Carmo, pelas contribuições pedagógicas e epistemológicas em favor do meu desenvolvimento pessoal e profissional e pela confiança, serenidade, atenção e amizade. Gratidão sempre!

Ao professor doutor Álamo Pimentel por fazer parte desse trabalho e por contribuir com suas experiências e conhecimentos!

À banca, pelas ponderações e riquíssimas contribuições teóricas!

Ao Fábio, servidor técnico administrativo da UFSB, pela atenção e constante preocupação em atender às nossas demandas burocráticas internas!

Aos colegas do Programa de Ensino e Relações Étnico-Raciais com os quais compartilhei alegrias, amizades e conhecimentos.

Aos colegas Maria Aparecida (Cida) e Thawan Dias, pela amizade, carinho e incentivo!

À escola municipal Professor Álvaro Henrique dos Santos e seus professores, em especial àqueles que fizeram parte da pesquisa desse trabalho!

Ao programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais na pessoa da professora doutora Eliana Povoas por conduzir o Mestrado de maneira competente e humanitário!

À Universidade Federal do Sul da Bahia, por ter oportunizado novas aprendizagens e que jamais serão esquecidas!
A todos, muito obrigado!

“Numa sociedade racista, não basta não ser racista. É necessário ser antirracista”.

Angela Davis

RESUMO

Diante do atual cenário político brasileiro, têm surgido inúmeras interrogações quanto ao futuro da educação e promoção da igualdade racial. Assim, o presente trabalho é uma discussão crítica e epistemológica sobre o ensino das relações étnico-raciais e sua contribuição para o desenvolvimento de um processo escolar que respeite as diferenças e valorize a diversidade cultural. O objetivo desta pesquisa é compreender como o projeto político-pedagógico pode contribuir para uma prática educacional decolonial e antirracista no ensino das séries iniciais, tendo como espelho o Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique Santos. A proposta metodológica utilizada nessa investigação foi uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, com objetivo descritivo, desenvolvida por meio de três segmentos procedimentais tanto para a aquisição das informações quanto para a coleta de dados. São elas: a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Para melhor entendimento, o trabalho foi subdividido em três capítulos. O primeiro contempla a educação étnico-racial como um desafio educacional brasileiro, articulando o projeto pedagógico a um importante e necessário instrumento político-educacional. O segundo apresenta as diretrizes educacionais e as ações afirmativas de promoção da igualdade racial como forma de antirracismo e decolonialidade no campo educacional. O terceiro e último aborda a importância do projeto pedagógico para a elaboração da proposta didática e escolar, como também para orientação dos planos de trabalho nas séries iniciais. Como resultado, esse trabalho propõe a elaboração de um manual pedagógico voltado para a incorporação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na construção do projeto educacional do Colégio Municipal Álvaro Henrique dos Santos. Espera-se que essa investigação possa trazer para a escola pesquisada novas contribuições pedagógicas, subsidiando o fazer docente em sala de aula, como também desenvolver alternativas para o debate decolonial com os docentes e discentes, em prol de uma educação antirracista.

Palavras-chave: Séries iniciais. Antirracista. Relações étnico-raciais. Projeto pedagógico.

ABSTRACT

In view of the current Brazilian political scenario, numerous questions have arisen regarding the future of education and the promotion of racial equality. Therefore, the present work is a critical and epistemological discussion about the teaching of ethnic-racial relations and its contribution to the development of a school process that respects differences and values cultural diversity. The objective is to understand how the pedagogical political project can contribute to a decolonial and anti-racist educational practice in the teaching of the initial grades, using the Municipal College Professor Álvaro Henrique Santos as a mirror. The methodological proposal used in this investigation was an exploratory research with a qualitative approach, with the descriptive objective, to be developed by means of three procedural segments, both for the acquisition of information and for the collection of data: bibliographic research, document analysis and semi structured interview. For a better understanding, the work was subdivided into three chapters. The first contemplates ethnic-racial education, as a brazilian educational challenge, articulating the pedagogical project to an important and necessary political-educational instrument. The second demonstrates educational guidelines and affirmative actions to promote racial equality as a form of anti-racism and decoloniality in the educational field. The third and last one presents the importance of the pedagogical project for the elaboration of the school didactic proposal, as well as for the orientation of the work plans in the initial grades. As a result, this work proposes the elaboration of a pedagogical manual aimed at the incorporation of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture and for the construction of the educational project of Álvaro Henrique dos Santos Municipal College. It is hoped that this investigation can bring to the researched school new pedagogical contributions, subsidizing teaching in the classroom, as well as developing alternatives for decolonial debate with teachers and students in favor of anti-racist education.

Keywords: Initial series. Anti-racist. Ethnic-racial relations. Pedagogical project

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Objetivos, problema e hipótese.....	43
Tabela 1 -	Estimativas dos africanos desembarcados no Brasil (1531-1780).....	50
Tabela 2 -	Recenseamento do Brasil (1872).....	52
Tabela 3 -	Distribuição da população em relação ao gênero, estado servil e raça	53
Tabela 4 -	Quadro geral da população Bahia.....	54
Gráfico 1 -	Domicílios sem acesso a serviços de saneamento, com inadequações domiciliares e posse de bens.....	65
Gráfico 2 -	Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil.....	66

LISTA DE SIGLAS

APLB	Associação dos Professores Licenciados do Brasil
CEPAC	Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral
CF	Constituição Federal
CIEPS	Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro
CMPAHS	Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique dos Santos
CNE	Conselho Nacional de Educação
COLEM	Colégio Estadual Luiz Eduardo Magalhaes
COMPIR	Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial
DADI	Diversidade Afrodescendente e Diversidade Indígena
DGE	Diretoria Geral de Estatística
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAIARA	Faculdade Integrada de Araguatins
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GELPOC	Grupo de Pesquisas em Linguagens, Poder e Contemporaneidade
GP-PNC	Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFBA	Instituo Federal da Bahia
ISBCA	Instituto Sociocultural Brasil Chama África
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
M/D	Modernidade/Colonialidade
MN	Movimento Negro
OMS	Organização Mundial da Saúde

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGER	Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROGESTÂO	Programa de Capacitação para Gestores Escolares
PT	Partido dos Trabalhadores
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNESULBAHIA	Faculdades Integradas do Sul da Bahia

SUMÁRIO

MEMORIAL: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO.....15

INTRODUÇÃO.....25

Justificativa.....28

Aporte teórico.....32

Problema da investigação.....40

Metodologia.....44

Histórico e identificação da unidade escolar.....48

Produto final.....62

Resultado esperado.....63

1 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM DESAFIO POLÍTICO-EDUCACIONAL.....64

1.1 Por uma pedagogia da prática sociorracial.....70

1.2 Projeto político-pedagógico: uma proposta de democratização educacional.....73

1.3 Proposta pedagógica: novas demandas e novos saberes.....79

2 O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUAS DIRETRIZES.....85

2.1 A ação escolar na perspectiva da igualdade racial.....89

2.2 A importância da interseccionalidade para uma educação antirracista.....92

3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA.....95

3.1 Os discursos presentes nos documentos sobre o ensino das relações étnico-raciais e o combate ao racismo nos espaços educacionais.....99

3.1.1 Análise documental: o Plano Municipal de Educação - PME.....101

3.1.2 Análise documental: o Projeto Político-Pedagógico - PPP do Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique Santos.....104

3.2 A escola e sua prática: um olhar para o ensino das relações étnico-raciais.....109

3.3 As entrevistas: relatos e experiências.....112

(IN)CONCLUSÕES.....122

REFERÊNCIAS.....128

.

ANEXOS – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS.....136

ANEXO A – Roteiro das entrevistas - Congo.....137

ANEXO B – Roteiro das entrevistas - Guiné-Bissau.....140

ANEXO C – Roteiro das entrevistas - Moçambique.....143

ANEXO D – Roteiro das entrevistas - Angola.....147

MEMORIAL: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

O contar histórias ou relatar fatos corresponde a uma ação que sempre esteve ligada a uma das formas de comunicação e transmissão de conhecimentos. Em tempos mais remotos, os mais antigos ensinavam aos mais jovens, por meio das exposições orais de sua cultura, costumes, crenças e formas de vida. Dessa maneira, ao longo do tempo, os conhecimentos acumulados foram sendo transferidos de uma geração a outra, fazendo com que os valores e costumes culturais fossem resguardados pela comunidade, família, clã ou tribo.

Com aparecimento da escrita, essa forma de transmissão de saber e aprendizagem cultural não deixou de existir; pois, pelo contrário, aperfeiçoou-se, conservando em documentos as fontes antigas de informações que foram e ainda são importantes para propagação da tradição e modo de vida de um determinado povo. Sendo assim, muitas das nossas epistemologias são legados das ancestralidades e experiências de vida deixados por outros que estiveram no mundo primeiro, antes de nós.

É com base nessa perspectiva que vou relatar, nesse memorial, uma parte da minha história, um reflexo do que vivi e vivo com os meus "mais velhos". Essa história é fruto de toda uma interação entre as novas e antigas experiências, como também uma síntese das realidades vivenciadas que foram e são importantes para o meu aprendizado pessoal e profissional. Trata-se, portanto, de uma história que teve e tem a participação de muitas mãos, vozes e experimentações e que se encontra em construção.

Nasci em 18 de abril de 1983, no Sul da Bahia, na cidade de Itabuna (só nasci); porém a maior parte da minha infância e adolescência habitei em São José da Vitória, uma cidadezinha no interior da Bahia ou, com outras palavras, um povoado a quinze quilômetros de Itabuna, com aproximadamente cinco mil habitantes. Meus pais, Maurino Macedo e Valdice Macedo, tiveram seis filhos, dos quais eu sou o sexto.

Minha infância inicialmente não foi das melhores, além da pobreza e falta de condição, tive diversos problemas de saúde, consequência das complicações de um parto cesárea. Segundo mãinha[1], após o parto, eu fiquei hospitalizado durante seis meses e ela, dez, no hospital São Lucas. Depois disso, com uma série de restrições

[1] Mãinha corresponde é regionalismo usado maioritariamente na região nordeste, em linguagem popular, e indica uma forma carinhosa da palavra mãe.

alimentares e tratamentos médicos, fui ganhando, aos poucos, uma condição melhor na musculatura e voltando a ter uma vida "normal" de criança.

Nessa época, o Brasil estava vivenciando diversas mudanças políticas, sociais e econômicas. Em consequência disso, a sociedade brasileira imergiu em uma grande crise, resultando no aumento da inflação sobre os itens básicos de alimentação e serviços de saúde, habitação e educação, atingindo e desfavorecendo ainda mais a classe mais pobre e excluída dessa nação. O exemplo disso era a minha família.

O meu pai era trabalhador rural e também vendia pão "em porta em porta" nas casas para complementar a renda, em quanto minha mãe era doméstica (desempregada). Somando-se ao contexto de grande número de desempregados e de grave crise econômica pela qual o país passava, meus pais não tinham formação educacional e, por isso, o emprego era sempre negado a ambos. Painho[2] só estudou até à antiga segunda série e mãinha, até a terceira. Embora houvesse a intenção deles de retornar aos estudos, a situação no Brasil não favorecia a educação de adultos e, além disso, a situação financeira e familiar não lhes permitiam cumprir tal intento.

Sendo uma família composta por seis filhos, uns maiores, outros menores, e vivenciando muita pobreza. Diversos foram os momentos de carência, pois os ganhos das prestações de serviços nas fazendas não eram suficientes. O meu pai vendia pão e bolachas nas casas; mas, mesmo assim, os ganhos eram insuficientes para comprar tudo de que necessitávamos, então minha mãe sempre priorizava o que deveríamos comprar. Em outros momentos, faltava o serviço nas roças e a venda dos pães, sendo necessário ficar meses sem a alimentação em casa, restando a nós a merenda da escola para não passarmos forme.

Embora a escola tenha sido, em alguns momentos, o lugar de nossa única refeição do dia, ela também ajudava-nos a conhecer a nossa própria realidade e enchia-nos de sonhos, utopias e vontades de sair daquela situação que estávamos vivendo. Afinal, os professores sempre diziam: "estudar para ser alguém na vida"; "só o estudo pode mudar a realidade"; "quem não estuda não cresce". Nesse sentido, a preocupação era que pudéssemos terminar o ciclo educacional e conseguir um bom emprego.

Essa também era a visão dos meus pais, apesar da falta de oportunidades ter impossibilitado a conclusão de seus estudos; pois, para eles, não poderia faltar aos filhos a condição de ir para a escola, já que sempre acreditaram no potencial da educação para

[2] Como mãinha, painho é uma palavra própria da região Nordeste e corresponde ao diminutivo de pai.

fazer diferença nas nossas vidas. A educação em São José, entretanto, era muito precária, uma vez que não havia escolas suficientes para atender à demanda populacional, as turmas eram multisseriadas[3] – o que dificultava a atenção mais próxima do professor –, faltavam professores para a docência – e quando eram contratados não possuíam formação educacional e especializada –, sentávamo-nos no chão porque não havia carteira nem mesas, enfim, era uma situação difícil para o ensino-aprendizagem.

Associando-se a essa situação, a região Sul da Bahia sofria com os inúmeros desempregos e miséria causados pela Vassoura de Bruxa[4], que acabou literalmente com a única fonte de renda e trabalho de São José: a monocultura do cacau e as atividades rurais provenientes da cacauicultura. A grave crise que tomou conta dessa região provocou um verdadeiro êxodo, já que muitas famílias migraram das fazendas e das cidades atingidas para outras localidades para sobreviver.

Sendo assim, essa crise e a necessidade de melhoria na condição de vida, trabalho e qualificação profissional para os meus irmãos que estavam adiantados nos estudos fizeram meus pais decidirem por sair de São José, no ano de 1993. Sendo assim, mudamo-nos para a cidade de Eunápolis, região Extremo Sul da Bahia, onde estudei no Colégio Municipal Gabriel José Pereira. Nessa escola, diferentemente da anterior, tinha carteiras e mesas, cada aluno era colocado na sua respectiva série e havia mais professores, embora fossem constantes a falta de aula e merenda.

Para os meus irmãos mais velhos, a ida para a cidade de Eunápolis contribuiu muito mais para a formação educacional do que profissional, visto que não conseguiam emprego após a conclusão do Ensino Médio. Dessa mesma maneira, meus pais, que também estavam desempregados, tiveram que retomar nessa cidade a venda de pão nas casas, enquanto os meus irmãos mais velhos, agora, vendiam picolé, sendo essas as nossas únicas formas de conseguir recursos/dinheiro naquele momento para sobreviver.

---

[3] É uma forma de organização escolar em que os professores trabalham paralelamente com várias séries ou anos escolares do ensino fundamental, atendendo a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes. Esse tipo de organização está mais presentes em localidades de difícil acesso, como zonas rurais e cidades pequenas que não possuem condições de infraestrutura adequada para atender ao alunado nem profissionais qualificados na docência.

[4] Termo usado para designar uma doença causada pelo fungo *Moniliophthora Perniciosa* (nome científico). Embora ocorra em diferentes espécies e famílias de plantas, essa doença tem sua maior incidência nos cacaueiros e foi registrada incialmente no Suriname, de onde se espalhou para o resto da América do Sul e ilhas do Caribe. No Brasil, as maiores ocorrências dessa doença foram registradas nos Estados do Pará, Rondônia, Amazonas e Bahia. Disponível em: https://www.gov.br/agricultura/pt-br/assuntos/ceplac. Acesso em: 9 ago. 2021.

Diante de tantas dificuldades financeiras e sociais, os meus irmãos, descontentes com a vida que estavam levando, decidiram migrar, no ano de 1995, para a cidade de Porto Seguro, também Extremo Sul da Bahia, em busca de emprego e renda. Pouco tempo depois, os meus pais, dois irmãos mais novos e eu retornamos para a cidade de São José da Vitória, com a proposta de emprego na Prefeitura Municipal daquela cidade.

O nosso retorno para São José ocorreu no final do ano de 1995, quando eu já tinha terminado as séries iniciais do ensino básico e iniciaria, em 1996, as séries finais da mesma etapa educacional. Entre os anos de 1996 a 1999, cursei e concluí o Ensino Fundamental II e ingressei no Ensino Médio, no início do ano 2000. Esse novo período da minha vida teve como destaque o ingresso no curso técnico de formação de professores para a docência nas séries iniciais, antigo Magistério[5], integrado também ao antigo Segundo Grau.

Nesse mesmo ano, meu pai é demitido do serviço e fica desempregado. Como a cidade de São José da Vitória ainda sofria com a escassez de trabalho, consequência da crise da Vassoura de Bruxa, ele novamente decide migrar, agora para Porto Seguro. O único a permanecer naquela cidade fui eu, pois ainda estava cursando o Ensino Médio e precisava concluir os estudos. Entretanto, as condições precárias para se manter a família e um filho a longa distância fez com que, no ano 2001, eu desistisse do curso de Magistério e migrasse também para Porto Seguro.

Já na cidade de Porto Seguro, matriculei-me no antigo Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral[6] – CEPAC. Nessa escola, estudei durante os anos de 2002 e 2003, concluindo o Ensino Médio no final de 2003. Nesse período, meus pais já possuíam uma pequena mercearia, um comércio simples de pão, cerais e produtos alimentícios nas Casas Novas, setor pobre e violento de Frei Calixto, bairro periférico, popularmente conhecido por Complexo Baianão, (sendo assim chamado por agregar diversos outros pequenos bairros e setores habitacionais). Sendo assim, eu ajudava-os enquanto não surgia uma proposta de trabalho para mim.

[5] Nome do antigo curso de formação de professores para atuar na educação básica e mais especificamente para o exercício na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. Esse curso foi gradativamente substituído pelos cursos em pedagogia e pelas licenciaturas.

[6] Foi um antigo colégio estadual do Ensino Médio, sendo atualmente o Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro – CIEPS.

Alguns meses depois, fui inscrito por um amigo em uma seleção para uma vaga de emprego, em uma empresa local de transporte, para ser cobrador de ônibus. Sendo o quarto colocado dessa seleção comecei a trabalhar fazendo um itinerário entre Porto Seguro e Vitória da Conquista. Empregado, além de ajudar financeiramente os meus pais, tinha a intenção de cursar uma faculdade, apesar de achar esse propósito muito distante da minha realidade, uma vez que eu precisava trabalhar e ajudar a família.

Todavia a experiência de ser cobrador de ônibus reforçou ainda mais em mim a ideia de entrar para o ensino superior porque o transporte em que eu trabalhava, ao cumprir o seu itinerário, passava diariamente em frente à UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Como diversos jovens dessa universidade usavam o referido transporte, ia conversando com eles e conhecendo diversas pessoas. Em um desses diálogos, contei a um jovem que tinha a intenção de prestar o vestibular, porém não tinha material para estudo, logo ele se mostrou atencioso e deu-me todo o material de pesquisa que o tinha levado a passar no vestibular.

Depois disso, comecei a pensar com mais frequência na universidade e a estudar o material adquirido: alguns romances, módulos de técnicas de redação, apostilas de interpretação de texto e de um composto de disciplinas que eram exigidas no vestibular. Como eu não tinha lugar e tempo suficientes para fazer uso do material com frequência, eu aproveitava os trechos menos movimentados e as horas vagas do trabalho para ler os módulos.

Acrescentando-se a falta de tempo para os estudos, a cidade de Porto Seguro não tinha uma instituição de ensino superior pública presencial nem particular e, assim, a única opção pública era a Universidade do Estado da Bahia - UNEB, a 64 km de distância de Porto Seguro, e a única alternativa particular, Faculdades Integradas do Sul da Bahia - a UNESULBAHIA –, ficava em Eunápolis, na zona rural, a 45 km. Sendo assim, prestei vestibular para a UNEB, escolhendo o curso de Letras Vernáculas, mas não fui aprovado.

A reprovação motivou-me mais ainda e logo em seguida, no ano de 2005, prestei o vestibular para as Faculdades Integradas - UNESULBAHIA, sendo aprovado para o curso de Pedagogia. Esse curso, além de ser um dos mais acessível financeiramente, se não o mais barato dessa instituição, era o que tinha o maior número de alunos pretos e pardos, por isso nós éramos vistos como os carentes daquela faculdade. Isso nos levava a passar por diversas situações relacionadas à classe e raça.

Um ano depois de estar cursando Pedagogia, recebi uma proposta de uma escola particular conhecida como Escola Aluno Exemplar para ministrar aulas de alfabetização

na Educação Infantil. Aceitando a proposta, trabalhei até o final de 2007. Ainda ministrando aulas na escola particular, o Estado da Bahia abriu, no final desse mesmo ano, um processo seletivo para o contrato REDA – Regime Especial de Direito Administrativo – de professores para a rede estadual. Participando dessa seleção, fui aprovado para lecionar a disciplina de História no Colégio Estadual Luiz Eduardo Magalhaes - COLEM, na cidade de Porto Seguro.

No início do ano seguinte, pela necessidade de profissionais, a Prefeitura Municipal de Porto Seguro abriu um novo concurso público para professor. Mesmo estando no último período da faculdade participei do certame e fui aprovado, sendo empossado em meados de 2008 e encaminhado para Pero Vaz de Caminha, uma pequena e violenta escola no bairro do Paraguai. Logo depois, também no final desse mesmo ano, concluí a graduação, realizando assim um sonho.

Depois da conclusão da graduação a minha vida foi dedicada a muito trabalho e estudo na área pedagógica, o que me possibilitou transitar por outras escolas e a ocupação das coordenações pedagógicas dessas unidades escolares. Nos anos de 2009 e 2010, lecionava a disciplina de História no 4º e 5º ano da Educação de Jovens e Adultos – EJA, na escola Neilton Dantas, quando recebi o convite da gestão escolar para assumir a função de coordenador pedagógico nessa mesma escola e nessa mesma modalidade de ensino.

No início do ano de 2011, fui remanejado para trabalhar com as turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental I, na antiga escola Frei Calixto, também localizada no complexo Baianão. Pelo trabalho desenvolvido e pelos projetos apresentados, em meados do mesmo ano, recebi o convite para ocupar a coordenação pedagógica, porém do Ensino Fundamental II. Exercendo essa função, em 2014, resolvi participar das primeiras eleições de gestores escolares ou gestão democrática de Porto Seguro, sendo eleito pela comunidade para vice-diretor dessa mesma escola, agora, porém, com um novo nome, Colégio Professor Álvaro Henrique Santos.

No exercício dos cargos de coordenação e vice-direção, diversos foram os cursos de formação com os quais tive contato, um desses foi o do Programa de Capacitação para Gestores Escolares – PROGESTÃO, o que me possibilitou uma maior compreensão dos aspectos sociais e financeiros que perpassam a escola, bem como das relações pedagógicas que direcionam as ações e práticas educacionais e o desempenho institucional da escola.

Aproveitando os conhecimentos adquiridos nesse curso de qualificação e de outros tão importantes para minha atuação profissional, foi que eu resolvi fazer um curso de

especialização em gestão do trabalho pedagógico pela Faculdade de São Matheus. Nesse mesmo período, por necessidade profissional, entrei em outra licenciatura, a de História, pelo Programa Especial de Formação Pedagógica Docente, pela Faculdade Integrada de Araguatins – FAIARA.

Depois da conclusão dos cursos referenciados mantive a minha rotina de trabalho e dedicação à docência e à função que estava exercendo; entretanto, diante dos descasos políticos municipais que a categoria dos profissionais da educação estava sofrendo, resolvi participar dos movimentos sociais, primeiramente ingressando-me na militância da Associação dos Professores Licenciados do Brasil - APLB, na luta por melhores condições de trabalho, culminando com a filiação partidária ao PT- Partido dos Trabalhadores, envolvendo-me nas questões políticas municipais.

Consequentemente, comecei a observar as questões políticas e os movimentos nacionais e internacionais dos grupos sociais antirracistas e a observar na escola em que leciono uma série de comportamentos excludentes: o menino que apanha por "parecer menina"; o(a) garoto(a) que é ridicularizado(a) porque é negro(a) e muitos outros casos que despertaram em mim o sentimento de combater o pensamento e as práticas racistas dentro e fora do espaço educacional. Nesse contexto, ingressei no Instituto Sociocultural Brasil Chama África - ISBCA, exercendo a função de Conselheiro Municipal de Promoção da Igualdade Racial no Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial – COMPIR, em Porto Seguro.

Todas essas manifestações em que eu estava envolvido no campo político-educacional e social exigiam mais conhecimento para que eu intervir pudesse na realidade. Sendo assim, no ano de 2018, fui aceito pelo contemplado com a aceitação no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais - PPGER, nível de mestrado profissional, na Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, como aluno especial, em diversas disciplinas, todas importantíssimas para o meu desenvolvimento político e epistemológico.

No ano de 2019, a Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, por meio do seu Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, abriu o processo de seleção para aluno regular e nessa edição fui contemplado e aprovado. O mestrado profissional – PPGER –, portanto, no município de Porto Seguro, tem contribuído para a produção de novos conhecimentos e problematização das relações sociais e históricas das práticas discriminatórias e racistas que existem no Brasil.

A participação em um curso *stricto sensu*, até então muito distante da minha realidade, renovou as minhas motivações pessoais para o campo do estudo e da pesquisa, uma vez que cada leitura e debates promovidos nos componentes traziam sempre algo novo e problematizador para a minha vida, exigindo de mim um novo olhar, uma postura crítica sobre as relações e demandas sociais. Esse contato epistemológico com obras e pensamentos teóricos ligados ao movimento de resistência ao racismo e às discriminações a determinadas manifestações sociais, como as culturas africana e afro-brasileira, provocou-me para o debate no ambiente educacional e sobre a função da escola na luta antirracista[7].

Ainda no campo das experiências, não poderia deixar de relatar aqui o quanto o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, por meio de seus professores e componentes, marcaram a minha trajetória educacional, pois foi sobre suas orientações que caminhos intelectuais até então desconhecidos passaram a fazer parte do meu construto acadêmico e social. Entre as várias disciplinas ofertadas, mencionarei a seguir algumas que provocaram uma verdadeira ruptura nas minhas concepções pessoais.

Foi nos estudos da Filosofia Africana, disciplina ministrada pelo professor Alexandre Fernandes, que pude conhecer e compreender um pouco sobre o importante papel das religiões de matriz africana como manifestação cultural na preservação dos legados ancestrais dos escravizados negros aqui no Brasil. Foi também nos diálogos teóricos ministrados pelo professor Richard Santos, no componente Educação, diferença e alteridade: contribuições da herança intelectual negra, que tive acesso as mais diversas produções de pensadores e escritores negros que foram e são invisibilizados pela cultura branca/capitalista, apesar de suas produções serem fundamentais tanto para a problematização teórico/prática do espaço educacional brasileiro como também para a

[7] Nesse trabalho, o termo antirracismo/antirracista pode ser compreendido como uma postura político-social contrária às manifestações do racismo, servindo-nos também para evidenciar todas as ações de um movimento importante e necessário na conquista de políticas públicas em benefício da promoção daqueles grupos que são vítimas da discriminação racial, do ódio, da invisibilidade e da opressão estrutural. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa e as ações desenvolvidas pelos grupos e movimentos sociais negros – em favor da educação, cultura, trabalho, moradia, bem como das publicações de intelectuais e de diferentes pensadores negros, entre os quais citamos Abdias Nascimento, Lélia Gonzáles, Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Richard Santos – são exemplos de atores e de trabalhos que estão promovendo novas reflexões para o reconhecimento e valorização das contribuições individuais e coletivas das culturas africana e afro-brasileira, portanto são antirracistas. Para mais informações recomenda-se a leitura do livro de Richard Santos, *Maioria Minorizada*: dispositivo analítico de racialidade (no prelo), e do artigo de Nilma Lino Gomes, *Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações étnico raciais no Brasil*: uma breve discussão.

produção intelectual mundial e suas contribuições, essenciais para uma política de resistência às epistemologias coloniais de negação da cultura negra.

Tão importante quanto os outros componentes curriculares, O imperialismo e descolonizações, sob o comando da professora Maria do Carmo Rebouças, permitiu-me entender como o processo de colonização/dominação europeia foi pensada unicamente pelo viés desumano do mercado e do capitalismo selvagem. Tal componente apresentou-me a verdadeira batalha e as lutas travadas pelos países africanos na busca pela independência e libertação do domínio e da invasão imperialista – processo que levou milhares de homens, mulheres e até crianças a tombar/morrer nas trincheiras desse conflito de resistência, derramando o sangue em prol da retomada da dignidade de um povo que há séculos era colonizado e desapropriado dos seus próprios desejos, culturas e territórios.

Embora não tenham sido citados aqui, afirmo que outros(as) professores(as), de modo igual, contribuíram muito para a minha formação epistemológica e construção de uma nova mentalidade (forma de pensar) dentro e fora do programa de mestrado. Sendo assim, todos esses aportes teóricos dispensados a mim, no processo de construção de conhecimento, culminaram em uma série de participações em eventos científicos, produções de trabalhos acadêmicos (resumo expandido, apresentação de trabalho e artigo), como também na organização de eventos e de outras atividades relacionadas à prática acadêmica e pedagógica.

Ainda nesse contexto, tive a honra de participar do grupo de pesquisa ligado ao Instituo Federal da Bahia – IFBA, o Grupo de Pesquisas em Linguagens, Poder e Contemporaneidade - GELPOC, ministrando e participando dos debates, dos estudos e das exposições, aprendendo sobre as nuances que perpassam a linguagem e o poder na cultura brasileira. Atualmente, participo do Grupo de Pesquisa Pensamento Negro Contemporâneo - GP-PNC, ligado ao projeto de extensão Jornada do Novembro Negro e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB.

Outrossim, esse grupo de pesquisa teve e tem como base epistêmico-pedagógica a atuação intelectual, profissional e de militância dos professores Richard Santos e Maria do Carmo Rebouças. Como intelectuais negros e ativistas das causas sociais e políticas da “Maioria Minorizada” (SANTOS, 2020), os pensadores trouxeram para a ordem do dia a revisitação e valorização dos pensadores negros nos espaços acadêmicos, intelectuais e fora deles (SANTOS; SANTOS, 2018), buscando, assim, confrontar e

contestar os empreendimentos teóricos e hegemônicos de inferiorização da produção e intelectualidade negra.

Nesse sentido, todas as experiências vivenciadas têm sido muito importantes para a minha formação pessoal, profissional e intelectual. Pessoal, por entender que a luta antirracista é uma compromisso político de todos os cidadãos; profissional, pelo desenvolvimento da consciência das responsabilidades como professor e de que é a educação o lugar de construção de novas possibilidades, escolhas, diversidade e diferenças; intelectual, por compreender que essa é uma temática muito pertinente nesses dias em que estamos sendo bombardeados por uma onda de posturas preconceituosas, racistas e excludentes, tanto nas redes sociais quanto nas relações pessoais.

Portanto, como professor, militante, cidadão brasileiro, preciso garantir que as questões étnico-raciais sejam bem debatidas e inseridas nas pautas, nos planos e nos projetos pedagógicos de todas as instituições escolares e que todo preconceito seja combatido pela prática docente. Sendo assim, essa pesquisa intitulada *Pedagogia Insurgente*: um olhar para a educação antirracista nas séries iniciais tem como fundamento provocar na escola pesquisada uma reflexão sobre a prática pedagógica e contribuir para o extermínio do racismo, do preconceito, da discriminação, intolerância e exclusão.

INTRODUÇÃO

No âmbito da educação pública brasileira, deparamo-nos, muitas vezes, com a contradição entre teoria e a prática. A existência da teoria é de fundamental importância para conhecermos melhor os conteúdos educacionais, as propostas de ensino-aprendizagem ofertadas aos estudantes e aos professores. Já a prática traz para o campo da ação, da execução de todos os conhecimentos adquiridos na teoria. Essa relação apresenta uma interligação, pois a teoria não provoca seus efeitos sem a prática e a prática, por sua vez, não se sustenta sem os conhecimentos teóricos.

Por isso, é importante que, em qualquer espaço de formação escolar e de fomento à pesquisa educacional, haja sempre uma relação mútua entre ambas, uma em favor da outra. Ao levar para a área da pesquisa as temáticas do ensino das relações étnico-raciais e o fazer docente, propomos buscar na teoria subsídios para a prática do trabalho de valorização da diferença e das várias manifestações culturais e religiosas presentes na sociedade e nos espaços educacionais brasileiros, inclusive aquelas trazidas pelos africanos, sob a perspectiva de introduzir e redefinir as estratégias pedagógicas voltadas para o ensino de história e culturas afro-brasileira e africana nas escolas.

Nesse contexto, a proposta desse trabalho é baseada em uma pesquisa realizada no Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique Santos, envolvendo o projeto político-pedagógico dessa instituição, analisando sua participação em um ensino educacional antirracista e decolonial[8], nas séries iniciais, uma vez que essa é a primeira etapa da educação básica e corresponde a uma importante fase da vida dos alunos para a construção identitária e desenvolvimento do conhecimento de mundo e de si mesmo.

A investigação trouxe para o debate as teorias e os estudos realizados nas orientações do Programa de Pós-Graduação de Ensino e Relações Étnico-Raciais da

[8] Decolonial/decolonialidade são termos que incialmente foram publicizados pelo Grupo de Estudo Latino-Americano Modernidade/Colonialidade – MC, identificado como um projeto, uma proposta epistemológica que se contrapõe ao pensamento moderno/capitalista e suas colonialidades de poder, do ser e do saber. Portanto, para esse trabalho, usaremos esses termos com base nessa explicação e na definição proposta pelo intelectual Joaze Bernadino-Costa, que diz: "O projeto decolonial aponta para uma dimensão da resistência e reexistência política que vai além dos processos de independências e descolonizações que ocorreram nas Américas, na África, Ásia e Caribe. Em outras palavras, o giro decolonial tem como horizonte político concluir o processo incompleto da descolonização, seja dos países latino-americanos, seja dos países africanos, asiáticos e caribenhos. Significa, portanto, uma confrontação direta das hierarquias raciais, de gênero, de sexualidade, religiosas, estéticas etc., que estruturam o sistema de dominação" (BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 123-124). Sendo assim, o pensamento decolonial coloca-se como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos, silenciados durante muito tempo, aos indivíduos e também aos grupos e movimentos sociais, como o feminismo, o movimento negro etc.

UFSB e suas importantes contribuições para o processo de ensino-aprendizagem nas relações étnico-raciais, visando à construção de conhecimentos necessários e importantes para o entendimento do processo educacional, usando como base das discussões diversos autores da área da educação e também das relações étnico-raciais.

Esse trabalho aborda as produções ligadas à área educacional, relacionando-as às orientações pedagógicas para a práxis docente, no que se refere ao ensino das relações étnico-raciais, dando ênfase ao processo escolar e à desconstrução do imaginário estereotipado da cultura negra. É nesse entendimento de que o imaginário negativo relacionado aos povos negros ainda é uma realidade atual no ambiente educacional que consideramos necessário fazer a seguinte indagação: o Projeto Político Pedagógico - PPP do Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique dos Santos pode contribuir para a prática pedagógica decolonial e antirracista no ensino das séries iniciais?

Compreender que o racismo e o preconceito que atingem a grande maioria de negros do Brasil nos estabelecimentos de ensino é fruto do processo de colonização europeia é fundamental, pois foi esse processo que impôs rigidamente sua branquitude sobre a negritude[9], usando a construção de uma pretensa superioridade racial para aumentar a já existente e desigual relação entre brancos e negros. Como sabemos, esse comportamento tornou-se ponto fundamental para o aumento da divisão de classe e raça e segregação escolar.

Combater o racismo e suas diversas formas de manifestação na sociedade, como também nos ambientes de educação, é princípio fundamental da humanidade, especialmente no trabalho docente, uma vez que é pela interação em sala de aula entre docentes e discentes que ocorre a produção de conhecimento necessário para a elaboração de estratégias pedagógicas, propostas didáticas e projetos pedagógicos de combate ao racismo ainda existente em sala de aula.

[9] Incialmente foi um movimento literário afro-franco-caribenho ocorrido na década de 1930. Esse movimento teve como percussores os pensadores Aimé Césaire (Martinica), Léon-Gontran Damas (Guiana Francesa) e Léopold Sédar Senghor (Senegal), então habitantes de colônias originárias da França. Eles enfatizavam como pontos importantes do movimento: a reivindicação, por parte do negro, da cultura africana tradicional, visando à afirmação e definição da própria identidade; o combate ao eurocentrismo advindo do colonialismo europeu e da educação ocidental prevalecente; a valorização da cultura negra no mundo, em razão de suas contribuições específicas do ponto de vista cultural e emocional, ou seja, a negritude era a formulação de uma nova visão do mundo para os negros. Como conceito, a negritude ainda perpassa não só a logica da construção e afirmação da identidade africana, mas também a reeducação da cultura e da história da população negra. Para o pesquisador e antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga, a negritude é uma postura política, é sem dúvida uma ideologia, um elemento de luta e de combate ao racismo. Sendo assim, enquanto existir homens, mulheres, crianças negras discriminadas por causa de sua cor, religião, cultura, a negritude fará sentido como reafirmação do orgulho e de autodeterminação.

Diante do exposto, podemos referenciar a Lei 10.639/2003[10] (BRASIL, 2003), que traz para os currículos escolares a obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais e da história e cultura afrodescendente. Sabemos que por si só a lei não mudou o comportamento nem tão pouco o imaginário dos cidadãos a respeito das relações raciais, mas trouxe uma nova abordagem significativa que até então não existia para a discussão em sala de aula, como também um desafio aos professores: a abertura de novas ações pedagógicas e formação profissional, acarretando a mudança da prática docente.

Sendo o projeto pedagógico escolar a principal base para a elaboração dos planejamentos escolares e das orientações pedagógicas para toda equipe escolar, ele pode ser considerado um importante documento para embasar o ensino e a promoção da igualdade racial na educação. Dessa forma, esse trabalho tem como objetivo geral compreender como o projeto político-pedagógico pode contribuir para uma prática pedagógica decolonial e antirracista no ensino das séries iniciais, tendo como espelho o Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique dos Santos.

Para isso será necessário contemplar a educação para as relações étnico-raciais como um desafio escolar e educacional brasileiro, demonstrar as políticas e as diretrizes educacionais como formas de ações afirmativas para a igualdade racial e apresentar a importância do projeto educacional para a elaboração da proposta didático-pedagógica para a construção da igualdade étnica nas séries iniciais do ensino fundamental. Acreditamos, assim, que é pelo trabalho docente *in loco* que podemos atender às exigências das políticas públicas de reparação e afirmação dos direitos dos indivíduos subalternizados no processo de educação.

Na tentativa de construir um estudo reflexivo sobre o ensino das relações étnico-raciais, a proposta metodológica desse trabalho corresponde a uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, usando como procedimento de aquisição das informações e coleta de dados para elaboração dessa investigação a pesquisa bibliográfica e autores que discutem, em seus trabalhos, a educação, ensino-aprendizagem para as relações étnico-raciais, pedagogias para a igualdade, políticas públicas educacionais para o ensino da cultura afro-brasileira e o projeto político-pedagógico. Para complementar a pesquisa bibliográfica, adotamos a pesquisa documental e a pesquisa semiestruturada,

[10] Dada a importância da Lei 10.639/03 e de suas determinações para essa pesquisa, informamos que em vários momentos do texto fazemos referências à sua redação. Sendo assim, a repetição, ao referenciarmos em contextos diferentes desse trabalho esse dispositivo legal, é proposital, uma vez que quanto mais se fala menos se esquece.

proporcionando, assim, insumos importantes para a compreensão do trabalho e da realidade racial na educação.

O presente trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, tratamos da educação étnico-racial como um desafio educacional brasileiro, abordando o projeto pedagógico como um importante e necessário instrumento político-educacional para a mudança da prática docente no âmbito escolar, no que se refere à promoção da igualdade e ensino das relações étnico-raciais. No segundo, apresentamos as diretrizes educacionais e as ações afirmativas de promoção da igualdade racial e ensino das relações étnico-raciais, relacionando as políticas desenvolvidas ao projeto pedagógico como uma forma de antirracismo e decolonialidade no campo educacional. No terceiro e último capítulo, discutimos a importância do projeto pedagógico tanto para a elaboração da proposta didática da escola quanto para a orientação dos planos de trabalho nas séries iniciais, uma vez que o projeto é o orientador legal das ações docentes e é por meio dele que as escolas procuram efetivar as diretrizes educacionais.

Buscamos, portanto, por meio desse trabalho, desenvolver o entendimento de que a educação e a escola precisam criar mecanismos de ensino e aprendizagem capazes de descolonizar as suas próprias práticas ainda colonizadoras do conhecimento e romper com as atitudes preconceituosas que ainda existem no contexto escolar, fazendo com que as discussões voltadas para as relações étnico-raciais sejam priorizadas em todos os trabalhos pedagógicos, buscando, assim, a formação de cidadãos empenhados em promover a igualdade no exercício dos direitos sociais, políticos e econômicos.

Justificativa

As discussões acerca das relações étnico-raciais no Brasil têm sido um campo de lutas teóricas e práticas. O epistemicídio[11] e os retrocessos no cenário político atual têm causado inúmeras interrogações quanto ao futuro da educação e promoção da diversidade.

[11] Termo desenvolvido pelo sociólogo e estudioso das epistemologias do Sul Global, Boaventura de Sousa Santos, e utilizado pela pesquisadora brasileira Sueli Carneiro para explicar o processo de invisibilização e ocultação das contribuições culturais, sociais e epistemológicas, bem como o seu apagamento pelas estruturas opressoras eurocêntricas, para o extermínio dos corpos e do pensamento africano. Para essa pesquisadora, o epistemicídio é definido como um "fenômeno que ocorre pelo rebaixamento da auto-estima que o racismo e a discriminação provocam no cotidiano escolar; pela negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento das contribuições do Continente Africano e da diáspora africana ao patrimônio cultural da humanidade; pela imposição do embranquecimento cultural e pela produção do fracasso e evasão escolar" (CARNEIRO, 2005, p. 324).

Historicamente, a educação brasileira sempre esteve apoiada nas correntes teóricas eurocêntricas, com base em uma formação do sujeito submisso, cristão e preconceituoso.

Compreendendo a educação como um processo formativo para o exercício do livre pensamento, autonomia do sujeito, respeito às diferenças e valorização da diversidade cultural, tem sido um desafio constante nesse novo tempo criar caminhos de defesa de uma educação progressista, como também a descolonização das epistemologias eurocêntricas enraizadas nas teorias e ações educacionais.

Como prática, a dominação colonial institucionalizou comportamentos e atitudes discriminatórios, construiu uma imagem inferiorizada/negativa dos africanos e afrodescendentes, como grupos considerados fora do padrão eurocentrado. Essas compreensões foram internalizadas e transmitidas às gerações, levando a sociedade a reproduzir a ideologia dominante racista, como é exemplificado na palavra de Lélia Gonzales:

> [...] Negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal. Daí é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados. (GONZALES, 1984, p. 225-226).

A autora chama a nossa atenção para refletirmos sobre o imaginário e as percepções racistas que historicamente foram construídas sobre o negro no Brasil. Também nos apresenta as mentiras que a branquitude[12] criou para classificar e relegar os povos negros à margem social. Adjetivos negativos como irresponsável e incapaz (intelectualmente) são base para a exclusão e, consequentemente, desidentificação e

[12] No contexto dos estudos e discussões sobre as teorias raciais, o debate sobre branquitude sempre existiu, iniciando-se nos anos de 1920 e tendo como possível precursor o pesquisador e sociólogo americano W.B. Du Bois. Juntando-se a ele, mesmo em épocas diferentes, estão o pesquisador caribenho Frantz Fanon, o ativista Steve Biko e o intelectual brasileiro Guerreiro Ramos. Todavia, foi só nos anos 2000 que esse tema ganhou dimensão acadêmica. Sendo assim, não podemos definir um conceito específico para esse termo, porém por intermédio das produções elaboradas por algumas escritoras, como Cida Bento, Edith Piza e Lia Vainer Schucman, trazemos algumas reflexões. No contexto antirracista, a branquitude pode ser compreendida como uma não tematização do lugar dos brancos na lógica e na invisibilização racial do Brasil. Segundo as pesquisadoras, a branquitude torna-se um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivo e materiais, que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial, injustiças e racismo, bem como se assumem e se reafirmam como o padrão ideal e único de ser humano, portanto tendo o direito pela manutenção do privilégio perpetuado socialmente. Cf. Lia Vainer Schucman (2012) e Maria Aparecida Silva Bento (2002).

invisibilização social, política e econômica que esses povos vêm sofrendo ao longo da nossa história.

Esse cenário de invisibilidade também vai ser demonstrado no âmbito educacional, pois tanto a história como a realidade atual mostram-nos que os negros e seus descendentes tiveram o direito ao acesso aos bancos escolares negado. Além disso, quando há o acesso sua permanência não é assegurada. Não é difícil percebermos que as escolas públicas brasileiras são ocupadas, em quase sua totalidade, por alunos pretos ou pardos e, como apontam as pesquisas, são eles os que lideram as estatísticas quanto ao maior número de evasão, reprovação e repetência nas séries do ensino fundamental (permanência).

Esses alunos são, em sua maioria, vítimas do racismo estrutural, que é determinante no nosso país, provocando diversas atitudes preconceituosas e discriminatórias. Essas ações, muitas vezes, desdobram-se em outras violências, como o analfabetismo, a pobreza, moradia inadequada, o encarceramento, violência física e psicológica, trabalho escravo, precárias condições de sobrevivência e até o assassinato. A verdade é que:

> As desigualdades sociais são reforçadas na educação. A taxa de analfabetismo é 11,2% entre os pretos; 11,1% entre os pardos; e, 5% entre os brancos. Até os 14 anos, as taxas de frequência escolar têm pequenas variações entre as populações, o acesso é semelhante à escola. No entanto, a partir dos 15 anos, as diferenças ficam maiores. Enquanto, entre os brancos, 70,7% dos adolescentes de 15 a 17 anos estão no ensino médio, etapa adequada à idade, entre os pretos esse índice cai para 55,5% e entre os pardos, 55,3%. (BRASIL, 2016. p. 1).

Analisando as informações acima, é visível a atenção educacional diferente para os que são pretos e pardos, quando se compara as pessoas Brancas. Como explicar o elevado número de pessoas não brancas que estão fora do processo de alfabetização? Outro ponto importante que devemos analisar é, se a obrigatoriedade da matrícula da criança na escola é com seis anos de idade na primeira série do ensino fundamental e sua conclusão nessa etapa da educação se dá com 14 anos, porque há a disparidade entre brancos e não brancos com a idade de 15 anos?

Concluímos que, embora a taxa de acesso e frequência entre pessoas de até 14 anos não tenha tido uma diferenciação muito grande, só uma pequena variação entre as populações, a escola em sua ação pedagógica não conseguiu elevar os alunos a um nível maior de educação compatível com a sua idade/série. Segundo dados do IBGE (2019),

essas desigualdades estão relacionadas à cor e à raça a que essas pessoas pertencem, de igual modo são elas as motivadoras do atraso e da evasão escolar que vão se acumulando ao longo da vida escolar, principalmente no ensino fundamental.

Apesar das diversas ações e políticas públicas que foram desenvolvidas em prol da diminuição das diferenças raciais e educacionais no contexto escolar, ainda é muito grande a desvantagem da população preta e parda em relação à população branca, sendo mais afetada negativamente na distribuição de renda, permanência educacional e na garantia dos direitos econômicos e sociais, fato que Richard Santos (2020) classifica como "Maioria Minorizada[13]".

Diante do exposto, podemos afirmar que esse trabalho se justifica por alguns motivos, como acreditar na possibilidade de nossas ações na escola surtirem efeito; pois, voluntária ou involuntariamente, trazemos o racismo e o preconceito que nos foram ensinados para a nossa prática pessoal e profissional. Por isso é necessário combater o racismo institucional e estrutural fomentando novas epistemologias no que diz respeito ao ensino das relações étnico-raciais.

Outra motivação é a desconstrução do imaginário negativo sobre as culturas africanas e de seus descendentes, como também a visão errônea de superioridade branca e de inferioridade a que os negros foram submetidos desde o período da escravidão. É necessário romper com esse histórico de exclusão e humilhação que ainda impera no imaginário da sociedade brasileira e camufla-se por meio da democracia racial, afirmando um estado de igualdade entre todos enquanto, na realidade, a maioria dos pretos e pardos são os que ocupam as piores posições na sociedade.

Outra motivação é buscar caminhos para romper com as práticas pedagógicas eurocêntricas e propor uma pratica pedagógica educacional insurgente, decolonial e antirracista, necessária para o desenvolvimento de uma escola mais plural, mais

[13] É um construto epistemológico elaborado pelo escritor, jornalista, militante do movimento intelectual negro e professor Richard Santos. O autor mobiliza esse conceito como um dispositivo de racialidade para interpretar o racismo e a suas manifestações na sociedade brasileira. Sendo assim, ele nos revela que é culpa do racismo institucionalizado no país o fato de grande parcela populacional do Brasil, que é negra, estar exposta a constante negação das politicas públicas e dos seus direitos individuais como educação, saúde, moradia, entre outros. Esse construto problematiza ainda a desvantagem social de marginalidade, de subalternidade da população negra, que é mantida por meio da dominação e do privilégio de uma minoria branca. Assim sendo, o dispositivo de racialidade evidencia a necessidade de nos posicionarmos no sentido de criar estratégias de transformação desse cenário. Para além de sua atuação no território político-social, o "Maioria Minorizada" também perpassa a possibilidade de se pensar sobre a contribuição do pensamento negro e intelectualidade negra contemporânea, a partir da relação com pensadores de África e de sua diáspora. Portanto esse dispositivo epistemológico, apesar de todas as tentativas dos epistemicídios, segue subvertendo a ordem e registrando seus saberes, conhecimentos, valorizando sua intelectualidade e combatendo as discriminações raciais. Cf. Santos (2020).

acolhedora, e mais atuante quanto ao respeito às diferenças, sejam de cor, de gênero ou de credo. Assim, buscamos também um arcabouço teórico metodológico, capaz de instrumentalizar não só a nossa atuação como profissional da educação, mas também o corpo docente e toda equipe da escola com a qual dialogamos.

Por fim, justificamos a escolha dessa temática pela relação que temos (pessoal e profissional) com a proposta de trabalho e com a escola pesquisada. É da vivência como professor das séries iniciais, da atuação na coordenação pedagógica do colégio Álvaro Henrique e das experiências vivenciadas na referida escola que percebemos que seus componentes curriculares, pincipalmente na primeira etapa do ensino fundamental, na prática, não dialogam efetivamente com uma política pedagógica decolonial e antirracista.

Assim, percebemos que as discussões aqui apresentadas possuem relevância social; pois, partindo do princípio de que toda ação que busca desenvolver alternativas para o combate ao racismo[14] e a outras formas de discriminação nos espaços educativos já se justificam, a escola é um lugar que consideramos ideal para iniciar o debate em favor da igualdade entre as pessoas, permitindo acesso aos conhecimentos necessários para a consolidação de uma educação escolar para a diferença.

Acreditamos, portanto, que pensar e executar práticas educativas decoloniais e antirracistas voltadas para o ensino das relações étnico-raciais seria colocar em relevo novas atitudes pedagógicas em prol dos alunos e novas propostas pedagógicas de intervenção na prática docente, a fim de contribuir para o fim da discriminação e atitudes preconceituosas em nossas escolas, buscando sempre a valorização e a afirmação dos sujeitos dos diferentes grupos étnico-raciais na sociedade brasileira e na nossa comunidade.

Aporte teórico

Refletir sobre a formação educacional brasileira deve ser sempre um exercício constante daqueles que se propõem a ser e a estar na militância de uma educação escolar

[14] Nessa pesquisa, utilizamos e entendemos o racismo e suas manifestações como aquele apresentado e definido por Gomes (2005). Sendo assim, reproduzimos tal conceito: "o racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira" (GOMES, 2005 p. 52). Cf. Gomes (2005).

de qualidade e igualitária. A educação é um processo importante para a formação crítica e política, devendo proporcionar a professores e alunos conhecimentos necessários ao exercício da sua função social, como também condições para intervir em sua realidade. Essa intervenção fundamenta-se na condição prática de respeitar as diferenças, as culturas, os saberes e de rejeitar as atitudes pautadas na discriminação social, racismo e desumanização do outro.

É no viés contra-hegemônico que essa pesquisa busca se pautar para buscar sustentação para os argumentos, autores e obras ligadas ao projeto da decolonialidade ou que tenham relações teóricas com essa área de pensamento, como também pesquisadores que militam no campo dos estudos em educação para as relações étnico-raciais, igualdade racial, antirracismo e pedagogia progressista. Nesse sentido, fazemos referências a intelectuais como Ilma Passos Veiga (2003), Nilma Lino Gomes (2001, 2003, 2005, 2008, 2011, 2012, 2017, 2018), Kabengele Munanga (2017), Richard Santos (2018, 2020), Vívian Matias dos Santos (2018), Luciana Ballestrin (2013), Joazi Bernardino-Costa (2016, 2018), Celso dos Santos Vasconcellos (2006) e autores do grupo Modernidade/Colonialidade - M/D, como Nelson Maldonado Torres (2018), Walter Mignolo (2008) e Aníbal Quijano (2005).

Sendo assim, esse trabalho está teoricamente alicerçado nas bases epistemológicas dos estudos decoloniais, como também em uma ótica pedagógica educacional critico-social e étnico-racial. A proposta da decolonialidade opõe-se criticamente à lógica existencial e às ideias epistemológicas dominantes da cultura eurocêntrica/ocidentalizada como única forma de conhecimento, como também às suas implicações para a formação educacional na contemporaneidade. Enquanto a pedagogia crítico-social e étnico-racial remete-nos a pensar e a debater o papel da escola e suas relações didático-pedagógicas frente às realidades vivenciadas pelos alunos negros subalternizados pelo mundo capitalista.

Sabemos que o capitalismo e a globalização são faces do mundo moderno. Essa modernidade conhecida como modelo político-econômico de avanço e desenvolvimento cultural e social, sinônimo de progresso e civilização, teve no etnocentrismo europeu a estrutura primária para a construção colonial e racializada do mundo, sendo hoje a colonialidade e racialidade as dimensões mais importantes dessa nova ordem e poder mundial (QUIJANO, 2005). Em nome dessa modernidade, povos e nações foram segregados, subjugados à inferioridade, explorados na sua última capacidade física e mental.

Portanto, nessa lógica desumana, o modelo branco/europeu tornou-se uma estrutura de dominação e exploração, implantou a violência na África e América sob à afirmação de garantir uma "civilização" aos não civilizados, impôs sua visão epistêmica e afirmou-se como como cultura e epistemologia dominantes, negando outros conhecimentos, tradições e culturas existentes. Tais atitudes fizeram da humanidade um laboratório experimental de horrores, de sentimentos odiosos para com aqueles que estavam "fora" ou não eram vistos como adequados àquele modelo. Assim:

> Esse imaginário dominante esteve presente nos discursos coloniais e posteriormente na constituição das humanidades e das ciências sociais. Essas não somente descreveram um mundo, como o "inventaram" ao efetuarem as classificações moderno/coloniais. Ao lado desse sistema de classificações dos povos do mundo houve também um processo de dissimulação, esquecimento e silenciamento de outras formas de conhecimento que dinamizavam outros povos e sociedades. (BERNARDINO-COSTA; GROSFOGUEL, 2016, p. 18).

Com base na dominação, classificação hierarquizada do protótipo colonial/moderno, houve a constituição de uma estrutura de poder em que a ideia de raça e o racismo se constituíram elementos principais nas organizações das relações sociais e em todas as formas de controle político-econômico (BERNARDINO-COSTA, 2018). Para o sociólogo peruano Aníbal Quijano, essas relações estão pautadas na colonialidade do poder; mas o que esta por trás do conceito desse autor, já que ele afirma que modernidade e colonialidade são inseparáveis e constituem-se de uma mesma ideia (QUIJANO, 2005) – a colonialidade –, é o lado sinistro da modernidade, porém necessário. Nas palavras de Quijano, a colonialidade pode ser compreendida como:

> Um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. (QUIJANO, 2000 apud BALLESTRIN, 2013, p. 101).

Foi com a modernidade/capitalista que a Europa inventou a ideia de raça e a partir disso deteve o controle de todos os mecanismo e estrutura de poder, de saber e de ser, desenvolvendo, assim, categorias de desumanização e desidentificação (SANTOS, 2018) para aqueles que Frantz Fanon identificaria como os "Condenados da Terra" (FANON, 1968). "Os condenados não podem assumir a posição de produtores de conhecimento" (TORRES, 2018, p. 44); pois "uma das realizações da razão imperial foi a de afirmar-se

como uma identidade superior ao construir construtos inferiores (raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero), e de expeli-los para fora da esfera normativa do real" (MIGNOLO, 2008, p. 291).

Relacionando-se mutualmente, as dimensões coloniais/colonialidade do poder e saber têm deslegitimado e desvalorizado diversas formas de epistemologias, como também "concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento, da produção do conhecimento" (QUIJANO, 2005 p. 121). Sendo assim, a Europa se impôs como único produtor de ciência e foi capaz de "[...] difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder" (QUIJANO, 2005, p. 122).

Acrescentando-se a isso, a Europa foi a responsável pelo início do maior projeto de desumanização e subalternização da história, uma vez que foi com a colonização e, consequentemente, a escravização nos moldes capitalista que ela estabeleceu uma relação desigual, violenta e racista entre os povos, sendo hoje "incapaz de resolver esses problemas a que sua existência deu origem" (CÉSAIRE, 1978, p. 1). Diante disso, é urgente o desenvolvimento de uma nova sociedade que essa seja capaz de contrapor as ideia e práticas colonialistas ainda existentes.

Em contraste ao modo de operação e epistemologias eurocêntricas, ao mito da modernidade, às diferenças étnicas usadas como lógica de dominação colonial/Moderna, ao racismo epistêmico, às discriminações e apagamentos das outras culturas e formas de colonialidade de poder, "ser e saber" vão surgir como um "movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica das ciências sociais na América Latina no século XXI" (BALLESTRIN, 2013 p. 89).

Sob uma ótica oposicionista e de crítica teórica, os estudos desenvolvidos pelo Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos, na década de 1990, fez surgir um coletivo de autores intelectuais chamado de Modernidade/Colonialidade - M/C. Esse grupo teve como fundamento o questionamento e contraposição às interferências de intelectuais eurocêntricos, desenvolvendo estudos contrários às epistemologias eurocentradas. Além disso, há o questionamento sobre a inexistência, nos debates e produções, da América-Latina como um espaço de análise e crítica ao desenvolvimento do capitalismo moderno colonial.

É no contexto dos estudos sobre a América Latina que o grupo cunha os termos "decolonial" e "decolonialidade". Tais vocábulos propõem uma mudança, um projeto que vai surgir como uma forma de rompimento e nova compreensão daqueles estudos e teorias

que valorizam a permanência da visão eurocêntrica nas ciências sociais como a única forma de pensar o mundo e suas relações. Os estudos decoloniais têm como concepção a formação de um pensamento crítico e, com base em uma perspectiva histórica e social, opõe-se à herança colonial a partir dos povos subalternizados pela modernidade/colonialidade, questionando as tendências, os padrões, os conceitos e a geopolítica dominante. Nas palavras de Bernardino-Costa (2018), esse projeto/estudo/tendência se

> [...] constitui numa estratégia epistêmica e política de resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser, simultaneamente à tentativa de estabelecer um novo diálogo entre os sujeitos que experienciam o lado mais escuro e as consequências mais nefastas da modernidade eurocentrada. O projeto decolonial aponta para uma dimensão da resistência e reexistência política que vai além dos processos de independências e descolonizações que ocorreram nas Américas no início do século XIX e na segunda metade do século XX na África, Ásia e Caribe. Em outras palavras, o giro decolonial tem como horizonte político concluir o processo incompleto da descolonização, seja dos países latino-americanos, seja dos países africanos, asiáticos e caribenhos. Significa, portanto, uma confrontação direta das hierarquias raciais, de gênero, de sexualidade, religiosas, estéticas etc., que estruturam o sistema de dominação. (BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 123-124).

O autor nos remete a pensar em três aspectos importantes do contexto do pensamento decolonial. O primeiro é que o sistema de dominação colonial ainda é presente, o imperialismo das grandes potências é manifestado através das suas organizações internacionais que, com o pretexto de ajudar os países pobres/periféricos, os levam a aceitar as suas imposições em troca de financiamentos e ajudas humanitárias, sendo essas as formas camufladas de colonização e exploração atual. O segundo ponto importante é que esse novo colonialismo não só acontece na base territorial, mas em todas as estruturas existentes capazes fazer de desses países "escravos" do desejo capitalista. O terceiro ponto importante é resistir a todas e quaisquer políticas de assimilação, classificação e hierarquização que transforme povos e nações em objeto de exploração. Com base nesse último ponto, podemos dizer que:

> O Grupo Modernidade/Colonialidade possui méritos importantes de serem destacados. [...] Dentre as contribuições consistentes do grupo, estão as tentativas de marcar: (a) a narrativa original que resgata e insere a América Latina como o continente fundacional do colonialismo, e, portanto, da modernidade; (b) a importância da América Latina como primeiro laboratório de teste para o racismo a serviço do colonialismo;

> (c) o reconhecimento da diferença colonial, uma diferença mais difícil de identificação empírica na atualidade, mas que fundamenta algumas origens de outras diferenças; (d) a verificação da estrutura opressora do tripé colonialidade do poder, saber e ser como forma de denunciar e atualizar a continuidade da colonização e do imperialismo, mesmo findados os marcos históricos de ambos os processos; (e) a perspectiva decolonial, que fornece novos horizontes utópicos e radicais para o pensamento da libertação humana, em diálogo com a produção de conhecimento. (BALLESTRIN, 2013, p. 110).

Não podemos negar que os intelectuais do grupo Modernidade/Colonialidade têm contribuído para um questionamento mais ampliado sobre as narrativas produzidas pela ciência moderna europeizada, como também para um olhar crítico às ciências sociais Latino-Americana. Suas categorias de pesquisa como o "racismo epistêmico", "pedagogia decolonial" e "mito da modernidade" têm se tornado base de inúmeros outros estudos e influenciados intelectuais das mais diversas áreas de conhecimento nas suas produções acadêmicas.

Apesar de sua importante contribuição para as ciências sociais e participação nos debates sobre a colonialidade eurocêntrica e de ser aqueles que publicizaram os termos "decolonial" e "decolonialidade", o grupo Modernidade/Colonialidade não é o primeiro a imprimir críticas e indagações fortes ao sistema e às formas de dominação exercida pela Europa nas colônias, bem como não foram os intelectuais desse grupo que deram o tom de resistência e denúncia mundial às atrocidades territoriais, religiosas, ideológicas, culturais, entre outras, que estavam acontecendo (e acontece até hoje) em desfavor dos diferentes povos.

O pensamento decolonial, portanto, como contraposição, questionamento ao mundo moderno, luta pela libertação dos domínios europeus, resistência às diferenças coloniais, libertação cultural e emancipação humana, não surge agora, ele tem ocorrido "inicialmente nas Américas pela resistência do pensamento indígena e afro-caribenho e, de modo diferente, em contextos asiáticos e africanos, num movimento de contraposição ao imperialismo britânico e ao colonialismo francês" (SANTOS, 2018, p. 3).

Há exemplo dessas resistências ao domínio imperial que revelam a célebre atuação epistemológica de Edward Said, que provocou uma ruptura epistêmica ao denunciar a elaboração dos padrões científicos ocidentais/europeus e sua utilidade em favor unicamente da aniquilação e dominação do "outro". Juntos a esse estudioso, estão os intelectuais Aimé Césaire, Albert Memmi e Franz Fanon, interlocutores das causas, das lutas e dos sofrimentos dos colonizados, porta-vozes que refutam a lógica moderna de dominação e inferiorização racial e intelectual. Assim, "estes quatro autores contribuíram

para uma transformação na própria base epistemológica das ciências sociais" (BALLESTRIN, 2013, p. 92).

Na perspectiva do moderno/colonial, as relações humanas e sociais sempre se farão por meio da negação, apagamento e invisibilização das formas de culturas, produção de saberes e experiências daqueles que não estão sob sua ótica. Contrária a tal perspectiva, a "decolonialidade" aponta para um horizonte de novos saberes, valorização das experiências pessoais e locais, humanização racial e cultural, um pensar diferente, um agir em favor da ressignificação da humanidade. Podemos incluir aqui ações em benefício das tradições ancestrais afro-brasileiras e, em especial, da intelectualidade que emana das populações negras.

Em vista disso, outro importante ponto de apreciação e crítica à atuação do grupo Modernidade/Colonialidade e suas ideias é o fato de essa agremiação se tornar um novo padrão epistemológico único e universal que retoma a prática ideológica eurocêntrica de apagamentos de outras intelectualidades/epistemologias, porém em território latino-americano. Soma-se a isso, a não atuação desse coletivo nas principais produções sobre as problemáticas coloniais brasileiras, bem como a não participação de intelectuais negros brasileiros, com suas experiências, na resistência às diferenças coloniais.

Para o intelectual Bernardino-Costa, essa situação se mantém devido ao racismo construído ao longo do processo de escravização e sustentada pela invenção da democracia racial que propagou a "crença de que éramos um país integrado e igualitário, e jamais existiu barreiras raciais institucionalizadas entre nós" (BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 131). Isso impossibilitou aos negros, mesmo sendo a maioria populacional brasileira, a ocupação dos espaços acadêmicos e, consequentemente, o direito à formação e produção intelectual.

Diante das desigualdades raciais, apagamento epistêmico-cultural e das diversas situações de privilégios de um grupo em detrimento de outros, os intelectuais negros demostraram resiliência na condição da subalternidade para superar os obstáculos acadêmicos/epistemológicos, político-social, e intervir na luta contra a hegemonia da colonialidade do saber, poder e ser. Assim:

> Se olharmos para a sociedade brasileira, encontraremos o protagonismo negro denunciando esse mesmo colonialismo e sua colonialidade. Ele está no clamor das negras e dos negros cujas vozes ecoaram contra a escravidão e no corpo dos que lutaram e ainda lutam pela nossa humanidade contra o racismo, as ditaduras, a pobreza, a violência racial e de gênero, a LGBTfobia, a violência religiosa, contra a hegemonia do

> padrão estético branco-europeu e o conhecimento eurocentrado. (GOMES, 2018, p. 225).

Como exemplo desse protagonismo, temos "Clóvis Moura, que jamais se tornou um professor universitário e não teve a oportunidade de formar gerações de pesquisadores" (BERNARDINO-COSTA, 2018, p. 132), pelos espaços elitizados; mas contribuiu (e ainda contribui) com suas produções para a formação de pensadores sociais, intelectuais e militantes na luta antirracista, sendo/é um intelectual de grande importância para a sociologia e estudos afro-brasileiros. Igualmente a esse intelectual:

> Também reconhecemos as contribuições de inúmeros intelectuais e pesquisadores negros e negras brasileiros também como intervenções político-acadêmicas decoloniais. Intelectuais como Lélia Gonzáles, Beatriz do Nascimento, Sueli Carneiro, Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, para citar apenas alguns, pensam a condição do negro na sociedade brasileira a partir da experiência da diferença colonial. A partir do lugar epistêmico de negro nessa sociedade. (BERNARDINO-COSTA, 2016, p. 20).

Juntam-se a esse conjunto de pensadores e personalidades insurgentes: Carolina Maria de Jesus, Petronilla Beatriz Gonçalves e Silva, Conceição Evaristo, Milton Santos, Solano Trindade, Richard Santos, Joel Rufino dos Santos, Maria do Carmo Rebouças, Silvio Almeida, entre outros, que foram e são importantes para a produção intelectual, artística, religiosa e política afro-brasileira. Desse modo,

> Retomar autores e autoras negros brasileiros e estrangeiros, relembrar quais foram as lideranças negras que participaram das principais mudanças emancipatórias no mundo, dar relevo às suas produções e conhecer as disputas acadêmicas de negras e negros no mundo da produção do conhecimento brasileiro no contexto da literatura decolonial latino-americano diz respeito a um percurso de ruptura epistemológica e politica no sentido de descolonizar os currículos e o próprio campo do conhecimento. (GOMES, 2018, p. 224).

É notória a provocação da pesquisadora Nilma Lino Gomes, que propõe a todos tanto a leitura das obras e dos legados escritos por pensadores negros como também o uso das suas experiências de vida como exemplos de resistência às muitas formas de invisibilização a que esses pensadores estão submetidos no mundo moderno. Nesse sentido, as ações emancipatórias proposta pela autora são perpassadas não só apenas pelo

> Reconhecimento e a vontade politica para descolonizar a mente, a politica, a cultura, os currículos e o conhecimento. Essa descolonização tem de ser acompanhada por uma ruptura epistemológica, politica e

> social que se realiza também pela presença negra nos espaços de poder e decisão, nas estruturas acadêmicas, na cultura, na saúde, na justiça e na gestão da educação e dos processos pedagógicos. (GOMES, 2018, p. 225).

Portanto, é com base nesse olhar crítico apontado por Gomes (2018), que este trabalho busca colocar em relevo uma discussão teórica, dando ênfase às contribuições de alguns intelectuais negros e referenciando-os como fontes culturais. Além disso, esta pesquisa tem a intenção de pesar as possibilidades de ações e atividades que dialoguem com a proposta decolonial e antirracista, buscando, assim, a ruptura com as crenças estereotipadas, o racismo educacional e os mecanismos de segregação negra institucionalizados pelo poder escolar.

Problema da investigação

A partir da contextualização realizada até aqui, acreditamos que em uma sociedade estruturalmente racializada e sob o manto do mito da democracia racial igual à brasileira, é fundamental e necessário abrir caminhos para a discussão nos ambientes educacionais sobre o ensino das relações étnico-raciais, refletindo sobre as causas e aspectos que provocam as desigualdades, negligências, invisibilidades e subordinação dos alunos negros no espaço escolar. Muitas vezes, o preconceito racial se manifesta, silenciosamente e de diferentes formas, entre os alunos e entre os próprios educadores.

Não estando alheias às complexidades do mundo capitalista e da globalização, a escola acaba incorporando, em sua estrutura e em seu sistema pedagógico, atitudes racistas, xenofóbicas, homofóbicas, valorizando comportamentos euro-americanos que propagam a superioridade entre as raças e valorizam o preconceito e a exclusão social, favorecendo a continuidade das mazelas econômicas, violências e das desigualdades raciais, deixando a “Maioria Minorizada” (SANTOS, 2020) fora do projeto político de inclusão.

Nesse contexto, a escola que, em uma perspectiva progressista e plural, deveria ser um ambiente de respeito às diferentes culturas e produção de diferentes conhecimentos e aprendizagens acaba adotando uma posição homogênea, tratando os “diferentes” de maneira igual. Para a pesquisadora Gomes, em alguns momentos:

> As práticas educativas que se pretendem iguais para todos acabam sendo as mais discriminatórias. Essa afirmação pode parecer paradoxal, mas, dependendo do discurso e da prática

> desenvolvida, pode-se incorrer no erro da homogeneização em detrimento do reconhecimento das diferenças. Partir do pressuposto de que os sujeitos presentes nas escolas são todos iguais e, por isso possuem uma uniformidade de aprendizagem, de culturas e de experiências, e os que não se identificam com esse padrão uniforme são defasados, especiais e lentos é incorrer em uma postura que, ao desqualificar uma referência, reproduz uma dominação. (GOMES, 2001, p. 86).

Contrário aos discursos de dominação e desqualificação da cultura negra (GOMES, 2017) e propositor de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade, podemos destacar a trajetória pioneira e revolucionária do Movimento Negro no Brasil, que abriu caminhos na busca pela igualdade de direitos e reparação do grande processo de exclusão e negação que a população negra vivencia. A atuação do Movimento Negro - MN é de suma importância no combate aos desmandos sociais herdados desde o período colonial.

Como resultados da luta do MN temos as políticas públicas que, através da criação de diversos instrumentos educacionais e jurídicos, vão subsidiar a luta pelos direitos dos povos negros, atuando na defesa da igualdade entre as pessoas e formação de gerações mais conscientes quanto ao respeito às diferenças, sejam elas por questões de cor, religião, gênero ou qualquer outro aspecto sociocultural da diversidade e diferença do povo brasileiro. Embora o processo educativo ainda favoreça a construção de uma sociedade hierarquizada, capitalista, patriarcal, homofóbica e racista, é importante reafirmar que:

> A educação é o campo escolhido na luta pela superação desse quadro de negação de direitos e de invisibilização da história e da presença de um coletivo étnico-racial que participou e participa ativamente da construção do país [...] sendo, um importante espaço-tempo possível de intervenção e de emancipação social, mesmo em meio às ondas de regulação conservadora e da violência capitalista. (GOMES, 2017, p. 24).

Pensando nos recursos necessários a uma emancipação social, percebemos que o campo educacional precisa rediscutir o papel do currículo, da formação de professores, do projeto politico-pedagógico e da prática no espaço escolar, colocando em pauta a formação de um pensamento decolonial e antirracista, valorizando as especificidades dos povos latino-americanos, especialmente da população negra, que compõe a maior parte do público das instituições escolares e das comunidades periféricas.

Nesse contexto, partindo do pressuposto de que a escola é um local de produção de um pensamento crítico, de formação social e desenvolvimento de novos saberes, é sempre um desafio de toda comunidade escolar trabalhar a educação para as relações étnico-raciais e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, sendo essa prática essencial para fortalecer no ambiente escolar a luta pela igualdade e valorização dos direitos da cultura negra. Diante do exposto, podemos nos questionar:

O Projeto Político Pedagógico - PPP do Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique dos Santos pode contribuir para a prática pedagógica decolonial e antirracista no ensino das séries iniciais do Ensino Fundamental I? Responder a essa pergunta faz-nos pensar sobre a importância de se reconhecer que a educação brasileira teve e tem seus fundamentos basilares etnocêntricos na raiz europeia e que seus efeitos ainda são sentidos na escola, com o predomínio do racismo, do preconceito racial e da discriminação dos povos subalternizados.

Assim, em uma possível reposta à questão anterior, podemos afirmar que, ao orientar o processo didático-pedagógico, cotejando os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o projeto político-pedagógico tem como possibilidade a prática antirracista e decolonial no ensino das séries iniciais. Sem as orientações e práticas das determinações emanadas das mencionadas diretrizes, o projeto político-pedagógico não possibilitará a prática decolonial e antirracista no ensino das séries iniciais.

Nesse contexto, estabelecer um diálogo teórico e uma análise crítica das inter-relações que envolvem o campo educacional e a comunidade escolar local como foco da pesquisa são fundamentais para direcionar as ações didáticas quantos às questões étnico-raciais, a partir das problemáticas levantadas. Nesse sentido, o nosso objetivo geral é compreender se o projeto político-pedagógico pode contribuir para uma prática pedagógica decolonial e antirracista no ensino das séries iniciais, tendo como espelho o Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique dos Santos. Os objetivos específicos são:

- Contemplar a educação para as relações étnico-raciais, como um desafio escolar e educacional brasileiro.
- Demonstrar as políticas e as diretrizes educacionais como forma de ações afirmativas para a igualdade racial.

- Apresentar a importância do projeto educacional para a elaboração da proposta didático-pedagógica para a construção da igualdade étnica nas séries iniciais.

Podemos visualizar melhor essas questões no Quadro 1.

Quadro 1 – Objetivos, problema e hipótese

OBJETIVO GERAL	Compreender se o projeto político-pedagógico pode contribuir para uma prática pedagógica decolonial e antirracista no ensino das séries iniciais, tendo como espelho o Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique dos Santos.
ESPECÍFICOS	• Contemplar a educação para as relações étnico-raciais, como um desafio escolar e educacional brasileiro. . • Demonstrar as políticas e as diretrizes educacionais como forma de ações afirmativas para a igualdade racial • Apresentar a importância do projeto educacional para a elaboração da proposta didático-pedagógica para a construção da igualdade étnica nas séries iniciais
PERGUNTA PROBLEMA	O Projeto Político Pedagógico - PPP do Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique dos Santos pode contribuir para a prática pedagógica decolonial e antirracista no ensino das séries iniciais?
HIPÓTESES	1. Ao orientar o processo didático-pedagógico cotejando os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o projeto político-pedagógico tem como possibilidade a prática antirracista e decolonial no ensino das séries iniciais. 2. Sem as orientações e práticas das determinações emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o projeto político pedagógico não possibilitará a prática decolonial e antirracista no ensino das séries iniciais.

Fonte: o autor.

Metodologia

O "saber" plural, o "encontro de saberes"[15] e/ou a "ecologia de saberes"[16] são importantes para o campo das ideias, pois constroem novos paradigmas, permitindo-nos, como seres humanos, desenvolver a capacidade de pensar, questionar e interagir propositivamente na sociedade em que estamos inseridos com suas exigências e complexidades. Sendo a educação um modelo de ciência, um campo de "saberes" e "conhecimentos", é preciso romper com as teorias e tradições dominantes nas pedagogias, provocar rupturas epistemológicas em benefício de uma ecologia de saberes e da mudança da atual realidade. Desse modo,

> A pesquisa é a atividade nuclear da Ciência. Ela possibilita uma aproximação e um entendimento da realidade a investigar. Processa-se por meio de aproximações sucessivas da realidade, fornecendo-nos subsídios para uma interpretação no real. Tendo como objetivo descobrir e interpretar os fatos que estão inseridos em uma determinada realidade. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 33).

Nesse contexto, reconhecendo a importância da pesquisa acadêmica no âmbito educacional e suas contribuições para o exercício pedagógico escolar na desconstrução e desmistificação dos estereótipos sociais produzidos historicamente pelas teorias raciais acerca dos povos latino-americanos e afrodescendentes, é que propomos para essa investigação uma metodologia de abordagem qualitativa, com objetivo descritivo, a ser desenvolvida por meios de três segmentos procedimentais, tanto para a aquisição das informações quanto para a coleta de dados. Associadas a essa proposta estão a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

---

[15] É uma proposta epistêmica pensada e mobilizada pelo professor e antropólogo José Jorge de Carvalho (2020) sobre a articulação e criação, inicialmente, das cotas raciais para estudantes negros e indígenas na UnB, bem como sobre a inclusão e a propagação dos saberes tradicionais no ensino e na pesquisa nas universidades brasileiras. Sendo assim, o "encontro de saberes" é uma base para um diálogo interepistêmico, podendo ser entendido como uma proposta concreta de formação intercultural para o ensino formal, capaz de promover uma dupla inclusão: das artes e saberes tradicionais na grade curricular e, simultaneamente, dos mestres tradicionais e sábios indígenas e afrodescendentes na docência, buscando, assim, descolonizar o modelo de conhecimento ensinado nas universidades, ainda eurocêntrico. Cf. Carvalho (2020).

[16] Esse conceito é um aparato epistemológico do sociólogo português e estudioso das epistemologias do Sul Global Boaventura de Sousa Santos (2007). Para o autor, a "ecologia de saberes" é perpassada pela crítica ao modelo científico moderno de construir o discurso de ser a única forma de "saber" e que reforça o processo de invisibilização e opressão das populações e das culturas subalternizadas. Nesse sentido, o autor propõe que a "ecologia de saberes" possa ser um diálogo entre os vários saberes úteis aos movimentos e às lutas sociais, ou seja, um processo de construção coletivo e de produção de conhecimentos que busca reforçar as lutas pela emancipação social. Cf. Santos (2007).

Quanto à abordagem escolhida, é importante destacar que a pesquisa qualitativa "[...] ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes" (GODOY, 1995, p. 33). Nesse sentido, ela permite uma abertura maior de interpretação, conhecimento e compreensão do contexto em que ocorre e das pessoas que estão nele envolvidas, inclusive o pesquisador.

Assim, para o campo educacional, essa abordagem é "[...] um terreno fértil de construção de conhecimento intersubjetivo e estratégico seja para amadurecer determinados temas, seja para estudar relações, seja subsidiar mudanças" (MINAYO; COSTA, 2018, p. 152). Seja qual for o objetivo do trabalho científico em educação, o importante é que a investigação com a abordagem qualitativa tem a intenção de analisar os dados coletados mais profundamente e compreender a realidade vivenciada.

Além disso, "a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques" (GOODY, 1995, p. 23), relacionando-se ao "[...] universo de significados, motivações, aspirações, crenças, valores, e atitudes", (MINAYO, 2001 p. 22), preocupando-se com o desvelamento das informações e das relações sociais como objeto de análise.

Nesse sentido, a escolha da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e da entrevista semiestruturada como procedimentos para aquisição das informações e coleta dos dados se deu pelo fato de uma complementar a outra. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida para o levantamento e seleção de autores e obras teóricas para fundamentação e exposição dos conceitos e discussões sobre as relações étnico-raciais e do processo pedagógico educacional em pauta nesse trabalho.

Utilizamos a pesquisa documental para analisar os documentos que orientam as práticas e o trabalho pedagógico para o ensino das relações étnico-raciais no ambienta escolar e recorremos à entrevista semiestruturada para ouvir uma parte da equipe pedagógica do Colégio Álvaro Henrique, atores desse território pesquisado, colhendo informações individuais que serviram de base para um melhor entendimento e compreensão do processo pedagógico e da formulação das propostas de ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais. Além disso, se necessário, a partir das respostas emanadas, é possível propor um diálogo para juntos pensarmos novas alternativas de combate ao racismo e propostas positivas de igualdade racial. Assim, a entrevista

> É a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo empírico. Constitui-se como uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa de um entrevistador e destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação. Sendo assim, a entrevista semiestruturada, combina um roteiro com questões previamente formuladas (fechadas) e outras abertas, permitindo ao entrevistador um controle maior sobre o que pretende saber sobre o campo e, ao mesmo tempo, dar espaço a uma reflexão livre e espontânea do entrevistado sobre os tópicos assinalados. (MYNAIO; COSTA, 2018, p. 141).

Seguindo as informações descritas pelos autores, esse trabalho seguiu metodologicamente um roteiro, um guia com questões elaboradas previamente, com pontos relevantes para essa pesquisa. Seguimos como orientadores iniciais da entrevista; todavia, no questionário solicitado, havia espaço para que os(as) entrevistados(as) pudessem exprimir suas opiniões, comportamentos, ideias, ações, ou seja, os investigados tinham a possibilidade de falar livremente sobre o tema e objeto proposto.

Sendo a pesquisa bibliográfica um procedimento da pesquisa qualitativa e uma etapa da investigação cientifica, é necessário dedicação, reflexão, análise e tempo para se debruçar sobre a procura das "referencias teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimento prévio sobre o problema a respeito do qual se procura responder" (FONSECA, 2002, p. 32). Sobre essa questão, Boccato (2006) esclarece:

> A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (BOCCATO, 2006, p. 266).

No que tange à pesquisa documental, Godoy (1995) afirma que os documentos são uma rica fonte de dados e informações. Ele nos apresenta a seguinte definição: "É o exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ ou interpretações complementares" (GODOY, 1995, p. 21). Para o autor, essa fonte de pesquisa representa:

> Uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além

> disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo, portanto atenção especial. (GODOY, 1995, p. 21).

Nesse sentido, a pesquisa documental e seu desenvolvimento estão pautados em três aspectos, devendo "merecer atenção especial por parte do investigador: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise" (GODOY, 1995, p. 23). Segundo o autor, "a escolha dos documentos não é um processo aleatório, mas se dá em função de alguns propósitos, ideias ou hipóteses" (p. 23). Para esse trabalho, os documentos foram escolhidos com base na temática em discussão para que pudessem dialogar com as orientações e diretrizes para o ensino das relações étnico-raciais.

Somando-se a essa proposta e tendo como base de orientação para essa pesquisa o Artigo 26-A e o § 2º da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (BRASIL, 1996), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, buscamos promover na prática discussões para o ensino das relações étnico-raciais, a promoção da igualdade racial e a valorização da cultura africana e afro-brasileira. Para isso, temos como ponto de partida as séries iniciais do Ensino Fundamental I, por ser a primeira etapa da educação básica e início da formação educacional das crianças na idade escolar.

Sendo assim, consideramos As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como um marco analítico, que serviu de base para nossa investigação, direcionamento e análise das fontes pesquisadas. Essa escolha parte do entendimento de que as diretrizes curriculares buscam elucidar orientações, estratégias e pontos importantes ao tratamento das questões étnico-raciais, como também por ser um documento oficial e essencial à educação brasileira. Assim,

> Diretrizes são dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. (BRASIL, 2004, p. 16).

Foi pensando no enfrentamento à marginalização, às injustiça, ao racismo, e no reconhecimento histórico-social da população negra, como também para atender às reivindicações históricas dos movimentos negros pela valorização da cultura afro-brasileiras e africana é que essas diretrizes curriculares surgem no intuito de orientar a

elaboração de novos projetos educacionais e ações que são comprometidos com o ensino das relações étnico- raciais. Portanto, “os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores terão como referência, entre outros pertinentes às bases filosóficas e pedagógicas que assumem, os princípios a seguir explicitados” (BRASIL, 2004, p. 9).

- Consciência política e histórica da diversidade;
- Fortalecimento de identidades e de direitos dos povos negros;
- Ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

É com fundamento nessas referências e critérios trazidos pelas diretrizes, que buscamos construir um caminho de observação para compreender se as determinações e princípios que constam nesse instrumento estão sendo levados em consideração pelo Colégio Álvaro Henrique dos Santos ou se estabelece algumas ligações com as normas diretivas para o desenvolvimento dos seus documentos didático-pedagógicos que orientam seus projetos educacionais.

Dada a importância do desenvolvimento da educação local, analisamos alguns documentos institucionais que compõem a base de orientações pedagógicas para o trabalho docente municipal. São eles: o Plano Municipal de Educação - PME, por ser o instrumento de condução das propostas políticas educacionais municipais e o Projeto Político-Pedagógico – PPP, importante documento orientador das atividades didático-pedagógicas de toda a equipe escolar do Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique dos Santos.

A análise desses recursos contribui para uma melhor fluidez do trabalho, pois as informações resultantes da pesquisa bibliográfica foram também subsidiadas pela análise documental e pela entrevista semiestruturada, podendo assim garantir a legitimidade da pesquisa e dos dados apresentados nessa investigação. Após a aplicação dos instrumentos de pesquisa, realizamos a análise dos dados, a fim de verificar se as respostas atendem aos objetivos dessa investigação científica.

Histórico e identificação da unidade escolar

A história não nos deixa enganar, os objetivos da chegada dos portugueses-europeus em terras das Américas, como em terras da África, foram unicamente exploratórios, genocidas e dominadores da população tradicional existente. Com foco no empreendimento colonialista e usurpação daquilo que não era deles, os brancos

desenvolveram um sistema de partilha do território brasileiro denominado Capitanias Hereditárias[17], uma estratégia de ocupação e marco de posse da coroa portuguesa.

Porém, para a garantia de sucesso desse modelo de administração territorial e domínio absoluto, era necessária a implementação de diversas atividades econômicas relacionadas à produção e cultivo da terra; uma vez que, em contingente populacional menor, os europeus não dariam conta de administrar toda essa extensão de terra que estava sob seu domínio, o que os levou a lançar mão do trabalho escravo, inicialmente da escravização da mão de obra indígena e progressiva e rápida passagem para a escravização dos africanos.

Na busca por uma mão de obra capaz de satisfazer o desejo capitalista do império e da metrópole portuguesa nas colônias americanas, o negro africano tornou-se o principal recurso para o desenvolvimento e crescimento da colônia e de suas atividades produtivas. Além disso, "o tráfico atlântico de escravos teve um profundo impacto sobre o crescimento da população brasileira. No espaço de trezentos anos, navios negreiros trouxeram mais de quatro milhões de africanos para os portos brasileiros" (KLEIN, 1987, p. 129).

Desse modo, africanos e seus descendentes tornaram-se, demograficamente, a maior parcela populacional ao longo da história da formação do povo brasileiro, como também foi e é o sustentáculo da economia nacional ao longo dos séculos. Fazendo uso de um antigo artigo de Herbert S. Klein, importante historiador e antropólogo, datado de 1987, esse trabalho busca pelo entendimento da rota migratória de escravos e dos dados históricos relacionados à movimentação do "tráfico atlântico". Trazemos, assim, uma primeira informação na Tabela 1.

[17] Foi a primeira divisão territorial e administrativa implantada pela Coroa Portuguesa em terras colonizadas brasileiras.

Tabela 1 – Estimativas dos africanos desembarcados no Brasil (1531-1780)

Período	nº de Africanos	Média Anual	% do total de desembarques nas Américas, por século (*)
1531-1575	10.000	222	
1576-1600	40.000	1.600	22
1601-1625	100 000	4.000	
1626-1650	100 000	4.000	
1651-1670	185 000	7 400	
1676-1700	175.000	7 000	43
1701-1710	157.300	15 730	
1711-1720	139.000	13 900	
1721-1730	146.300	14.630	
1731-1740	166.100	16.610	
1741-1750	185.100	18.510	
1751-1760	169.400	16.940	
1761-1770	164.600	16.460	
1771-1780	161.300	16.130	30
Total	1.895 500		33

Fonte: Klein (1987, p. 132).

A tabela exposta e suas informações têm como origem as pesquisas e análise documental desenvolvidas por Herbert S. Klein, "[...] através de estudos comparativos das publicações em jornais de desembarques de navios no século dezenove" (KLEIN, 1987, p. 132). Sendo assim, podemos observar que o autor faz nessa tabela uma estimativa /contagem dos números de escravos africanos que desembarcaram no Brasil entre os anos 1531 e 1780.

Podemos destacar ainda, com um pouco mais de atenção aos dados, que a contagem do período estudado é feita em conjunto de anos e que quanto mais diminui a quantidade de anos mais aumenta o número de escravos desembarcados. Isso mostra que a atividade comercial de escravos era altamente lucrativa e que a procura por essa "fonte de renda" crescia a cada ano.

Como exemplo, temos o período inicial que data de 1531 a 1575. Esse período histórico foi composto de 44 anos e que culminou com a entrada de 10.000 (dez mil) escravos que, segundo a tabela, tem uma média de 222 (duzentos e vinte e dois) escravos por ano. Já a partir de 1701, temos um encurtamento da quantidade de anos e aumento dos escravos. Podemos notar que, no período entre os anos de 1741 até 1750, soma-se nove anos, todavia foi o período que o Brasil mais recebeu escravos da África, perfazendo um total de 185.100 (cento e oitenta e cinco mil e cem) pessoas negras, atingindo uma média anual de 18.510 (dezoito mil quinhentos e dez) escravos. Portanto, absurdamente,

> Foi o Brasil a principal região de desembarque de escravos africanos nas Américas, com um terço do total desembarcado antes de 1780 e provavelmente dois terços apos essa data. "Portugal, além disso, foi o

> mais antigo traficante de escravos e os navios negreiros destinados ao Brasil estiveram entre os primeiros a singrar águas americanas e ou últimos a abandonar a prática do trafico". (KLEIN, 1987, p. 133).

Dialogando com o texto de Klein (1987) quanto à estruturação e composição dos habitantes brasileiros, a professora Rosana Heringer, doutora em sociologia e que dirigiu o Centro de Estudos Afro-Brasileiros do Instituto de Humanidades da Universidade Candido Mendes, afirma que:

> O Brasil foi o último país do mundo a abolir o trabalho escravo de pessoas de origem africana, em 1888, após ter recebido, ao longo de mais de três séculos, cerca de quatro milhões de africanos como escravos. Embora nenhuma forma de segregação tenha sido imposta após a abolição, os ex-escravos tornaram-se, de maneira geral, marginalizados em relação ao sistema econômico vigente. (HERINGER, 2002, p. 58).

Nas palavras da autora, observamos informações importantes e contundentes que reforçam as estimativas desenvolvidas por Klein (1987) e apresentadas na tabela sobre o quantitativo de negros que adentraram no espaço brasileiro sobre o domínio português. A autora enfatiza também que, mesmo após o sistema escravocrata ser abolido nos país, os ex-escravos continuaram sendo marginalizados pela sua cor e condição recém-saída do regime de escravidão, ou seja, continuaram sendo escravos, porém com roupagem diferente.

Em contribuição a esse debate histórico sobre a formação da sociedade brasileira, o Decreto n. 4.856, de 30 de dezembro de 1871[18] (BRASIL, 1871), aprovado pela assembleia constituinte da época, provoca a elaboração da Lei n. 1.829[19], sancionada no ano de 1870, criando a Diretoria Geral de Estatística - DGE. Esse será o departamento imperial para realizar o recenseamento decenal da população brasileira, que entre outras atribuições, incumbia-se de "1º Dirigir os trabalhos do censo de todo o Império e proceder ao arrolamento da Corte. 3º Coordenar e apurar todos os dados estatísticos recolhidos pelas diversas Repartições Públicas" (BRASIL, 1870, p. 2).

Pelo Decreto n. 4.676, de 14 de janeiro de 1871[20] (BRASIL, 1871a), houve a implementação e regulamentação da execução da Lei do Censo, a partir daí a Diretoria

[18] Decreto Imperial de n. 4.856, de 30 de dezembro de 1871- Manda proceder, em execução do art.1º da Lei nº 1829, de 9 de setembro de 1870, ao primeiro recenseamento da população do Império (BRASIL, 1871b).

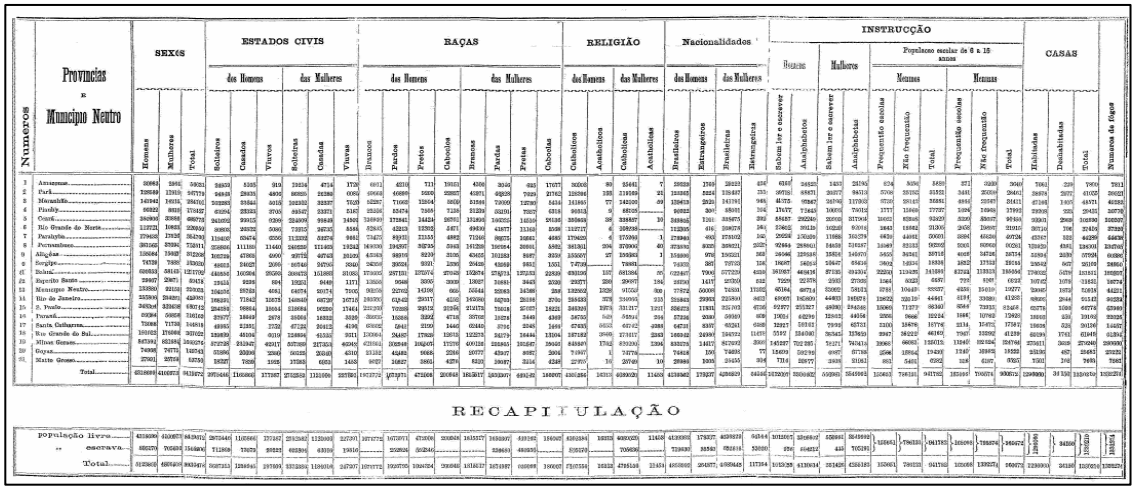
[19] Essa lei sanciona o Decreto da Assembleia Geral que manda proceder ao recenseamento da população do Império.

[20] Cria na Corte do Império uma Diretoria Geral de Estatística, em virtude da autorização concedida pelo Art. 2º da Lei n. 1829, de 9 de setembro de 1870, e manda executar o respectivo regulamento.

Geral de Estatística - DGE teve a missão de fazer essa contagem populacional. No seu Art. 3º, o decreto estipula que "os trabalhos concernentes á população devem compreender o número das pessoas existentes no império, divididas por províncias, municípios e paróquias", tendo como principais características a serem observadas, pelos recenseadores, as "raças" e o "sexo" das pessoas (BRASIL, 1871a, p. 1).

Como resultado das mudanças institucionais e das ações políticas que vinham ocorrendo no Brasil, no ano de 1872, o país tem seu primeiro recenseamento feito por um órgão público e nacional. Para esse trabalho, levamos em consideração as informações trazidas pelo DGE[21] e contidas nos quadros expositivos que tratam das "raças" existentes nessa época, nas províncias e no Brasil, como também trazemos alguns números para reafirmar a existência de uma população em sua maioria preta e parda, porém subalternizada.

Tabela 2 – Recenseamento do Brasil (1872)



Fonte: IBGE, (1874, p. 3).
Nota: quadro geral da população livre considerada em relação aos sexos, estados civil, raça, religião, nacionalidade e grau de instrução.

Essa tabela, retirada do arquivo histórico e original do IBGE[22], apresenta um panorama populacional geral do Império, já somando o quantitativo das 21 províncias

[21] Foi o primeiro órgão da administração imperial e público voltado para o levantamento de dados estatísticos e contagem da população em geral, tendo por atribuição realizar a primeira contagem censitária do país, formular os planos estatísticos do Império e organizar anualmente quadros ou mapas estatísticos dos nascimentos, casamentos e óbitos, bem como coordenar e apurar todos os dados recolhidos pelas diversas repartições públicas imperiais. Cf. site da Memória da Administração Pública Brasileira – MAPA. Disponível em: http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/896-diretoria-geral-de-estatistica. Acesso em: 16 ago. 2021.

[22] Cf. IBGE, 1872. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=225477&view=detalhes. Acesso em: 3 set. 2021.

existentes no Brasil e já considerando também a população por raça e gênero. Como esse quadro é antigo e apresenta dificuldade para se identificar os números, trouxemos uma tabela disponível na tese de doutorado em educação de Martha Werneck Poubel (2013, p. 185), da Universidade Federal do Espírito Santo, para analisarmos melhor as informações da tabela do DGE.

Tabela 3 – Distribuição da população em relação ao gênero, estado servil e à raça

– Brasil – Censo 1872

Gênero	Raça	População		
		Livre	Escrava	Total
Masculino	Branco	1.971.772(20%)	___	1.971.772 (20%)
	Pardo	1.673.971(17%)	252.824 (2%)	1.926.795 (19%)
	Preto	472.008 (5%)	552.346 (6%)	1.024.354 (11%)
	Caboclo	200.948 (2%)	___	200.948 (2%)
Feminino	Branco	1.815.517(18%)	___	1.815.517 (18%)
	Pardo	1.650.307(17%)	224.680 (2%)	1.874.987 (19%)
	Preto	449.142 (4%)	480.956 (5%)	930.098 (9%)
	Caboclo	186.007 (2%)	___	186.007 (2%)
Total		8.419.672 (85%)	1.510.806 (15%)	9.930.478 (100%)

Fonte: Poubel (2013, p. 185).
Nota: Censo de 1872.

No que se refere ao sistema colonial/imperial, é muito evidente que, embora os movimentos de combate à escravização das pessoas negras nesse período estivessem cada dia mais fortes, o Brasil ainda resistia ao fim dessa prática. Como podemos observar na tabela anterior, elaborada por Poubel (2013), a população brasileira estava chegando a um total de quase 10 milhões de pessoas e, entre estas, tínhamos os indivíduos na condição de “livres” e “escravos”, sendo esses termos fundamentais para a aquisição da condição de “cidadão”.

Desse quantitativo, o recenseamento identificou quatros categorias raciais bem definidas e que se somando aos indivíduos livre e escravos, entre homens e mulheres, perfaziam juntos, do total geral recenseado naquela época, 38% de brancos; 38% de pardos; 20% de pretos; e, por fim, 4% de caboclos. Nesse sentido, podemos dizer que, dessas porcentagens, comparando as categorias, fica notório que pardos e pretos juntos constituíam 57% de toda a população brasileira. Isso mostra que o Brasil sempre foi e será uma nação negra, mesmo que as políticas históricas e eurocêntricas tenham tentado e tentem ainda apagar o legado desse povo na construção dessa sociedade.

Reforçando o que já foi exposto até aqui e adentrando em uma análise mais particularizada, trazemos a situação da Bahia para esse debate. Sendo a Bahia uma das províncias imperiais, ela recebeu do tráfico negreiro milhares de escravos africanos ao

longo dos séculos, os quais, consequentemente, contribuíram para a formação da sua população. É o que nos mostra o recenseamento de 1872, apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Quadro geral da população da Bahia

CONDIÇÕES	SEXOS	ALMAS	Raças			
			Brancos	Pardos	Pretos	Caboclos
Livres	Homens.....	5874	2131	2844	776	123
	Mulheres....	7139	2480	3531	927	201
	Somma.....	13013	4611	6375	1703	324
Escravos	Homens.....	1105	.....	397	708	.....
	Mulheres....	993	.....	339	654	.....
	Somma.....	2098	.....	736	1362	.....
	Somma geral	15111	4611	7111	3065	324

Fonte: IBGE (1874, p. 2).
Nota: Recenseamento do Brasil, em 1872.

Tendo essa tabela como referência, podemos observar que a Bahia, nesse ano de 1872, estava com uma população de 15.111 (quinze mil cento e onze) habitantes, contados e subdivididos em grupos raciais, entre indivíduos livres e escravos e entre homens e mulheres. Juntos, eles perfaziam um total geral aproximado de 30,51% de brancos/as; 47,05% de pardos, 20,28% de pretos; e, por fim, 2,14% de caboclos. Considerando a afirmação do IBGE[23], segundo a qual negro/a é a soma de pretos e pardos, concluímos que os negros representam nessa tabela a maior categoria racial, formando uma porcentagem de 67,30%, bem como mais da metade da população baiana.

A população brasileira expandiu rapidamente e, seguindo uma lógica proporcional ao seu crescimento populacional, temos uma sociedade negra. Tal afirmação é comprovada por outros recenseamentos feitos em anos posteriores a 1872 e nos próximos séculos. Como exemplo, temos o Censo Demográfico do ano de 2010, já no século XXI, elaborado e divulgado pelo IBGE, o qual apresenta um panorama racial do Brasil.

> Em 2010, o Brasil contava com uma população de 191 milhões de habitantes, dos quais 91 milhões se classificaram como brancos (47,7%), 15 milhões como pretos (7,6%), 82 milhões como pardos

[23] É uma entidade, um instituto da administração pública federal, vinculada ao Ministério da Economia e constitui-se como o principal provedor de dados e informações do país. Para essa pesquisa, seguiremos o entendimento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que considera que negros são a soma populacional de pretos e pardos.
Cf. IBGE (2013). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

> (43,1%), 2 milhões como amarelos (1,1% e 817 mil indígenas (0,4%). A distribuição da população por cor ou raça obtida pelo Censo Demográfico 2010 difere daquela obtida em 2000. Percebe-se uma redução da proporção de pessoas que se declararam branca e crescimento das que se declararam pretas, pardas ou amarelas. (IBGE, 2011, p. 75).

Se somarmos as porcentagens referentes às categoria étnicas de pretos e pardos, podemos verificar que a margem da população brasileira chega a 50,7% do total geral dessa população. Para ratificar essa condição étnico-racial da nação brasileira, saímos de uma análise mais extensiva, nacionalizada e estadualizada, e adentramos em uma observação municipalizada, trazendo a situação étnico-racial da cidade de Porto Seguro, que para essa pesquisa é de suma importância.

Porto Seguro está localizado no extremo sul da Bahia e a sua origem está atrelada ao processo de colonização brasileira. Sendo uma das principais capitanias hereditárias[24], o território teve grande fluxo da sua população focada na mão de obra escava. Com objetivo de ocupação e domínio do território, Porto Seguro[25] foi elevada à categoria de vila por uma Carta Régia de 1534. Com as transformações políticas da Coroa Portuguesa, a Vila de Porto Seguro foi transformada em distrito no ano de 1795 e, já no ano de 1891, foi elevada à condição de cidade.

Atualmente, a cidade de Porto Seguro tem uma economia baseada na agricultura, pesca, artesanato, comércio e principalmente no turismo. Essa última é a responsável pelo grande crescimento urbano e populacional dessa região. Com uma população total estimada pelo IBGE (BRASIL, 2020) de 150.658 mil pessoas/habitantes, no ano 2020, essa cidade iguala-se ao Brasil e à Bahia, quanto ao seu maior número populacional ser formado por pretos e pardos.

Pela sua importância histórica e associada às suas belezas naturais, Porto seguro sempre atraiu um grande número de turistas nacionais e internacionais, mas para atender às demandas exigidas pelos viajantes/visitantes era/é preciso mão de obra/trabalhadores nos hotéis, pousadas, bares, cabanas e para a construção de novos empreendimentos,

---

[24] "Sendo uma Capitania portuguesa o território de Porto Seguro "compreendia um espaço entre o" rio Grande (atual Jequitinhonha) e o rio Doce (atualmente pertencente ao estado do Espírito Santo), reproduzindo os limites territoriais definidos na carta de doação da Capitania de Porto Seguro para Pero do Campo Tourinho, em 1532. Entretanto, em 1758, a Capitania de Porto Seguro foi anexada à Capitania da Bahia e subordinada à sua jurisdição político-administrativa, através da criação de uma comarca com mesmo nome" (CANCELA, 2012, p. 17).

[25] Cf. História de Porto Seguro. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/porto-seguro/historico. Acesso em: 5 ago. 2021.

como também para a construção da infraestrutura da cidade. Desse modo, essa cidade passou a ser vista como local de oportunidade de emprego e garantia de uma melhor condição financeira, atraindo assim milhares de pessoas e, consequentemente, provocando um inchaço populacional local.

Paralelamente à proposta do turismo e do emprego, ocorria, ao Sul da Bahia, conhecida como Região do Cacau, uma grande crise econômica: a destruição da monocultura do cacau, provocada pela doença vassoura-de-bruxa, fungo que devastou não só as maiores fazendas cacaueiras, como também provocou o maior número de desempregados e vulneráveis dessa região. Segundo Eler, em artigo publicado na Revista Superinteressante, no ano de 2019, a vassoura-de-bruxa "[...] reduziu a produção baiana em 60% e provocou a falência de quase 30 mil fazendas e o desemprego da região chegou a níveis inéditos, estimando-se que 250 mil trabalhadores rurais ficaram sem ter de onde tirar seu sustento" (ELER, 2019, p. 1).

Desse contingente de desempregados, uma boa parte residia nas cidades próximas a Porto Seguro e, como existia uma demanda de mão-de-obra, muitos deslocaram-se e acomodaram-se nessa cidade. Como resultado desse movimento migratório, Porto seguro passou a ter uma demanda coletiva por moradia, provocando assim o surgimento de vários aglomerados habitacionais locais, que surgem da necessidade de moradia e que mudaram completamente a geografia dessa cidade.

Tomando como referência o último recenseamento da população geral, realizado em 2010, pelo IBGE[26], em que a pesquisa levou em consideração as características de cor ou raça nos grupos de pessoas com idade entre 4 e 100 anos ou mais, Porto Seguro apresentou uma contagem de 59% de pardos e 13% de pretos autodeclarados, perfazendo juntos 72% da comunidade porto-segurense. Trata-se, portanto, de um território étnico-racial de predominância demográfica negra e que está distribuída pelos seus distritos e bairros.

Fazendo parte do conjunto de bairros de Porto Seguro, o complexo Baianão – conhecido também com Frei Calixto – é considerado uma zona periférica do município de Porto Seguro. Essa região foi constituída por uma grande parte da população que migrou para essa cidade após a decadência da Região do Cacau (já relatada

[26] Recenseamento de 2010. Universo – característica da população e dos domicílios. População residente em Porto Seguro, ano 2010 – Classificação Cor ou Raça. Disponível em https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/porto-seguro/pesquisa/23/24304?detalhes=true. Visualizado em Setembro de 2021.

anteriormente), população oriunda de vários municípios do Sul da Bahia e, em sua maioria, composta por pessoas pretas e pardas.

Essas pessoas migraram para Porto Seguro em busca de emprego e melhoria de vida e, como não havia infraestrutura na parte central da cidade suficiente para atender a tal demanda, esses indivíduos foram obrigados a se alojarem em moradias precárias, vivendo em área invadida, sem qualquer atendimento de saneamento básico, formando assim a comunidade local. Hoje, conforme dados do *Blog Bairro Cidade*[27], o Complexo do Baianão é o maior bairro da cidade, como também abriga a maior parte da população da cidade de Porto Seguro.

Não encontramos informações ou dados estatísticos de órgão oficiais de pesquisa que afirmassem ou negassem o que foi relatado pelo *Blog Bairro Cidade* quanto ao número populacional desse bairro, todavia encontramos um site local que ratifica a informação relatada. Sendo assim, o *Blog O baianão* reafirma que o Frei Calixto é o mais populoso bairro da Bahia, com cerca de 60 mil habitantes. Além de conter a maior parcela populacional da cidade, é nesse complexo que estão situadas as duas maiores escolas do município de Porto seguro.

É nesse contexto que expomos o local para a realização da pesquisa. A instituição selecionada para a realização desse trabalho é a escola Professor Álvaro Henrique dos Santos, que está localizada no complexo Baianão, zona periférica do município de Porto Seguro. Essa escola surge para atendimento ao grande número de crianças e jovens que compunham as famílias pobres e carentes da localidade e regiões circunvizinhas, como também devido à diminuição do número de escolas menores instaladas em prédios alugados.

Sendo uma das maiores escolas do município, o Colégio Municipal Álvaro Henrique está localizado na Rua Pereira, nº 2, Bairro Nilo Fraga, no complexo Baianão, Porto Seguro - BA. É uma unidade de porte especial, inaugurada em 3 de agosto de 2003, com o nome de Colégio Municipal Ubaldino III, em homenagem ao pai do então prefeito da época, Ubaldino Junior. Alguns anos mais tarde, com a saída do prefeito Ubaldino Junior, a unidade de ensino passa a se chamar Colégio Municipal Frei Calixto, em homenagem à comunidade e ao frade franciscano Frei Calixto, que realizava algumas ações no bairro.

---

[27] Cf. Baianão Bairro Cidade: conheça nossa história. Disponível em: http://baianaobairrocidade.blogspot.com. Acesso em: 11 jan. 2021.

No ano de 2014, foi aprovado um projeto de lei na Câmara dos Vereadores e, com isso, o colégio novamente sofre uma alteração no nome, passando a ser chamado de Colégio[28] Municipal Prof. Álvaro Henrique dos Santos, em homenagem a um professor da instituição. Álvaro Henrique Santos era professor e dedicou sua vida profissional e pessoal à luta por melhorias da educação no município, ele foi assassinado no ano de 2006, juntamente com outro professor também da mesma escola, professor Welisney Pereira.

O Colégio Álvaro Henrique, segundo seu Projeto Pedagógico (2019), possui capacidade para atender a 2500 alunos; todavia, segundo registros da secretaria escolar e dados do censo escolar, havia 1610 alunos matriculados até o ano de 2020 e, 1671 até 2021. Conta com um quadro de funcionários efetivos, na sua maioria, e a sua direção é escolhida em processo de eleição pela comunidade escolar. Foi uma das instituições pioneiras na luta pela gestão democrática no município de Porto Seguro. Respeitando a LDB e os Regimentos Municipal e Interno, o ensino dessa instituição está organizado em ano escolar, dividido em Ensino Fundamental I e II, ou seja, séries iniciais e finais. As séries iniciais atendem do 3º ao 5º ano e as finais atendem do 6º ao 9º ano. É composta também pela educação de pessoas jovens e adultas (EJA) e todas as atividades dessa unidade escolar estão distribuídas em turnos de trabalho, sendo eles matutino, vespertino e noturno.

Conforme dados do Censo[29] Escolar da educação básica do ano 2020, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP[30], a escola é composta, na sua maioria, por alunos pretos e pardos. A escola Professor Álvaro Henrique possui capacidade total de 2500 alunos, sendo enquadrada no regimento interno, aprovado pela secretaria de educação, como uma instituição de porte especial. Ela possui 142 funcionários, incluindo a gestão, coordenação pedagógica, professores e pessoal de

[28] Alguns anos depois da morte dos dois professores efetivos do quadro de servidores do Município de Porto Seguro, a então prefeita Claudia Silva dos Santos Oliveira atende a uma pressão da categoria através da APLB – sindicato dos profissionais de educação e altera por meio da Lei Municipal Nº 1074/13 de 14 de agosto de 2013 o nome do Colégio M. Frei Calixto para o Colégio M. Professor Álvaro Henrique dos Santos, passando a vigorar a redação nesta mesma data.

[29] É o principal mecanismo de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. Coordenada pelo INEP e pelo seu sistema de informações, só tem acesso aos dados às secretárias de educação e os secretários/as escolares. Sendo assim, os resultados do Censo do Colégio Álvaro Henrique, foram acessados por meio de solicitação ao setor do censo escola e liberado pela secretaria de educação de Porto Seguro.

[30] É uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que tem a função de organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais, com o objetivo de subsidiar ações do poder público (governos federal, estadual e municipal), na área da educação. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br. Acesso em: 4 ago. 2021.

apoio. Em relação à sua infraestrutura, ela possui 26 salas de aula e diversas outras dependências, como cozinha, laboratório, sala de informática (Inforcentro), quadra poliesportiva etc.

No tocante ao trabalho pedagógico, a escola, quando se compara a outras instituições educativas, possui um número relativamente alto de reprovação no município, o que pode ser observado nas atas[31] de resultados finais da própria escola e que são encaminhadas para a Secretaria Municipal de Educação de Porto Seguro. Só entre os anos de 2018 e 2019 o número de reprovados chegou a quase 45% do total de alunos no Ensino Fundamental. Precisamos lembrar que sua maior parcela escolar são alunos da periferia, pretos e pardos, que vivem diversos problemas sociais. Sendo assim, a escola, com essas reprovações, novamente colabora para a desigualdade educacional e racial no Brasil, fazendo com que esses alunos sejam os mais afetados pela defasagem e atraso escolar.

Tão importante para o processo educacional, bem como para o desenvolvimento prático/teórico das instituições escolares, são os documentos que orientaram e orientam suas ações pedagógicas, como diretrizes e outros instrumentos essenciais à identificação e, consequentemente, à solução dos problemas que interferem na melhoria e na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, podemos dizer que o projeto político-pedagógico é um dos desses instrumentos que deve ser reconhecido tanto pela sua importância didático-pedagógica quanto pela sua capacidade de orientação.

No contexto do Colégio Álvaro Henrique, o projeto adentra em seu espaço de forma verticalizada. Inaugurada em 3 de agosto de 2003, para atender a um grande contingente de alunos de classe pobre e com o intuito de diminuir o número de prédios alugados, a antiga Escola Frei Calixto tem um conjunto de profissionais e alunos oriundos dessas escolas menores, que se localizavam em seu entorno e que foram fechadas pela secretaria de educação. Da mesma forma que alunos e professores foram direcionados, obrigados a irem para esse ambiente educacional, o seu projeto pedagógico também não foi elaborado pela comunidade escolar local e sim encaminhado pelo setor pedagógico da secretaria de educação da época.

[31] As atas são documentos pré-definidos e encaminhados para as escolas, pela Secretaria de Educação de Porto Seguro, para que as informações e os resultados gerais de aprovação, reprovação e outros quesitos da avaliação de todos os alunos sejam inseridos. Esses documentos são preenchidos nas escolas e depois encaminhados de forma impressa e em arquivo para a secretaria de educação.

Julieta[32], uma professora que participou dessa mudança estrutural das escolas, na época, e que hoje atua em um departamento de gestão da Escola Álvaro Henrique e do município de Porto Seguro, disse:

> Quando nos chegamos à escola recém-construída, não houve uma reunião de trabalho, só tinha ordens. Sendo assim, todo o planejamento naquele momento da escola e organização das aulas ficou a cargo do setor pedagógico da secretaria educacional do município. Para a secretaria nos não teríamos condições de iniciar um trabalho de elaboração desse e de outros documentos, era preciso iniciar imediatamente as aulas, como queria a secretaria de educação. Dessa maneira a responsabilidade de elaborar e apresentar uma proposta inicial do projeto para toda a equipe escolar ficou a cargo e sobre a responsabilidade desse órgão de controle educacional municipal. (PROFESSORA JULIETA).

O relato da professora demostra uma hierarquização, uma imposição do setor responsável pela condução pedagógica da secretaria de educação ao grupo de trabalho. Essa ação vai de encontro à proposta indicada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que busca orientar para uma construção/elaboração de um projeto educacional, com a participação coletiva de todos os envolvidos nas atividades escolares.

Na intenção de trazer mais alguns dados históricos sobre a elaboração do projeto nessa instância escolar, iniciamos uma busca física na própria escola, na secretária de educação, nos antigos arquivos, para encontrar dados e informações que nos ajudassem a escrever sobre o processo de elaboração e implementação desse documento legal. Como resultado, encontramos algumas versões bem simples do PPP, datadas dos anos de 2009, 2015, 2016, 2017 e 2019. Assim, em todo o tempo da escola, só há registro oficial de cinco versões.

Diante do exposto e da fala inicial da professora, entendemos que a secretaria conduziu o processo e as orientações pedagógicas de 2003 até o ano de 2008, quando, no ano seguinte, em 2009, a direção escolar unilateralmente constrói a primeira versão elaborada nas dependências da escola, todavia sem a participação de toda a comunidade.

Em 2014, temos uma alteração estatutária e a direção escolar passa a ser eleita por toda comunidade local/escolar. Com essa mudança, houve a troca da gestão escolar e, em meados desse mesmo ano, a equipe gestora e pedagógica convoca a comunidade a participar da elaboração da segunda versão do projeto dessa escola. A participação,

[32] Utilizamos esse codinome para identificar a professora que testemunhou o acontecimento relatado, mantendo assim o seu anonimato.

entretanto, principalmente de alguns profissionais, foi pequena e desinteressada. Não tendo recursos humanos suficientes para sanar as exigências apresentadas pela elaboração do projeto, a versão de 2015 também se revela muito simples e não contempla as demandas da escola. Nesse mesmo ano, juntamente com as demandas institucionais, diversas atividades e projetos sociais que são desenvolvidos no espaço escolar fazem com que o projeto político fique esquecido e, mais uma vez, compromete sua elaboração, no caso, a versão de 2016.

Diante da exigência e urgência para apresentar um novo projeto à secretaria educacional, o projeto sofre algumas alterações sem qualquer participação, inclusive, da coordenação pedagógica, passando a valer como documento para o ano de 2016. Dessa mesma forma, ocorreu a elaboração do exemplar do projeto de 2017.

No início do ano de 2018, são escolhidos pelos representantes de professores e do conselho escolar algumas pessoas que ficaram responsáveis pela coordenação, estruturação e elaboração do projeto político-pedagógico, tendo a missão de, ao final do mesmo ano, apresentar a versão de 2019. Em um formato de comissão administrativa, tendo o dever e responsabilidade da produção desse projeto, a equipe apresenta, em meados de março de 2019, mais uma versão daquilo que serviria para a orientação das atividades educacionais naquele ano.

No final de 2019, em uma reunião solicitada pela gestão escolar e de convocação geral de todos os funcionários para a eleição dos cargos vagos e de representação nos conselhos escolares, foi decidido que a escola usaria o mesmo formato anteriormente usado para elaboração do projeto pedagógico de 2019, na construção das versões futuras. Sendo assim, as versões dos anos de 2020 e 2021 seriam elaboradas por uma nova equipe escolhida pelas representações de professores, pais, alunos e funcionários de apoio.

Com a chegada da pandemia da Covid-19[33], no Brasil, no início do ano de 2020, houve a suspenção das aulas e dos encontros presenciais, impossibilitando o encontro até mesmo da equipe responsável pela elaboração do projeto. Assim sendo, a escola está usando até o presente momento uma versão de projeto político-pedagógica não atualizada, mas esperando a retomadas das aulas e encontros presenciais para a retomada,

[33] Também chamado de SARS-CoV-2, é uma família de vírus que causa infecções respiratórias. O vírus que desencadeou a disseminação mundial da doença chamada Covid-19 afetou todos os continentes e foi descoberto inicialmente em 31 de dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Devido à grande possibilidade de contaminação e ao risco de morte dos contaminados, a Organização Mundial da Saúde - OME sugeriu alguns meios preventivos para conter a transmissão, entre esses estão o uso de álcool gel, uso de máscara e, principalmente, o afastamento social.

não só da atualização do PPP, como também da eleição para gestão escolar e representações dos conselhos e unidades escolares.

Produto final

Considerando a importância do projeto político-pedagógico e seu papel fundamental para a educação escolar e para a prática dos professores no exercício docente, como também para o processo de repensar as ações que viabilizam um olhar diferenciado para os africanos e seus descendentes, é que, diante dos resultados alcançados com essa pesquisa, buscamos contribuir para a elaboração de um manual pedagógico voltado para a recomendação de ações pedagógicas emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e para a construção do projeto educacional do Colégio Municipal Álvaro Henrique Santos.

Esse manual didático-pedagógico é importante para a condução das etapas que compõem a proposta de orientação e também de desenvolvimento da grade curricular presente no Projeto Político Pedagógico – PPP do colégio Álvaro Henrique, com vista à implementação de outras habilidades, competências e epistemologias necessárias para o ensino das relações étnico-raciais, levando em consideração a realidade dos alunos, das famílias, da comunidade local e das pessoas ali inseridas, uma vez que:

> Decolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muitos já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102).

É com esse intuito de fazer com que os(as) professores(as) sejam mais sensíveis às questões étnico-raciais e acabem com a resistência ao trabalho com essa temática, que esse manual também serve como base educacional para os(as) professores(as) das séries iniciais do ensino fundamental da escola pesquisada, auxiliando-os na confecção dos seus planejamentos de trabalho, já que amplia os conhecimentos referentes às determinações de trabalho com as temáticas voltadas para os povos africanos e para a cultura afro-brasileira. Ele também é uma proposta de trabalho para toda a equipe escolar no combate às formas de discriminação existentes no ambiente educativo, bem como no desenvolvimento de:

> Atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto ao seu pertencimento étnico-racial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, ter igualmente respeitados seus direitos, valorizada sua identidade e assim participem da consolidação da democracia brasileira. (BRASIL, 2004, p. 20).

Resultado esperado

Esperamos que essa investigação acadêmica possa trazer ao município de Porto Seguro e para as escolas públicas do seu sistema de ensino novas contribuições pedagógicas, subsidiando o fazer docente em sala de aula e desenvolvendo alternativas para o debate decolonial com os docentes e discentes em prol da visibilização e reconhecimento da importância dos africanos, afro-brasileiros, bem como dos povos do sul do continente.

Pretendemos também, por meio das discussões teórico-práticas, promover o combate ao racismo e a todas as formas de discriminação nos espaços educativos, levando em consideração que a educação é importante para a formação das futuras gerações, contribuindo para a construção das identidades nacional e local, possibilitando a desconstrução de (pré)conceitos relacionados ao negro e aos latino-americanos e colaborando para o processo de empoderamento dos grupos historicamente subalternizados.

Desse modo, com o exposto até o momento, apresentamos as bases do projeto de pesquisa, seus objetivos, hipóteses e problematização. Enunciamos a proposta a ser desenvolvida e ponderamos sobre caminhos possíveis, buscando apresentar a nossa visão sobre o tema e o caminho trilhado até aqui. Acreditamos que cada etapa dessa escrita e as muitas questões suscitadas possam contribuir para o surgimento de novos olhares, saberes, concepções e novas produções.

Com o memorial e a introdução já expostos, almejamos evidenciar para o(a) leitor(a) dessa obra o que se pretende e o método desenvolvido no caminhar investigativo desse trabalho, que passa, a partir daqui, aos capítulos subsequentes. Portanto, no capítulo a seguir, apresentamos uma importante discussão sobre a educação e o ensino das relações étnico-raciais em prol da superação do preconceito e das desigualdades raciais no ambiente escolar.

1 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM DESAFIO POLÍTICO-EDUCACIONAL

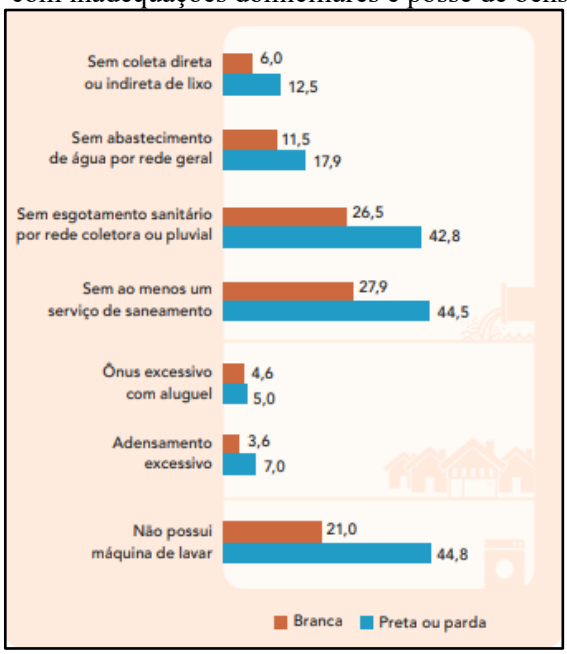
A herança negativa deixada pela colonização ainda faz do Brasil um país altamente preconceituoso e desigual no que tange à raça/cor dos cidadãos. Podemos ver diversos atos de discriminação racial na sociedade, pois setores sociais como habitação, segurança, trabalho e, principalmente, educação reforçam a grande discrepância existente entre negros e brancos no Brasil. Embora seja demograficamente a maior parcela populacional, são os negros os que mais sofrem com a falta de oportunidades e acessos às políticas públicas governamentais. Para Santos, (2020) essa população é identificada como a:

> Maioria Minorizada o grupo social majoritariamente formado por pretos e pardos (negros) conforme categorização do IBGE que, conquanto conformem a maioria demográfica da população brasileira, é minoria em termos de acesso a direitos, serviços públicos, representação política, e, que racializados como seres inferiores, sofrem apagamento identitário, são desidentificados(as), tornando-se, portanto, "minorias" no acesso a cidadania, e "maiorias" em todo o processo de espoliação econômica, social e cultural, por fim, as maiores vitimas de todas as formas de violência. (SANTOS, 2020, p. 11).

Para que possamos corroborar as ideias do autor e reafirmar sua posição, mencionamos aqui o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2019)[34], que traz uma série de dados, mostrando a grande desigualdade, violência e espoliação social à que as pessoas negras ainda são submetidas devido à sua raça/cor. As informações que serão apresentadas reforçam a divisão social, econômica e o racismo que impera nas estruturas sociais brasileiras, contribuindo para a separação entre brancos e negros, como também contradiz o discurso de que a sociedade brasileira vive uma democracia racial.

[34] Cf. IBGE (2019). Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736. Acesso em: 26 dez. 2020.

Gráfico 1 – Domicílios sem acesso a serviços de saneamento, com inadequações domiciliares e posse de bens



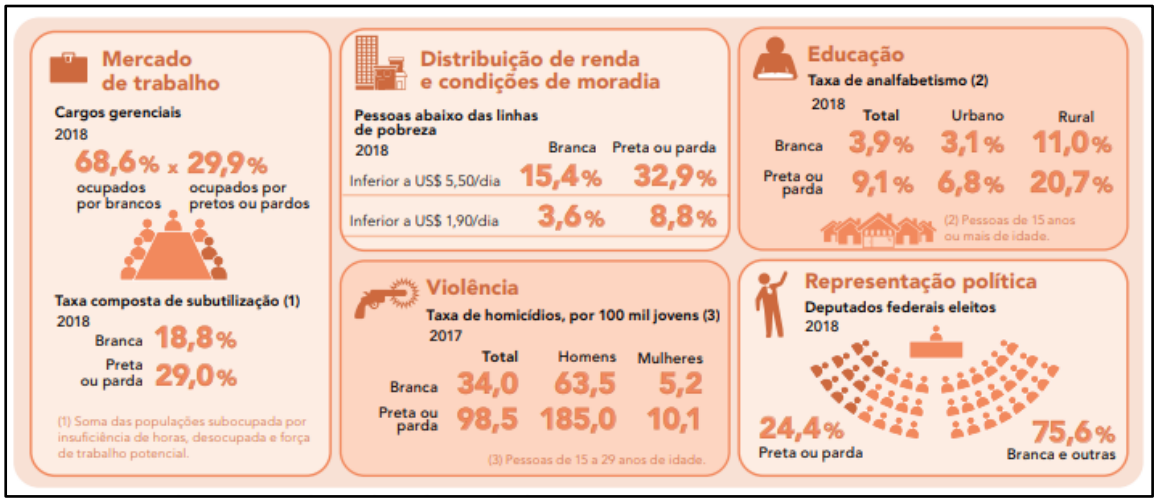
Fonte: IBGE (2019).
Nota: as informações divulgadas nesse gráfico referem-se à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD, realizada pelo IBGE.

O gráfico exposto nos apresenta a situação das pessoas que vivem em domicílios sem acesso a serviço básico de saneamento, inadequações domiciliar e posse de bens entre os anos de 2018 e 2019. De acordo com o gráfico, fica evidente a violência social que as pessoas negras sofrem. Em pleno século XXI ainda são os não brancos que em todos os itens da pesquisa apresentam as maiores taxas de dependência e vulnerabilidade política e social. Sendo assim, a pesquisa aponta que:

> Em 2018, verificou-se maior proporção da população preta ou parda residindo em domicílios sem coleta de lixo (12,5%, contra 6,0% da população branca), sem abastecimento de água por rede geral (17,9%, contra 11,5% da população branca), e sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial (42,8%, contra 26,5% da população branca), implicando condição de vulnerabilidade e maior exposição a vetores de doenças. (IBGE, 2019, p. 5).

As informações apresentadas pelo IBGE (2019) põem em relevo as tensões e relações de poder que permeiam as inter-relações das categorias raciais existentes no Brasil. São visíveis os problemas e mazelas sociais que afetam com maiores incidências os negros e seus descendentes. Essa situação é resultado da dominação, colonização, escravidão e dos atuais processos capitalistas, pelos quais o sucesso de uns tem o preço da desigualdade e da marginalização de outros, como mostra o Gráfico 2.

Gráfico 2 - Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil



Fonte: IBGE (2019).
Nota: as informações divulgadas nesse gráfico referem-se à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD, realizada pelo IBGE.

Esse quadro mais explicativo reúne os mais importantes vetores de indicação da situação vivenciada pela população em determinado território. Não é difícil observar que aqui no Brasil as taxas e indicadores de instabilidade político-social, pobreza socioeconômica e violência estão sobre os corpos negros. Portanto, como destaque, os "maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social estão nas populações de cor ou raça preta, parda e indígena" (IBGE, 2019, p. 1).

Em relação à educação nacional brasileira, o (IBGE, 2020)[35] demonstra que o atual sistema de ensino e aprendizagem existente ainda é um projeto desigual. Indicadores educacionais, como analfabetismo, nível de instrução, anos de estudos, permanência escolar na idade certa e frequência escolar, são etapas que atingem negativamente as pessoas de cor/raça negra, muito mais que as pessoas de cor/raça branca.

Diversos são os fatos e acontecimentos reais noticiados nas redes sociais e pelos meios jornalísticos nacionais, quase todos os dias, que expõem as diferenças existentes entre a "Maioria Minorizada" (SANTOS, 2020) e as "Minorias Dominantes". Temos como exemplo dessa situação o caso do analfabetismo. O analfabetismo no Brasil é um problema racial grave; pois, historicamente, a educação e a instrução primária escolar

[35] Cf. IBGE (2020).
Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681. Acesso em: 26 dez. 2020.

sempre foram privilégios dos brancos e não dos negros. Não é em vão que o IBGE (2020), na sua última publicação, informa-nos que:

> Na análise por cor ou raça, chama-se atenção para a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas. Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pessoas de cor preta ou parda (diferença de 5,3 p.p.). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1%. (IBGE, 2020, p. 2).

Diante do exposto, observamos que a situação atual ainda é muito preocupante no que se referem aos jovens negros a partir de 15 anos; pois, nessa chegam nessa idade não alfabetizados, sem o mínimo de conhecimento de leitura e escrita, mesmo estudando na educação formal, o que é indicativo de se tornar uma mão-de-obra a ser explorada, espoliada. Além disso, contribuirão para o aumento futuro da porcentagem do analfabetismo de pessoas com idade mais elevada.

No tocante à educação básica, etapa obrigatória para alunos de 6 aos 14 anos e que se divide em Fundamental I ou séries iniciais e Fundamental II ou séries finais, podemos notar que o maior problema das séries inicias (importante para essa pesquisa) não é a taxa de matrícula, mas sim o que é trabalhado no currículo, na elaboração dos planos de trabalho, na formação inicial e continuada, principalmente a prática pedagógica, pois a desigualdade se apresenta não na matrícula e sim na aprovação/reprovação.

Segundo o IBGE (2019), a taxa de matrícula e frequência no ensino inicial dos alunos negros, no ano de 2019, estava praticamente igual às dos alunos branco, sendo 95,7% para pessoas brancas e 95,9% para pessoas pretas ou pardas. As desigualdades, contudo, apresentam-se quanto ao número de aprovados para a próxima etapa, que não chegam à mesma igualdade. Sendo assim, pretos e pardos são os mais atingidos com os índices desiguais no ensino das séries finais. Enquanto as pessoas brancas têm uma percentagem de 90,4%, as de cor/raça negra têm 85,8% (GOMES; LABRONE, 2018):

> As desigualdades constatadas evidenciam a perversa articulação entre vulnerabilidade social, desigualdade regional, racismo, gênero e raça. Negros e negras sofrem enormes disparidades em diversos setores da vida social. No mercado de trabalho dados recentes divulgados pelo IBGE mostram que negros ganham 59% dos rendimentos de brancos. Além disso, representam 70% da população que vive em situação de extrema pobreza, concentram maiores taxas de analfabetismo do que brancos - 11% entre negros e 5% entre brancos – (PNAD, 2016), além de constituírem mais de 61% da população encarcerada (DEPEN,

> 2014), Ou seja, as disparidades e violência estão presentes ao longo da vida da população negra. (GOMES; LABRONE, 2018, p. 7).

Essas informações reforçam o racismo estrutural e institucional presente nas relações político-educacionais, econômicas e sociais no Brasil. Para Sodré (2012), esse racismo e essa discriminação são reflexos das construções ideológicas geradas pelo imaginário europeu, referentes aos negros e do contato opressor/negativo que os colonizadores fizeram daqueles. Portanto foi dessa relação de autoritarismo e imposição que o construto representacional dos colonizadores/brancos, contra os negros, ganhou o consenso/pensamento comum e muitas dessas representações estão presentes até os dias atuais, com destaques para as instituições escolares e seus currículos.

Infelizmente, a realidade brasileira é cercada de ações e atitudes que contribuem para a perpetuação e manutenção da divisão e desigualdades entre brancos e negros. Lamentavelmente, o processo educacional carrega os ranços da cultura dominante e nega aqueles tidos como "dominados" (negros e índios) o espaço que também lhes pertence. Assim, "[...] quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a existência do racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros" (GOMES; LABRONE 2018, p. 47).

A negação do racismo e a invisibilidade e apagamentos das culturas negras no espaço escolar se dão de formas diferentes e, entre as várias maneiras, temos: a falta de ações pedagógicas que evidenciem a igualdade racial e sejam condizentes com essa prática; os currículos apresentam um caráter rígido/eurocêntrico, não permitindo a inserção das questões raciais na elaboração e propagação dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Do mesmo modo, os projetos político-pedagógicos e os planejamentos das aulas não incentivam o estudo dos programas que fazem referência à identidade negra, não incluem o debate das demandas históricas dos movimentos sociais negros pela educação (GOMES, 2008). Ademais, a formação inicial e continuada de professores mantém, ainda, uma estrutura disciplinar fechada para a introdução e discussão das culturas silenciadas e das diversidades étnico-raciais. Em outras palavras, o sistema de educação escolar:

> Ainda tendem a privilegiar os conteúdos, desconectados dos sujeitos, a política educacional sob o enfoque único do Estado e seus processos de regulação, e as metodologias de ensino sem conexão com os complexos

> processos por meio dos quais os sujeitos aprendem. O caráter conservador dos currículos acaba por expulsar qualquer discussão que pontue a diversidade cultural e étnico-racial na formação do educador (a). Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, [...] deixam de fazer parte da formação inicial de professores (as) ou ocupam um lugar secundário nesse processo. (GOMES, 2008, p. 97).

Para Gomes (2012), essa situação ainda é a realidade vivenciada nos projetos e campos educacionais brasileiros, porém é inevitável a reação dos grupos opostos ao domínio da colonialidade epistêmica; pois "[...] quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento" (GOMES, 2012, p. 99).

Consequentemente, por ser a educação um espaço político e dinâmico, são inevitáveis os embates ideológicos, os conflitos e as lutas pelos direitos. É nesse contexto de confronto que se destacam os movimentos sociais negros que, desde o período da escravização, buscaram e buscam no presente século por políticas sociais e educacionais para a construção de espaços de valorização da cultura negra e da sua diversidade cultural-religiosa, assim como a superação do racismo, preconceito e discriminação racial herdado pela sociedade.

Diante de tantos projetos importantes a serem conquistados, do desafio de acabar com as propostas educacionais conservadoras – desconectadas das vivências e reais necessidades dos sujeitos que ali estão e dos indicadores negativos a que a população negra está submetida –, bem como da inserção das demandas raciais em segundo plano na formação docente e trabalho escolar e das práticas dispensadas ao ensino-aprendizagem com viés unicamente branco/eurocêntrico, é que o movimento negro conquistou como pauta de luta a implementação da educação e ensino para as relações étnico-raciais no cenário politico-educacional do Brasil.

É importante compreender que os conflitos e tensões que perpassam os distintos grupos raciais no Brasil estão longe de terminar, porém a abertura para o ensino das relações étnico-raciais é o passo inicial para os grupos racializados ou "Maioria Minorizada" falarem sobre sua história, as demandas político-econômicas, culturais e religiosas. Além disso, as "relações étnico-raciais impõem aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade, justa, igual, equânime" (BRASIL, 2004, p. 6). Desse modo,

> A educação das relações étnico-raciais refere-se a processos educativos que possibilitem às pessoas superar preconceitos raciais, que as estimulem a viver práticas sociais livres de discriminação e contribuam para que elas compreendam e se engajem em lutas por equidade social entre os distintos grupos étnico-raciais que formam a nação brasileira. Refere-se, também, a um processo educativo que favoreça que negros e não negros construam uma identidade étnico-racial positiva. Para tanto, é preciso que a história dos afro-brasileiros e dos africanos seja compreendida de forma não distorcida, o que inclui a valorização das significativas contribuições que eles deram para o desenvolvimento humano e, particularmente, para a construção da sociedade brasileira. (VERRANGIA; SILVA, 2010, p. 710).

Diante do exposto, a educação para as relações étnico-raciais é a busca por um olhar (positivo) diferente para as culturas e povos invisibilizados, uma vez que propõe uma pedagogia prática de valorização daqueles que há séculos vêm sofrendo com a marginalização dos seus legados culturais, visa à elaboração político-educacional de combate às desigualdades, aos preconceitos, ao racismo, como também à desmitificação do imaginário estereotipado dos africanos e afro-brasileiros, que ainda existe e atinge a população brasileira.

1.1 Por uma pedagogia da prática sociorracial

A história brasileira traz em sua origem um processo de colonização marcado por atitudes preconceituosas e discriminatórias, sendo o principal alvo desse comportamento a grande "Maioria Minorizada" (SANTOS, 2020). Nos tempos atuais, conhecida como a era das comunicações, das tecnologias e da modernidade, é notório que os ranços daquele passado não distante ainda persistam nas relações humanas e sociais. É possível ver em muitos espaços e instituições públicas e privadas de educação a permanência de ações comportamentais que privilegiam as raízes culturais europeias, inclusive a cor e subjugam e desvalorizam, também pela cor, as outras culturas importantes na constituição dessa nação.

As escolas, sendo importantes estabelecimentos de educação formal, apresentam em suas atividades diárias muitos aspectos do imaginário racista colonizador e, com essas atitudes, a instituição reafirma ou até mesmo desenvolve uma postura de exclusão das culturas colonizadas, como também ajuda na propagação dos preconceitos, discriminações e na inferiorização dos diferentes, seja pela cor, raça, religião ou gênero. Contrapondo ao pensamento eurocentrado e racista dentro das instituições escolares é importante que

> A escola na atualidade tem como desafio a inclusão das diferentes pessoas, seja no âmbito das relações, seja no atendimento das necessidades individuais e coletiva. Neste sentido, faz-se necessário que todos os envolvidos com a educação estejam preparados para vivenciar no cotidiano das instituições de ensino alternativas de práticas que ajudem a formar seres humanos mais solidários e que saibam conviver com as diferenças. (AMORIM, 2007, p. 215-228).

Partindo desse entendimento e compreendendo que o ensino das relações étnico-raciais é importante e fundamental para a convivência humana entre as pessoas, para o combate ao racismo e à discriminação, é que toda a equipe escolar deve estar preparada e descolonizada para atuar em prol de um ensino racial, capaz de valorizar e afirmar as culturas subalternizadas, ajudando-as na construção de novas identidades e culturas, como também n a valorização dos legados históricos deixados pelos nossos antepassados.

Essa nova era traz em foco vários governos e apoiadores neoliberais que são avessos às lutas de resistência dos grupos populares, são contra os movimentos sociais, organização dos sindicatos, dos movimentos negros, são contra políticas de reparação e de ações afirmativas, movimentos LGBTQIA+, movimento feminista e das religiões de matriz africana, enfim, diante desse cenário, é preciso refletir sobre as ações e práticas pedagógicas importantes para a discussão sobre essas temáticas, principalmente sobre os temas relativos ao ensino-aprendizagem das questões étnico-raciais.

Acreditamos, como nos informa Sodré (2012), que o tempo educacional é o da descolonização das atitudes e das mentes de todos os cidadãos, mas em especial daqueles que lidam todos os dias com a formação educacional escolar, como professores, pedagogos, coordenação, supervisão e gestão escolar; pois a estrutura educacional brasileira ainda é racista, etnocêntrica. Lutar por uma educação ou espaço de formação antirracista é sempre um novo e velho desafio, portanto, nesse contexto, é preciso construir estratégias, projetos, teorias e principalmente práticas e ações pedagógicas em sala de aula que valorizem as relações étnico-raciais, o que

> [...] Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola. (GOMES; JESUS, 2013, p. 19-33.)

Para diversos autores as demandas que se apresentam no ensino e nas pedagogias voltadas para as relações raciais, a cada dia, se revelam como um desafio para o poder estatal, pois o obriga a intervir na organização e funcionamento da escola, como também provoca a construção de políticas educacionais contra o racismo e os seus efeitos no ambiente escolar. Todavia, em um país que tem sua população numerosamente maior preta e parda, ainda são esses que na sua maioria vivem nas zonas violentas periféricas do Estado. Empiricamente, podemos afirmar que são os negros que ocupam os cargos ou trabalhos menos valorizados, são esses que estão superlotando as penitenciárias, carregam a maior taxa de analfabetismo, são os negros as maiores vítimas dos índices de assassinatos e abusos do sistema político no Brasil.

Tudo isso mostra o quanto a colonialidade ainda está no centro das ações do Estado brasileiro promovendo o aumento do racismo e das desigualdades sociais, inclusive na gestão educacional federal e na política dos órgãos que se subordinam a ela. Portanto, acreditando na força e na resistência dos movimentos em prol de uma educação igualitária e antirracista é que a escola precisa mudar, uma vez que a temos e a conhecemos como um espaço para a reflexão e tomada de ações críticas. É necessário que as práticas e ações pedagógicas no ensino das relações étnico-raciais proponham uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), projetando ou criando novas atitudes, debates, aprendizagens críticas, proporcionando, assim, as transformações na realidade.

No contexto atual que estamos vivenciando no campo da educação, há diversas mudanças, como também alterações nas propostas de ensino das escolas e dos seus currículos. O corte de recursos, tanto para as universidades como para as escolas públicas, mostram o descaso para com a educação popular, pesquisas e financiamentos educacionais, que também são alvo de um projeto antidemocrático e antipopular. É evidente que estamos vivendo uma nova expressão do pensamento neocolonialista capitalista do controle humano, social e educacional. Refletir sobre isso é entender que a

> Educação tem sempre se valido dos mecanismos de controle. Se existe uma função manifesta do ensino – a formação/informação do aluno, abrir-lhe ao mundo da cultura sistematizada e formal-, há também funções latentes, como a ideológica – a inserção do aluno no mundo da produção, adaptando-os ao seu lugar máquina. A educação assume desta maneira, sua atividade de controle social. (GALLO, 2003, p. 81).

É diante de tal constatação que devemos nos posicionar contrário a qualquer mudança educacional para atender às demandas econômicas do capital, já que essas

transformações sempre atingem negativamente os grupos mais pobres e excluídos do país. Assim “as reformas propostas pelos governos estaduais e pelo federal não são movidas apenas por um desejo e uma necessidade de uma educação de qualidade” (GALLO, 2003), mas de uma educação opressora, eurocêntrica, colonizadora e de dominação. Assim sendo:

> Se quisermos fazer uma oposição séria e consequente ao discurso oficial, continuando na luta por um sistema de ensino sério, competente e verdadeiramente de qualidade, devemos buscar uma nova tática, que implica também assumamos nossos erros. (GALLO, 2003, p. 90).

Nesse contexto, acreditamos que, para desenvolvermos uma pedagogia educacional que proporcione ensino de qualidade, voltado para as relações étnico-raciais, e promovermos um aprendizado significativo e novos conhecimentos epistemológicos, é preciso, além da prática docente descolonizada, a construção de novos currículos formados a partir da realidade dos discentes e da comunidade escolar, ou seja, a proposta é pensar em um pós-currículo. Esse pós-currículo,

> Não aceita conviver com nenhum dos currículos oficiais desses governos neoliberais – nem com os seus programas -, seja para o ensino fundamental, médio ou superior, pois constata que tais currículos fundamentam-se no principio de uma totalizadora identidade-diferença nacional. [...] Ele expressa as forças combativas das comunidades educacionais de resistência e a sua multiplicidade de abordagens e perspectivas. Ele assimila as experiências de professores e professoras, de mães, pais e alunos, de funcionários de escola, de sindicatos e movimentos sociais, de associações cientificas e parlamentares de oposição, de todos os comprometidos com as lutas dos diferentes. (CORAZZA, 2002, p. 104-107).

Portanto, pensar táticas, criar caminhos e executar estratégias educativas voltadas para o ensino das relações étnico-raciais é colocar em relevo novas atitudes pedagógicas, a fim de acabar com a discriminação e atitudes preconceituosas em nossas escolas, buscando a valorização e a afirmação dos sujeitos dos diferentes grupos étnico-raciais na sociedade brasileira e a propagação de uma educação antirracista.

1.2 Projeto político-pedagógico: uma proposta de democratização educacional

A história do trajeto educacional brasileiro sempre foi marcada pela presença de conflitos, interesses e embates e diversa são e foram as frentes de lutas em prol dos

direitos sociais e educacionais. Temas relativos a gênero, classe, etnia, raça, religião, ensino, política, educação e cultura deram ênfase e contribuíram para diversas ações de grupos populares sociais como os movimentos negro, feminista, estudantil, do campo, intelectuais e até de partidos políticos de esquerda em prol da democratização e acesso ao espaço escolar brasileiro em diferentes épocas.

Historicamente, o interesse pela educação como uma política de governo surge no início da república[36]; pois, até então, o processo educacional era ministrado pela igreja católica e o acesso estava restrito a uma pequena elite dominante. Entre os anos de 1889 e 1929, diversas manifestações e conflitos político-sociais tornam-se cada vez mais constantes, favorecendo assim o crescimento da miséria e do descontentamento popular.

Em meio à grande efervescência dos movimentos políticos e educacionais, o país ganha a influência filosófica e pedagógica de John Dewey[37], com o movimento da Escola Nova. Contrária à educação tradicional e à centralidade do ensino em um método estático e focado no professor, as novas ideias pedagógicas, também conhecidas como escolanovismo, focavam em uma educação e em um ensino voltados para o aluno.

Nesse contexto, o aluno tornou-se importante para a construção do conhecimento, tendo maior participação na sua própria construção epistêmica e preparação para a vivência social, por isso, em diversos países, inclusive aqui no Brasil, reivindicavam mudanças no sistema educacional. Além disso, atribuíam à escola a responsabilidade pela democratização e inclusão de todos os cidadãos no processo de ensino e aprendizagem.

Com a Revolução de 1930[38], o Brasil vivenciou uma transição na sua estrutura politica, como também em seu modelo econômico, e a sociedade que era predominantemente agrária e liderada pela oligarquia rural torna-se urbano-desenvolvimentista. Isso forçou o Estado a atuar mais fortemente, assumindo a responsabilidade do crescimento e desenvolvimento nacional. Nesse cenário, o governo

---

[36] Derivada do Latim res publica, ou seja, "coisa publica", pode-se dizer que república é um termo para identificar uma forma de governo na qual o povo é soberano e escolhe seus representantes para governar o Estado com poderes e funções concedidos pelos próprios cidadãos.

[37] Era um pedagogo e filósofo norte-americano (1859-1952) acreditava que a liberdade de pensamento e a democracia eram instrumentos importantes para a maturação emocional e crescimento intelectual da criança. Suas ideias influenciaram uma série de educadores pelo mundo, inclusive aqui no Brasil. Em solo brasileiro, sua filosofia colaborou para o fortalecimento das ideias da "escola Nova". Essa por sua vez, também chamada de escola ativa ou escolanovismo, foi um movimento organizado por educadores brasileiros tendo como objetivo a renovação educacional e do ensino.

[38] Conhecida como revolução, mas também como um movimento político de oposição liderado pelo então governador do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas, pondo fim a um período em que o Brasil foi governado e administrado por alguns poucos políticos ou oligarquias regionais

procurou criar propostas e ações governamentais que atendessem às novas exigências daquele momento, principalmente a do mercado.

Aproveitando a grande efervescência social e a transição governamental daquele momento, diversos movimentos sociais surgiram em busca dos seus direitos. Pautado nas ideias da Escola Nova (um movimento já existente no Brasil desde 1920), no ano de 1932, surge um grupo de intelectuais brasileiros que vai propor, através de um documento conhecido como o Manifesto[39] dos Pioneiros da Educação Nova, mudanças necessárias e urgentes à educação nacional.

Desse manifesto emanavam orientações e diretrizes educacionais para a melhoria da escola e qualidade do ensino, uma vez que até aquele momento a educação escolar não conseguia atender à grande demanda de inserir as classes menos favorecidas no processo de formação educacional. Os intelectuais da Escola Nova também defendiam que a educação deveria ser democrática, gratuita, laica e pública, sendo sua oferta uma obrigação, um dever do Estado, e um direito de todos os cidadãos, independentemente de sua raça, condição social, gênero etc.

Entre diversos encontros e reuniões organizados pelos intelectuais para debater a reconstrução da educação brasileira, era primordial focar no desenvolvimento da sociedade através dos ideais democráticos, oportunizando um ambiente justo e igualitário para todos, construindo, assim, o respeito à diversidade, o pensamento crítico, a valorização do aluno e de suas capacidades intelectuais, a formação e a valorização dos professores para atuarem em um novo ambiente de ensino aprendizagem. Para os pioneiros, era preciso criar um sistema nacional de educação, porém respeitando as particularidades de cada região. Eles buscavam também a descentralização educacional para que estados e municípios atuassem com mais responsabilidades no processo educacional escolar.

Devido à grande pressão popular dos intelectuais e movimentos sociais, o Estado adotou medidas nacionais de educação, como a criação do Ministério[40] da Educação e Saúde Pública, dando assim maior contorno e visibilidade à educação. Além disso, no

[39] Foi um movimento organizado por diversos educadores brasileiros. Essa organização intelectual vai culminar na publicação de uma carta ou manifesto. O objetivo do movimento era forçar o governo a atender às demandas pró-educação, entre essas, ofertar educação pública de qualidade, escola única e igualitária para todos. Sendo assim, assinam esse manifesto 26 educadores da época.

[40] Foi o primeiro órgão do governo brasileiro criado pelo então presidente Getúlio Vargas, em 1930. Esse ministério tinha a função e responsabilidade de cuidar dos mais diversos assuntos ligados à educação e à saúde.

ano de 1934, com a promulgação da constituição elabora-se um Plano Nacional de Educação prevendo a obrigatoriedade do ensino público primário pelos poderes governamentais e educação como direito de todos. Já em 1937, também na constituição nacional, houve a sinalização para a formação profissionalizante, reforçando, assim, a estratégia governamental de corroborar as mudanças econômicas e políticas que o país estava vivenciando.

Portanto, pensar uma educação para a população em geral, principalmente para as categorias mais pobres e subalternizadas, era um desafio para diversos seguimentos. Essas mudanças e outras que irão ocorrer ao longo do processo histórico da educação, em partes, não irão atender plenamente às necessidades da população, como também aos objetivos do manifesto; pois a educação continua sendo um instrumento de perpetuação do poder hegemônico dominante, responsável por formar a mão de obra necessária à produção industrial e de mercado, sem nenhuma perspectiva de instrução escolar visando à capacidade intelectual.

Sem nenhum tipo de planejamento para a melhoria da educação e do ensino público, o Brasil vai sair do período republicano e adentrar em um período de Ditadura Militar (1964 a 1985) que marcará um dos piores tempos da história da educação para todos os educadores, alunos e para o ensino. Durante a ditadura, cresceu o combate aos movimentos sociais e intelectuais existentes, a perseguição, tortura, violência física e até a morte, pois essas práticas violentas tornaram-se mecanismos de ação desse governo, meios de repressão a todos que eram adeptos ou simpatizante das ideias revolucionárias e educação progressista.

Diversas foram as mudanças educacionais elaboradas pelo regime militar. Podemos dizer que houve a exclusão de vários componentes do currículo nacional, a introdução no ambiente escolar das disciplinas de cunho nacionalista e cívico – como Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudo de Problemas Brasileiro –, em todas as etapas de formação escolar, centralização das políticas educacionais no governo central e o desenvolvimento do Movimento Brasileiro de Alfabetização – (Mobral); mas, mesmo assim, essas mudanças não conseguiram conter a grande fragilidade que o pais estava passando no que se refere ao ensino e aprendizagem.

Além disso, com a ditadura militar, abriu-se um espaço maior para a inserção das ideias pedagógicas tecnicista, oferecendo o ensino e formação educacional unicamente para a qualificação da mão de obra operária para atender aos anseios das grandes empresas capitalistas, enquanto isso, o Brasil ia aumentando a sua população de analfabetos e

analfabetos funcionais, tornando-se mais distante a possibilidade de implementação de uma educação de qualidade e um ensino pautado na democracia, conscientização política, crítica e autônoma do cidadão.

O Brasil, no período do governo militar, continuou com a grande defasagem educacional, o analfabetismo atingiu números exorbitantes, contribuindo para o aumento da pobreza e do desemprego. Outros fatores como a censura à imprensa, corrupção, aumento da inflação, entre outros, contribuíram para um grande levante dos movimentos políticos e sociais contra o sistema militar que, desacreditado pelo povo e pela classe política, abre através de negociações o retorno da república e fim da ditadura militar.

Paralelo a essas mudanças políticas que vinham ocorrendo no país, os movimentos pró-educação, insatisfeitos com o abandono e ineficiência do sistema educacional brasileiro, buscam criar manifestos e propostas com o objetivo de inseri-las nas novas diretrizes educacionais, visando à democratização da escola pública gratuita e um ensino que atendesse à realidade do país. Podemos citar como exemplo disso a IV Conferência Brasileira de Educação realizada no ano de 1986, na cidade de Goiânia, que elencou, através da "Carta de Goiânia", uma série de "propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à Educação" (SAVIANI, 2003, p. 35).

Como consequência da IV Conferência, em abril de 1987, o Fórum Nacional em Defesa do Ensino Público e Gratuito é organizado, com ênfase na campanha em defesa da escola pública, tornando-se o maior evento de mobilização nacional, reunindo diversos movimentos sociais em torno da educação, da escola pública e dos direitos fundamentais dos cidadãos. Questionava-se também o modelo intervencionista, centralizado e verticalizado, que o país mantinha na escola, defendendo a autonomia das instituições de ensino e uma gestão democrática na educação, permitindo, com isso, que cada escola vivenciasse e se adequasse à sua própria realidade para o ensino-aprendizagem.

A consequência dos movimentos de críticas às políticas educacionais existentes, da articulação social e política em defesa da educação, da democratização do ensino e da escola pública, vão forçar os parlamentares, no ano 1988, a promulgar uma nova constituição. A nova constituinte propõe assegurar os direitos dos cidadãos brasileiros sem discriminação e desigualdades, instituindo uma série de artigos voltados para a afirmação dos direitos e garantias fundamentais da sociedade brasileira.

Na esfera educacional, a Constituição Federal – CF de 1988 (BRASIL, 1988) buscou atender a diversos, e não a todos, anseios históricos da população e dos grupos pró-educação. Entre as reivindicações atendidas pela CF estão: a obrigatoriedade do

Estado em ofertar um ensino público e gratuito; a garantia dos direitos sociais, como educação, trabalho e saúde, a criminalização do racismo, a igualdade de gênero, a descentralização das políticas educacionais nos municípios e estados e a instituição da gestão democrática nas escolas públicas. Esta última tinha o desafio de cooptar a participação social para o desenvolvimento de uma educação mais plural e de qualidade.

Nesse sentido, a constituição brasileira demarcou a gestão democrática como um importante princípio do ensino público, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Para cumprimento e regulamentação do que foi descrito na lei maior, no ano de 1996, o governo aprova a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), sendo essa um conjunto de diretrizes legais, com a finalidade de emanar orientação e organização da educação escolar brasileira.

Nesse contexto, a LDB (9394/96), em consonância com a Carta Magna, reafirma a importância da gestão democrática nas instituições públicas de ensino, como também prioriza a autonomia das escolas, permitindo aos estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, assim como a prática pedagógica. A LDB deixa a cargo dos docentes a elaboração e cumprimento do plano de trabalho, seguindo a proposta pedagógica desenvolvida pela equipe escolar, observando suas realidades (BRASIL, 1996).

A proposta pedagógica referenciada na legislação é renomeada no âmbito dos estabelecimentos de ensino como: projeto pedagógico, projeto ou proposta educacional e o mais falado no espaço escolar, o projeto político-pedagógico - PPP. Portanto, seja qual for o nome que o identifique, proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico, é uma obrigação das escolas que, democraticamente, junto à sua comunidade, elabore-o e execute-o.

Desse modo, a proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico é uma conquista dos movimentos educacionais e sociais, visando à democratização do ensino e da escola pública, a participação da comunidade e a garantia de um ensino-aprendizagem para todos. Essa conquista, do mesmo modo, direciona, orienta e contribui para a prática docente em sala de aula e melhoria dos planos e das didáticas do trabalho pedagógico.

1.3 Proposta pedagógica: novas demandas e novos saberes

O relato histórico exposto buscou apresentar algumas demandas sociais, políticas e educacionais que deram base teórica e prática para o surgimento e implementação do projeto político-pedagógico no Brasil, como um importante instrumento escolar de democratização do ensino, da gestão escolar, dos currículos e das práticas docentes. Nesse sentido, o projeto é uma proposta político-pedagógica e deverá ser elaborado "democraticamente" pela comunidade escolar, emanando das diretrizes para orientação das ações pedagógicas.

Sobre esse mesmo aspecto, o projeto educacional é entendido como a própria organização e construção do trabalho escolar, uma vez que direciona as ações didático-pedagógicas, propõe a instituição da gestão democrática e procura implementar as políticas educacionais no âmbito das instituições formais de educação. Sendo assim, o projeto político-pedagógico pode ser entendido como um dispositivo/instrumento importante na gestão sociopolítica das escolas públicas.

Para além desse entendimento, podemos afirmar que o projeto educativo tem se transformado em um instrumento de debate. Muitos educadores têm se debruçado sobre os estudos relacionados ao projeto pedagógico em seus trabalhos acadêmicos e contribuído para a discussão e entendimento desse documento e das etapas que o compõem, indo da definição, organização, dimensão, até a crítica. Sendo assim, tem-se construído diferentes conceitos a respeito do projeto. De Rossi (2002), sobre essa questão, afirma:

> O PPP é o documento escrito e o instrumento de articulação entre os fins e os meios: ordena, realimenta e modifica todas as atividades pedagógicas, tendo em vista os objetivos educacionais. Ele considera o instituído (legislação, currículos, conteúdos e métodos) e também é instituinte da cultura escolar, pois cria objetivos, instrumentos, procedimentos, modos de agir, valores, etc. (DE ROSSI, 2002, p. 32-33).

Outra definição muito importante do projeto pedagógico é a de Moreira (1998), para quem o PPP:

> É instrumento de planejamento educacional, é no projeto político pedagógico que são definidas as prioridades e necessidades de uma unidade escolar, para o direcionamento de sua atuação rumo à qualidade de ensino. (MOREIRA, 1998, p. 168).

Dessa maneira, ambos os autores apresentam os conceitos baseados em seus estudos, observações e concepções epistemológicas. Para o primeiro autor, o projeto articula e modifica as atividades pedagógicas, fazendo com que o instituído possa ser seguido, mas sem negar o instituinte. O segundo autor já aponta para o projeto a responsabilidade de direcionar a escola rumo à qualidade de sua prática. Portanto, é consenso entre ambos que o projeto pedagógico é um documento fundamental para o planejamento educacional e para as ações escolares.

Nesse contexto, é importante ressaltar que o PPP (projeto político pedagógico) é o uma obrigação escolar oficial e tem seu aporte legal garantido pelos princípios democráticos elencados pela LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, assegurando o direito e autonomia das escolas quanto à elaboração e execução da sua proposta pedagógica. Todavia, deve ter a participação de todo os educadores nas etapas de elaboração, bem como responsabilidade no desenvolvimento das ações educacionais.

Assim, ele é o resultado da união de diversos interesses pró-educação, como a melhoria do ensino, a inclusão social, melhoria da qualidade didática escolar, de modo a responder às demandas sociais e educacionais existentes, mesmo que na sua elaboração haja diferentes propostas teóricas e conflito de ideias. O que devem prevalecer, entretanto, são os objetivos comuns decididos democraticamente por toda comunidade escolar, excluindo o individualismo e priorizando o coletivismo.

Posto isso o PPP tem uma importante missão dentro do espaço escolar e educacional, que é cooptar a participação responsável e dedicada de toda comunidade – pais, alunos, professores, funcionários – e gestão na elaboração e desenvolvimento da proposta pedagógica da escola, focando sempre na resolução dos problemas que se apresentam, a cada dia, ao processo de formação pedagógica dos cidadãos e na qualidade da aprendizagem dos indivíduos ali inseridos, uma vez que a educação é um “direito” de todos e a escola é um lugar de produção epistêmica.

Há muito tempo a educação escolar vem tentando superar dificuldades e problemas relacionados ao ensino e aprendizagem dos alunos, à formação dos professores, à participação da família no ambiente escolar, ao racismo, preconceito racial e social, como também vem tentando desenvolver uma prática pedagógica inclusiva e de qualidade na formação dos cidadãos, garantindo a esses condições intelectuais e epistemológicas para atender às demandas sociais de forma crítica.

Na perspectiva de desenvolver um trabalho eficiente, o projeto educacional permite ao coletivo escolar a tomada de consciência dos dilemas e impasses que perpassam a escola. Muitos são as demandas e os desafios a serem enfrentados, por isso o projeto pedagógico é uma das alternativas para que a escola alcance melhor resultado na elaboração de suas ações e consiga resolver seus problemas, principalmente aqueles relacionados às práticas pedagógicas docentes.

No que se refere à educação e ensino para as relações educacionais étnico-raciais, novas demandas e novos saberes surgem no ambiente educacional, trazendo para o projeto politico-pedagógico o desafio de organizar e orientar as práticas educativas, bem como o currículo em função do desenvolvimento da "consciência politica e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminação" (BRASIL, 2004b, p. 17), ou seja, uma proposta educacional anticolonial e antirracista.

As demandas educacionais provocadas pela militância negra e pela implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) abriram espaço para a discussão das relações étnico-raciais em todas as escolas e currículos do Brasil. Essa lei ainda alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criando caminhos para a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas instituições oficiais públicas e particulares de ensino fundamental e médio. Sendo assim,

> É importante compreender a força e o caráter da lei n. 10.639/03. Como se trata de uma alteração da lei n. 9394/96, via inserção dos artigos 26 A e 79 B, quando a ela nos referimos estamos falando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e não de uma legislação específica voltada para a população negra. Ou seja, o seu teor e suas diversas formas de regulamentação possuem abrangência nacional e devem ser implementados por todas as escolas públicas e privadas brasileiras, assim como pelos conselhos e secretarias de educação e pelas universidades. (GOMES, 2011, p. 116).

Para a autora, foi fundamental a execução da Lei 10.639/2003 e a alteração que ela provocou na LDB, primeiro por ser a lei que orienta as ações educacionais em nível nacional, segundo pela presença da temática afro-brasileira e africana em um documento tão importante de politica pública em nosso país e, por fim, pela conquista de um espaço (hegemônico e de poder) que antes era negado e, agora, torna-se um campo de luta em prol da ressignificação e valorização da diversidade, ancestralidade e das culturas de matrizes africanas.

Vale lembrar que a lei em discussão foi modificada pela Lei 11.645[41] (BRASIL, 2008), de 10 de março de 2008, que também altera a Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – LDB, determinando a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da rede de ensino, da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Todavia, essa alteração não provoca mudança no texto da lei anterior, mas acrescenta as temáticas e pressupostos teóricos e legais indígenas.

Em consonância com essa legislação, o Conselho Nacional de Educação - CNE, em resposta aos movimentos negros, aprofunda o conteúdo estabelecido na lei, por meio de sua regulamentação e aprovação de dois documentos legais tão importantes quanto a LDB. Esses documentos foram importantes para atender às "[...] demandas da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história" (BRASIL, 2004, p. 2).

O primeiro foi o Parecer (CNE/CP) n. 03, de 10 de março de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e o segundo foi a Resolução - (CNE/CP) n. 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Nesse sentido:

> Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos. (BRASIL, 2004, p. 02)

> O processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompam com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. (SILVA, 2007, p. 490).

Sendo assim, tanto as leis quanto as diretrizes que orientam as práticas de educação para as relações étnico-raciais são políticas de enfrentamento àqueles comportamentos e

[41] Diante das causas indígenas e da resistência histórica que as comunidades tradicionais vêm travando, a Lei 11.645/08 aparece como uma importante conquista no reconhecimento dentro do espaço escolar dessas comunidades, bem como de sua cultura e de seus costumes. Mesmo que em alguns pontos do texto possamos referenciar essa lei, informações ou dados referentes à cultura indígena, nesse trabalho focamos nas questões relacionadas à Lei 10.639/03, que trata do ensino das relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira, não negando a importância e os valores que os povos indígenas merecem.

ações que provocam o racismo, preconceito e a discriminação racial. São iniciativas que buscam reverter a história estereotipada da cultura africana e afro-brasileira, bem como efetivar uma prática e uma atuação mais combativa às violências (física e social) que atingem a população negra.

Efetivar essas e outras mudanças no atual sistema social e escolar brasileiros não será tarefa fácil, uma vez que falar das relações étnico-raciais é sempre um desafio, trazendo novas demandas e novos saberes às instituições de formação educacional; todavia não se constrói uma sociedade e uma educação democrática sem a discussão sobre as relações étnicas em que o país está envolvido ou negando a existência e a participação dos grupos raciais (Negros e índios) que contribuíram e contribuem para a formação e desenvolvimento político, econômico e cultural do Brasil. Nas palavras de Silva (2007),

> 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. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p. 490).

Para a autora, a educação para as relações étnico-raciais contribui para o desenvolvimento de condições democráticas no país, permitindo aos cidadãos gozar dos seus direitos individuais e coletivos, contribuindo para o viver e o conviver com as diferenças éticas e culturais, reconhecendo as contribuições históricas advindas dos diferentes povos que têm construído a nação brasileira. O ensino das relações raciais, portanto, requer uma intervenção educacional que seja perpassada pelo combate às práticas do racismo e pela valorização de políticas sociais e educacionais em prol da população negra. Nesse sentido,

> A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2003, p. 77).

Nesse contexto, o projeto político-pedagógico pode ser um importante e fundamental aliado da superação do imaginário negativo relacionado às culturas de

matrizes africana e afro-brasileira nas escolas, como também pode ser capaz de transformar as propostas político-pedagógicas emanadas da Resolução - (CNE/CP) n. 1, de 17 de junho de 2004, do Parecer (CNE/CP) n. 3, de 10 de março de 2004, e das políticas de ações afirmativas, em práticas pedagógicas, transformando a escola em um ambiente aberto ao debate, ao diálogo, em favor de uma educação crítica contra o preconceito e racismo ainda existentes.

As discussões apresentadas nesse primeiro capítulo procuraram demonstrar como no Brasil as pessoas negras ainda são as que mais sofrem com a falta de recursos básicos para a sobrevivência. Em termos educacionais, os números de analfabetos e casos de evasão escolar atingem diretamente os não brancos/subalternizados, reflexo do racismo estrutural e institucional presente nas relações político-educacionais brasileiras.

Para além disso, o texto procurou mostrar a inserção do ensino das relações étnico-raciais na educação como uma possibilidade inicial de superação dos indicadores negativos que afetam os grupos racializados, permitindo a estes a condição de falar sobre sua cultura, ancestralidade e história e contrapor-se às propostas educacionais e práticas pedagógicas com pensamento e viés unicamente branco/eurocêntrico.

Sendo assim, no próximo capítulo, dialogamos com as diferentes diretrizes e ações afirmativas educacionais importantes para a inserção e permanência do ensino das relações étnico-raciais no ambiente escolar, relacionamos essas diretrizes ao projeto pedagógico educacional na luta pela promoção da igualdade racial e por uma escola antirracista e, além disso, destacamos a importância da interseccionalidade para uma educação que promova a igualdade em uma sociedade marcada pela exclusão e forme os estudantes para as relações étnico-raciais.

2 O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUAS DIRETRIZES

O Brasil tem sofrido, ao longo dos anos, principalmente a partir do século XIX, mudanças constantes e significativas nas áreas econômicas e sociais, entre essas, podemos citar as conquistas da luta dos Movimentos Negros pelo fim da escravidão e pela garantia dos seus direitos sociais. Diversas frentes de lutas e contestações surgem através desses movimentos, principalmente no que tange à educação. Isso fica evidente quando:

> Os Negros após a abolição da escravatura e depois da proclamação da república, a literatura mostra que, desde meados do século XX, a educação já era considerada espaço prioritário de ação e de reivindicação. Quanto mais a população negra liberta passava a figurar na história com o *status* político de cidadão (por mais abstrata que tal situação se configurasse no contexto das desigualdades racial construída pós-abolição), mais os negros se organizavam e reivindicavam escolas que incluíssem sua história e sua cultura. (GOMES, 2008, p. 100).

Historicamente, a libertação ou a abolição do tráfico e comércio de escravizados no Brasil não fez dos negros cidadãos de direitos, tampouco garantiu-lhes melhores condições de vida e de trabalho; pois, com o fim da escravidão, os negros continuaram sem acesso à educação e habitação, muitos desempregados e outros foram obrigados a trabalhar para seus antigos senhores em troca de moradia e alimentação.

Isso mostra que o governo e os representantes políticos da época não tiveram interesse em ofertar acesso justo e integração social. Pensar em tal situação é lembrar que a classificação racial da população e a criação das identidades raciais foram frutos da hegemonia eurocêntrica e colonizadora. "[...] A codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros" (QUIJANO, 2005, p. 117).

Esse cenário vai se prolongar por muito tempo e torna-se, assim, um dos fatores limitadores do acesso aos direitos sociais da população negra, como também limitador de uma futura ou sonhada sociedade igualitária ou equânime; todavia isso não rompeu com as lutas de resistência de combate ao racismo e da desigualdade que atingem os negros. Os grupos discriminados, portanto, buscam a garantia e afirmação de seus direitos, como também o empoderamento de sua cultura.

No século XX, há a luta dos Movimentos Negros em prol dos seus direitos e da valorização da sua cultura, buscando romper com o preconceito e o racismo criado ao longo da história do país. Assim, várias conquistas são alcançadas, tanto no âmbito nacional quanto internacional, e há tanto a criação de dispositivos legais de combate e resistência a atitudes de racismo e preconceito quanto a orientação para o tratamento das questões referentes às relações étnicas.

Entre as várias conquistas e avanços alcançados pelos Movimentos Negros, podemos mencionar, a princípio, a Constituição Federal Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), que criminaliza o preconceito racial e o racismo, reconhecendo que essas atitudes estão presentes em nossa sociedade e devem ser combatidas e eliminadas, defendendo ainda que a promoção da igualdade seja um dos objetivos fundamentais e uma meta da República Brasileira, buscando a valorização dos diferentes grupos que compõem essa sociedade. Jaccoud (2009) comenta como essas questões aparecem no texto constitucional:

> A Constituição Federal de 1988 pela primeira vez em nossa história apresentou os caminhos legais para a superação do racismo e das desigualdades. Tanto por criminalizar a prática do racismo, quanto por prescrever, em seu capítulo I, sobre os objetivos fundamentais da República, que é dever do estado promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (JACCOUD, 2009, p. 9).

É importante fazer alusão à aprovação, por parte do Congresso Nacional Brasileiro, da convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial, que busca adotar e obrigar os países a criarem mecanismos e medidas para combater a todas as formas de discriminação racial em seus territórios e, para isso, os estados, conjuntamente e individualmente, devem pensar/criar:

> [...] Todas as medidas necessárias para eliminar rapidamente a discriminação racial em, todas as suas formas e manifestações, e a prevenir e combater doutrinas e práticas raciais com o objetivo de promover o entendimento entre as raças e construir uma comunidade internacional livre de todas as formas de separação racial e discriminação racial. (BRASIL, 1969. p. 2).

O referente decreto foi um dos os avanços alcançados na luta contra as atitudes racistas e discriminatórias, assim como a aprovação da Lei 12.288, 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), que institui o estatuto da igualdade racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos

étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Com isso, fica evidente que estamos passando por mudanças significativas na busca pela igualdade racial, mas ainda se pode perceber certa resistência de setores da sociedade que resistem à aceitação do negro e da sua cultura.

Segundo Pereira (2007 p. 8), "[...] reconhecer as especificidades dos diferentes contingentes culturais que dão forma à nação brasileira é uma condição fundamental para construirmos uma sociedade justa e solidária" que tenha no diálogo e no respeito ao outro o ponto de partida para a promoção do bem comum, para que consigamos unificar e transformar a sociedade brasileira em uma nação livre da violência imposta também por crimes de racismo e tantas outras práticas que ferem os princípios da igualdade racial.

Nesse sentido, todos os cidadãos são corresponsáveis pela transformação da sociedade, devendo participar ativamente da luta e da implementação e cumprimento dos programas de ações afirmativas destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas, como também de ações voltadas para melhoria da educação, cultura, esporte, lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso a terra, à justiça etc.

No âmbito educacional, tais ações afirmativas trazem importantes contribuições para o esclarecimento e enfrentamento às discriminações existentes dentro do ambiente escolar. Ainda é muito comum nos depararmos com várias discriminações e preconceitos raciais, mesmo que de maneira silenciosa nos espaços educativos. Essas características impregnadas nas nossas escolas têm influência direta da postura hegemônica colonialista e eurocêntrica, que, fazendo uso dos mecanismos comerciais e intelectuais para a sua dominação, "[...] concentrou sob sua hegemonia todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial da produção do conhecimento" (QUIJANO, 2005, p. 121).

Dessa modo, a educação e a escola precisam criar mecanismos de ensino e aprendizagem capazes de decolonizar as suas próprias práticas ainda colonizadoras do conhecimento e romper com as atitudes preconceituosas que ainda existem no contexto escolar, fazendo com que as discussões voltadas para as relações étnico-raciais sejam priorizadas em todos os trabalhos pedagógicos, buscando, assim, a formação de cidadãos empenhados em promover a igualdade no exercício dos direitos sociais, políticos e econômicos.

> A escola é uma instituição social que deve se comprometer com as mudanças rumo ao um mundo mais justo em que os homens possam viver sem preconceito e discriminação de credo, gênero, entre outros, explorando a natureza de forma responsável e sustentável. Assim, questões de relevância social podem e devem ser tratadas pela e na escola. (SILVA, 2012, p. 42).

Nesse contexto, a elaboração e implementação da Resolução n. 1, de junho de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação, que trata das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, é essencial para fortalecer no ambiente escolar a luta pela igualdade e valorização dos direitos da cultura negra. A aprovação dessas diretrizes e de outros dispositivos legais na busca pelo respeito aos direitos legais e pela valorização da identidade afro-brasileira é a consolidação da abertura de um espaço democrático a todos os cidadãos brasileiros sem discriminação e sem preconceito.

Sendo assim, as ações afirmativas e políticas públicas desenvolvidas em prol da garantia dos direitos dos negros, historicamente marginalizados, devem ter como foco a permanência e sucesso desse povo na educação escolar, valorizando seu patrimônio histórico-cultural, preparando-os para atuar como cidadãos responsáveis e participantes sociais, capazes de se reconhecerem na cultura nacional, expressando suas visões de mundo e manifestando com autonomia seus pensamentos.

Vale salientar que, entre todas as mudanças ocorridas no ambiente educacional brasileiro, temos a importante criação e aprovação da Lei 10.639 de 2003 (BRASIL, 2003), que institui a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, estabelecendo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional uma nova alteração. Já em 2008, foi sancionada a Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008), acrescentando a cultura indígena, tornando obrigatório o ensino da história e cultura de negros e indígenas, nas escolas brasileiras, buscando propiciar uma educação igualitária e de valorização dessas culturas. Portanto,

> Ciente das desigualdades e discriminações que atingem a população negra, convicto da sua função mediadora entre o estado, sistema de ensino e demanda da população na sua diversidade social, étnico-racial, o Conselho Nacional de Educação (CNE) interpretou as determinações da lei 10.639/2003, que introduziu, na das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, orientando a execução das referidas determinações, ordenamentos a educação das relações étnico-raciais. (SILVA, 2007, p. 490).

.

A aprovação dessas leis e de muitas outras que aqui não foram relatadas buscam reparar os danos sofridos por esses grupos, historicamente, e que ainda vêm sofrendo em pleno século XXI. É através dessas iniciativas e das lutas dos movimentos sociais negros que foi possível uma maior discussão sobre preconceito e pluralidade cultural dentro do espaço escolar, ambiente importante para desenvolver ações educacionais decoloniais, como forma de romper com o pensamento ocidentalizado eurocêntrico que coloca as minorias subalternizadas em exclusão.

2.1 A ação escolar na perspectiva da igualdade racial

Embora os movimentos negros e toda a sociedade afro-brasileira tenham alcançado e conquistado a aprovação de diversas legislações de amparo aos seus direitos individuais e coletivos, as iniciativas sociais e políticas na perspectiva da promoção da igualdade e do ensino das relações étnico-raciais nos espaços educacionais vêm se desenvolvendo lentamente.

A cada dia surgem debates e pesquisas importantes para atender aos desafios que se multiplicam e as problemáticas que se intensificam devidos aos inúmeros casos de racismo e preconceito que se refletem na evasão e exclusão escolar. Segundo Carneiro (2005):

> Uma das questões mais candentes que envolvem o negro e a educação diz respeito aos processos de exclusão dos negros da escola que se refletem nos indicadores de evasão escolar, em especial de meninos e jovens negros. Da perspectiva de Foucault, a escola não tem por função primordial excluir e sim fixar, ou melhor, é um aparelho de normalização. Porém, com relação aos negros ocorre uma especificidade, pois, além de normalizados, são expulsos ou excluídos da escola. (CARNEIRO, 2005, p. 279).

Diante dessa situação, qual é o papel da escola e de toda a sua equipe pedagógica? “De modo geral, a escola nega essa população, não discute a realidade social das pessoas negras e, ao transmitir a cultura eurocêntrica, amplia a exclusão social da população negra” (SILVA, 2007, p. 154). Conforme expõe o autor, é dessa vivência que afirmamos a necessidade e a importância de toda comunidade escolar se apropriar das teorias e das conquistas políticas, jurídicas e educacionais, descolonizando-se para, na prática pedagógica, mudar o contexto atual.

Na ação de questionar o processo educacional com o objetivo de mudança de atitude e execução prática das questões referentes ao ensino das relações e igualdade raciais, é

preciso transformar ou reinventar dois elementos fundamentais da atividade educacional: um é o currículo escolar, uma vez que esse é o responsável e controlador dos assuntos e conteúdos trabalhados na escola; e o outro é a didática, ou seja, a prática pedagógica. É por meio do exercício docente que se materializam os conteúdos curriculares em sala de aula para que sejam transmitidos aos discentes. Portanto, conforme afirma Gomes (2012),

> Decolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muitos já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p.102).

Os desafios que se apresentam em concatenar os conteúdos trabalhados com a realidade social e econômica do aluno requer da escola um diálogo coletivo e que seja capaz de tornar as práticas pedagógicas um ato de resistir às culturas hegemônicas, ao mesmo tempo, que desenvolva condições para a promoção dos grupos étnico-raciais silenciados. As transformações se dão por meio da educação, todavia, conforme atesta Gallo (2003):

> Uma educação menor que é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência as políticas impostas; sala de aula como trincheiras, como toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos uma militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularizarão e militância. (GALLO, 2003, p. 81).

Nesse contexto, o autor nos permite pensar na contramão do atual sistema educacional brasileiro, que busca, por meio das macropolíticas educacionais, aqui entendida como as políticas governamentais verticalizadas, sempre nos dizer o que ensinar, como ensinar, para quem ensinar, por que ensinar (GALLO, 2003). Assim, é importante que as ações docentes possam construir estratégias de militância e emancipação em favor dos grupos discriminados, fazendo com que o ensino para as relações e igualdade raciais, mesmo não estando nos documentos orientadores oficiais, seja discutido e debatido em sala de aula.

Será no âmbito da sala de aula que a didática, aqui entendia como a forma que o professor desenvolve e relaciona os temas escolares com os alunos, se manifestará, por isso os assuntos que visam à promoção da igualdade racial, ao ensino das relações étnicas, à valorização da identidade e da cultura dos povos negros, bem como à sua influência na

formação na sociedade brasileira, exigirá do professor uma postura decolonizada, capaz de assumir o compromisso de respeitar e valorizar as diferenças e a diversidade racial brasileira.

Ensinar a cultura africana e afro-brasileira nas escolas de maneira crítica e decolonizada é opor-se a séculos de exclusão e alienação a que esses povos foram submetidos. A educação, na perspectiva para a igualdade, deve comprometer-se em criar trabalhos pedagógicos e projetos educacionais pelos quais os educandos se reconheçam como sujeitos e se valorizem no contexto das relações étnico-raciais, respeitando as suas origens, crenças, cultura e todos os costumes deixados pelos seus antepassados. Ademais, essa educação deve possibilitar aos educandos conhecimentos necessários para a desmistificação dos estereótipos produzidos historicamente acerca dos povos afro. Assim sendo:

> Estamos, portanto, em um campo de tensões e de relações de poder que nos leva a questionar as concepções, representações e estereótipos sobre a África, os africanos, os negros brasileiros e sua cultura construídos histórica e socialmente nos processos de dominação, colonização e escravidão e as formas como esses são reeditados ao longo do acirramento do capitalismo e, atualmente, no contexto da globalização capitalista. (GOMES, 2012, p. 106).

No exercício pedagógico, devemos estar cientes de que a construção da sociedade moderna ou da modernidade é resultado da exploração, subjugação e domínio de um povo sobre o outro, da cultura branca europeia sobre as demais culturas. Nesse sentido, o ensino educacional deve priorizar a produção de novos conhecimentos epistemológicos em oposição a esse domínio histórico, bem como propostas educacionais que atentem aos interesses e peculiaridades culturais da população afro-brasileira e africana; pois, conforme Silva (2007),

> Somos oriundos de uma formação que atribui, aos brancos, aos europeus, a cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo. Ignoramos, por exemplo, que os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram, estão no nascedouro da filosofia e das ciências o que se costuma atribuir aos gregos e a outros europeus. Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com o hemisfério norte, ao lado de outros tantos equívocos. (SILVA, 2007, p. 500).

Portanto, cabe aos educadores, no ambiente escolar, e a todos os cidadãos brasileiros, o desfazimento dos conhecimentos negativos relacionados à cultura negra. É

fundamental que a valorização e aceitação dos legados culturais africanos deixados pelos antepassados sejam trabalhadas em sala de aula, criando possibilidades e expectativas de superação do racismo e da intolerância religiosa, política e cultural. Mesmo sabendo que as transformações e as políticas públicas ocorrem de maneira lenta e que existem forças contrárias ao ensino das relações étnico-raciais, devemos resistir sempre, pois lutar é possível.

Essa luta pode ser fortalecida se consideramos no âmbito educacional a interseccionalidade como uma das formas de combate à discriminação que subjuga os negros ao longo dos séculos, como um instrumento de luta que nos permite compreender melhor as estruturas do racismo enraizadas em nossa sociedade. Para tanto, precisamos refletir um pouco sobre esse conceito que põe em tela a realidade da opressão vivida pelas pessoas negras.

2.2 A importância da interseccionalidade para uma educação antirracista

Tendo como base as importantes contribuições teóricas de Santos (2020) que nos levam a refletir sobre as condições sociais e a exclusão da "Maioria Minorizada" (SANTOS, 2020), bem como as contribuições de Gomes (2017) que nos permite problematizar as questões e as manifestações relacionadas ao racismo no Brasil, afirmamos que os fatores que provocam as discriminações e as desigualdades que atravessam os corpos negros e de outros grupos subalternizados não se manifestam sozinhos e, sim, mutualmente, em sistemas, em conjunto de marcadores estruturantes e organizados socialmente.

Para compreender esses sistemas dominantes, diversos foram os estudos elaborados por pesquisadoras feministas, mais especificamente feministas negras estadunidenses, inicialmente nas décadas de 1960 e 1970. As intelectuais se debruçaram sobre problemas reais para compreender os mecanismos e as relações que os marcadores sociais mantêm-no cruzamento e na manutenção das desigualdades que afetam raça, gênero e classe. Sendo assim, é desses estudos e das elaborações ali desenvolvidas que surge o conceito sociológico de Interseccionalidade.

Para além das contribuições epistemológicas das intelectuais Bell Hooks, Ângela Davis, Patrícia Hill Collins, bem como das brasileiras Sueli Carneiro, Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, mesmo que não tratando direto do conceito, mas das características que a sustentam, foi a pesquisadora e militante feminista afro-americana, Kimberlé

Crenshaw, na década de 1990, que provocou , por meio de suas pesquisas e elaborações conceituais, uma maior abertura ao debate e discussão em nível acadêmico sobre a interseccionalidade, influenciando assim diversos outros estudos e pesquisas intelectuais.

Mas o que é a interseccionalidade? E o que marca sua importância nos debates para as ciências sociais? Para a pesquisadora Crenshaw, esse termo corresponde:

> A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Sendo assim, as discriminações que afetam as mulheres negras não podem ser analisadas unicamente pelo viés do gênero; mas, ao tentar compreender os fatores que causam as desigualdades que lhes afetam, deve-se observar que existem outras subposições que também influenciam e corroboram o racismo e as opressões sociais. Como exemplo, podemos afirmar que, se uma pessoa é mulher e também é negra, lésbica, especial e mora na periferia, ela será discriminada múltiplas vezes e de diferentes formas.

Assim sendo, a autora identifica a discriminação racial e de gênero como forma de excluir e conjuntamente limitar a ocupação dos espaços e dos direitos, não só das mulheres negras, mas também de outros grupos socialmente rejeitados, como deficientes físicos ou pessoas especiais, indígenas, negros, adeptos das religiões de matriz africana, bissexuais, *gays* etc.

Embora, inicialmente, os estudos sobre a interseccionalidade tenham se concentrado nos debates sobre a mulher negra e nos movimentos feministas negro, esse conceito também será importante à ciências sociais, uma vez que suas formulações teóricas podem servir a outras áreas de estudos; pois, ao demostrar a existência do mecanismo organizado de elementos negativos/opressores que se articulam simultaneamente, ele mobiliza novas análises e amplia o entendimento sobre outros marcadores como sexualidade, identidade de gênero, imigração, etc.

De igual modo, a construção teórica interseccional é importante para o campo da educação, pois nos leva a compreender as discriminações raciais e as opressões

socioeconômicas ainda existentes no âmbito do processo educacional escolar e que atravessam o ensino-aprendizagem, as relações pedagógicas e a vida dos alunos que estão fora do olhar capitalista e eurocêntrico.

Nesse sentido, a intersecionalidade nos permite conhecer para combater, ou seja, sabendo que o racismo, sexismo, homofobia, machismo, entre outros marcadores sociais, se interconectam para discriminar e excluir, é preciso explorar a noção de interseccionalidade como uma pedagogia crítica e progressista para a luta pelos direitos sociais e educacionais, bem como um instrumento de fortalecimento de adoção de políticas púbicas de inclusão e justiça social e, ao mesmo tempo, de combate às diversas formas de discriminação.

3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: UMA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

As ações oficiais e governamentais no trato das propostas educacionais brasileiras tiveram e têm, historicamente, a marca do racismo e da exclusão da população afrodescendente. Esta, por sua vez, sempre foi submetida a condições econômicas e sociais desumanas. Essa situação fica evidente ao observarmos a publicação de dois decretos pelo então império brasileiro, ambos reforçam a postura atuante e a permissividade do governo brasileiro frente às discriminações e preconceitos contra a população negra. Nesse sentido, expomos que:

> O Decreto Nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854 – Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Art. 69. Não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: § 3º Os escravos. (BRASIL, 1854, p. 8).

> O Decreto nº 7.031-A, de 6 de Setembro de 1878 - Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Art. 5º Nos cursos nocturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos. (BRASIL, 1878, p. 1).

Os dois dispositivos jurídicos e governamentais apresentam-nos a postura da camada dominante brasileira e suas estratégias para dificultar e até impedir o acesso dos negros escravos ou livres à escola e à instrução educacional. É importante salientar que no primeiro decreto existe uma proposta de reforma do ensino primário e secundário e nessa proposta os negros escravos, de ambos os sexos e de todas as idades, são explicitamente excluídos das duas formas de ensino, sendo proibidos de se matricular e frequentar a escola.

Já o segundo Decreto, que buscou criar cursos noturnos de instrução primária para adultos nas escolas públicas, exclui novamente a presença dos escravos, inclusive no texto do decreto, como também condiciona a matrícula das pessoas afro-brasileiras nessas instituições, aceitando unicamente o sexo masculino, maiores de 14 anos e em condição de “livres”. Isso se tornou uma maneira de excluir e expulsar essa camada populacional da escola, silenciosamente, pois poucos negros possuíam a condição de “livres” e, na sua

maioria, quando a tinham, estavam nos campos de trabalho e nas lavouras dos seus antigos senhores, sendo impossibilitados de ter condições físicas e mentais para estudar à noite.

Esse panorama de segregação perpetua-se por longos anos, todavia as lutas dos negros e dos movimentos sociais frente às desumanas condições de vida e exclusão educacional vai provocar uma nova postura dos órgãos nacionais e internacionais em relação às políticas públicas de enfrentamento ao racismo e às políticas educacionais. Sendo assim, o documento oficial mais importante do país, a Carta Magna brasileira, de 1988, estabelece a todos os cidadãos um estado de direito, garantindo a valorização da diversidade étnico-racial, bem como a garantia das manifestações culturais africanas e afro-brasileiras na superação do preconceito racial. Sobre a Constituição Federativa:

> Consagrou o princípio da igualdade e condenou de forma expressa todas as formas de preconceito e discriminação, sendo possível encontrar menções expressas sobre o tema em diversos dispositivos constitucionais. Logo em seu preâmbulo, a Constituição Federal determinou a instituição de um Estado Democrático, tendo a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. O art. 3º, por sua vez, enunciou como valores fundamentais da República a "construção de uma sociedade livre, justa e solidária" para "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (SILVA; CARREIRA, 2015, p. 17).

É evidente que mesmo tendo esses direitos assegurados pela legislação, essa valorização e superação das mazelas que atingem os povos negros ainda é um processo lento, principalmente nos ambientes escolares, entretanto as lentas modificações existentes já salientam uma abertura dialógica entre as políticas pedagógicas nacionais, as causas dos movimentos negros sociais e as demandas étnico-raciais. Nesse sentido, o Ministério da Educação Brasileira - MEC, por meio da importante Lei 9394/96 - LDB, que estabelece as diretrizes educacionais e disciplina a educação escolar no território nacional, aprovou os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os parâmetros curriculares são documentos oficiais, diretrizes para orientação aos educadores e normatização dos conteúdos concernentes a cada componente/disciplina curricular, tanto da rede pública quanto da rede privada de ensino, podendo fazer parte do cotidiano pedagógico escolar. Ele definiu como tema transversal, no campo das pluralidades culturais, os conteúdos referentes à história e cultura africana a serem abordados em todo o ensino fundamental. Isso, sem dúvida, precedeu e abriu caminhos importantes para outras propostas de inserção da cultura africana e afro-brasileira em documentos específicos da área educacional. Como aponta o próprio PCN:

> O que se propõe são novos conteúdos, que buscam narrar a história do ponto de vista dos grupos sociais que a produziram. Pouco se tem falado nas escolas sobre a escravização dos índios e os movimentos de reação destes ao domínio europeu, sobre os mecanismos de resistência desenvolvidos pelos africanos escravizados e seus descendentes e as formas criativas de sobrevivência na sociedade escravocrata e nos quilombos. A existência de cultura, tecnologia e modos de vida próprios desses grupos também são pontos obscuros de uma história do Brasil que está para ser contada: a história dos negros e dos índios, essas questões passaram em branco no ensino tradicional e nos livros didáticos, e estão por requerer um tratamento cuidadoso por parte da escola. O tema da Pluralidade Cultural Propõe uma visão ampla sobre a trajetória dessas culturas e etnias no Brasil, acreditando ser esta uma forma de resgatar a dignidade desses povos. (BRASIL, 1997, p. 51-52).

Sendo uma disposição legal, as questões étnico-raciais buscam marcar a presença dos africanos e de seus descendentes na construção da sociedade brasileira. Esse documento, felizmente ou infelizmente, podia ser utilizado de forma "transversal", ou seja, em meio a diversos assuntos/temas e conteúdos, os educadores poderiam incluir em seus planos de trabalho, nos planejamentos das aulas, nos debates, nos projetos e na proposta pedagógica, os temas direcionados pelos parâmetros curriculares, sem nenhuma obrigatoriedade.

Nesse contexto, não podemos afirmar que as escolas e sua equipe pedagógica não fizeram uso desse documento, mas é perceptível que a maioria das instituições escolares ainda são resistentes aos tratos das questões étnico-raciais, em especial às demandas afro-brasileira. Sendo assim, as intervenções propostas pelos PCNs, bem como por outros documentos educacionais, estimularam mais ainda o desejo e o crescimento dos movimentos negros, como força político-cultural capaz de existir e resistir às ausências históricas e discriminações reproduzidas no ambiente escolar e educacional.

Na luta pelo espaço de direito e garantia educacional à comunidade e população negra, terá como importante conquista, entre outras, a aprovação da Lei 10.639/03. Esse dispositivo jurídico, já citado nesse trabalho, buscou, além de modificar a LDB, propor a implementação, nos currículos dos estabelecimentos oficiais e particulares de ensino fundamental e médio, a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, tendo como premissa principal a valorização desse grupo étnico na importante construção e desenvolvimento da nação brasileira, de seus legados intelectuais, culturais, religiosos, econômicos e políticos.

As propostas apresentadas no referido dispositivo legal serão objeto de aprofundamento e regulamentação legal pelo Conselho Nacional de Educação, através do Parecer de nº 03/2004, que virou um ato administrativo, Resolução n. 1, de 17 de junho

de 2004, e que mais afrente tornar-se-ia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Assim sendo, todas essas ações são indicativos de novas reflexões políticas, sociais e educacionais na luta antirracista.

É importante enfatizar que a construção do ainda parecer teve como relatora uma grande pesquisadora, mulher negra, militante, escritora e intelectual, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva[42], sob indicação do Movimento Negro para a condução dos processos relativos à elaboração das diretrizes curriculares. É relevante marcar também o caminho percorrido na construção e desenvolvimento dessas diretrizes, ou seja, a metodologia adotada para os levantamentos das informações e dados procurou ser a mais democrática, justa e igualitária, fazendo jus à proposta em debate de garantir o direito de todos e suas identidades valorizadas. Em vista disso:

> Foi feita consulta sobre as questões objeto do parecer, por meio de questionário encaminhado a grupos do Movimento Negro, a militantes individualmente, aos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, a professores que vêm desenvolvendo trabalhos que abordam a questão racial, a pais de alunos, enfim a cidadãos empenhados com a construção de uma sociedade justa, independentemente de seu pertencimento racial. Encaminharam-se em torno de mil questionários e o responderam individualmente ou em grupo 250 mulheres e homens, entre crianças e adultos, com diferentes níveis de escolarização. Suas respostas mostraram a importância de se tratarem problemas, dificuldades, dúvidas, antes mesmo de o parecer traçar orientações, indicações, normas. (BRASIL, 2004, p.02).

Democráticas tanto na sua elaboração como também na proposta pedagógica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais se revelam como um documento promissor e fundamental para a resolução dos diversos problemas, dificuldades e dúvidas quanto ao ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais, da cultura africana e afro-brasileira. Para além da evidente convocação, as instituições escolares, professores e gestores, as diretrizes, na peleja contra as discriminações, proclamam e orientam a toda sociedade brasileira, como um todo, a desenvolver uma prática coletiva antirracistas, em favor da população negra. Nesse sentido, a fundamental orientação

> Destina-se, aos administradores dos sistemas de ensino, de mantenedoras de estabelecimentos de ensino, aos estabelecimentos de ensino, seus professores e a todos implicados na elaboração, execução,

[42] Além de ser uma grande pesquisadora, militante e escritora negra, Petronilha Beatriz possui mestrado em Educação e é doutora em Ciências Humanas. Participa ativamente da produção de conhecimento com publicação de livros e artigos, bem como atua na construção de políticas públicas na luta antirracista.

> avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino. Destina-se, também, às famílias dos estudantes, a eles próprios e a todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais, ao reconhecimento e valorização da história e cultura dos afro-brasileiros, à diversidade da nação brasileira, ao igual direito à educação de qualidade, isto é, não apenas direito ao estudo, mas também à formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática. (BRASIL, 2004, p. 2).

É com base no desafio de construir uma sociedade justa e democrática e de formar cidadãos responsáveis no combate ao racismo que os conceitos e princípios citados nas diretrizes curriculares, tão importantes para o desenvolvimento educacional e social do Brasil, exigem que adotemos uma postura pedagógica de valorização das diversidades, de reconhecimento e respeito aos modos de vida, às históricas resistências e processos de afirmação dos negros, desencadeados pelos africanos e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

3.1 Os discursos presentes nos documentos sobre o ensino das relações étnico-raciais e combate ao racismo nos espaços educacionais

Nesse tópico, buscaremos tratar das questões pontuadas na análise metodológica desse trabalho, bem como retomaremos as discussões ali pretendidas. Dessa forma, incialmente, reafirmamos à importância das contribuições educacionais advindas das Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e privilegiamos seus conteúdos e princípios, como melhor forma possível de investigação, direcionamento das informações e análise das fontes documentais pesquisadas. Portanto, sendo as:

> Diretrizes dimensões normativas, reguladoras de caminhos, embora não fechadas a que historicamente possam, a partir das determinações iniciais, tomar novos rumos. Diretrizes não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para que se implantem ações, as avaliem e reformulem no que e quando necessário. (BRASIL, 2004, p. 16).

As diretrizes curriculares, ao se configurarem como uma referência na implementação do ensino das relações étnico-raciais no ambiente escolar, buscam o enfrentamento ao racismo, à marginalização e às injustiças que eocorrem contra a

população negra. Para isso, a proposta curricular é que os sistemas de ensino, os estabelecimentos escolares e os professores tenham como referências pedagógicas os seguintes princípios determinados pelas diretrizes: a consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento da identidade e dos direitos dos povos negros; e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

Conjuntamente, esses princípios e suas determinações são importantes para pensar em estratégias e ações positivas e articuladas de combate ao racismo, bem como no empreendimento de uma reeducação para as relações étnico-raciais. Para além disso, eles orientam a valorização dos povos africanos e da cultura afro-brasileira e de seus legados ancestrais na construção étnico-cultural brasileira.

Ademais, as diretrizes recomendam às pessoas e às instituições educacionais a mudança prática na forma de pensar, agir e conduzir os conteúdos relacionados aos direitos dos afro-brasileiros. Sendo assim, é por meio desses princípios e suas determinações que as diretrizes curriculares étnico-raciais propõem aos "[...] sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos" (BRASIL, 2004, p. 13), as seguintes ações:

> Primeira ação - Inclusão, em documentos normativos e de planejamento dos estabelecimentos de ensino de todos os níveis - estatutos, regimentos, planos pedagógicos, planos de ensino - de objetivos explícitos, assim como de procedimentos para sua consecução, visando ao combate do racismo, das discriminações, e ao reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana. (BRASIL, 2004, p. 14).

> Segunda ação - Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos, considerando princípios e critérios apontados. (BRASIL, 2004, p. 16).

Embora existam outras determinações, tão importantes quanto as descritas acima no texto das diretrizes, a serem seguidas na elaboração das propostas e nos projetos de educação, usaremos essas duas deliberações com o propósito de entender melhor os caminhos adotados pelo Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique dos Santos – CMPAHS – junto à sua equipe pedagógica, a partir do seu projeto político-pedagógico e em favor de uma educação decolonial e antirracista, fazendo uma análise documental,

especificamente das questões relativas ao ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira nos seguintes documentos: o Plano Municipal de Educação (PORTO SEGURO, 2015) e o Projeto Político-Pedagógico (PORTO SEGURO, 2019) dessa instituição.

Esses documentos são referências educacionais municipais importantes para a prática pedagógica e gestão educacional, servindo como base de orientação para a elaboração dos planos de ação da equipe escolar, bem como para o desenvolvimento do projeto educacional. Por isso, analisaremos o Plano Municipal de Educação e suas relações com as propostas emanadas das diretrizes curriculares nacionais para o ensino das relações étnico-raciais e, por fim, verificaremos se o Projeto Político Pedagógico desse colégio estabelece uma relação com as determinações e princípios desses documentos municipais e das diretrizes curriculares para o ensino da cultura afro-brasileira.

3.1.1 Análise documental: o Plano Municipal de Educação - PME

Em atendimento ao prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), no que tange à organização da educação nacional e em consonância com a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014[43] (BRASIL, 2014), que implementa o Plano Nacional de Educação - PNE, o município de Porto Seguro, nas suas atribuições, aprova a Lei n. 1.240, de 19 de Junho de 2015[44] (PORTO SEGURO, 2015), instituindo também o seu Plano Municipal de Educação. Esse documento é obrigatório e busca atender aos preceitos constitucionais do regime de colaboração entre os entes federados e de período decenal (2015-2025), tendo como diretrizes fundamentais "[...] a erradicação de todas as formas de discriminação, a superação das desigualdades educacionais, a promoção dos direitos humanos e das diversidades" (PORTO SEGURO, 2015, p. 1), entre outros.

Ainda em cooperação e de maneira articulada com o PNE, o PME seguirá as 20 metas estipuladas pelo documento nacional, bem como usará as estratégias ali discriminadas, para pensar a realidade local/territorial, escolar e educacional e, a partir

[43] É a lei que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por dez anos e dá outras providências. Essa lei tem como objetivos a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, melhoria da qualidade da educação, promoção da gestão democrática da educação pública, entre outras.

[44] É a lei que aprova em o Plano Municipal de Educação - PME, com vigência por dez anos e dá outras providências. Essa lei tem como objetivo aqueles elencados pelo Plano Nacional de Educação.

disso, propor suas próprias estratégias, para alcançar as metas determinadas. O próprio PME informa também que a sua elaboração se deu de maneira coletiva e participativa, focada nos anseios da comunidade porto-segurense. Sendo assim:

> O Plano Municipal de Educação, foi construído por representantes da sociedade de Porto Seguro, mantendo o princípio da participação democrática, constituiu-se em uma aula de democracia, um momento ímpar, no qual os segmentos das esferas públicas e privadas, bem como a comunidade civil e organizada definiram os caminhos da educação no município para os próximos dez anos, após sua aprovação. (PORTO SEGURO, 2015, p. 128).

Reforçando o exposto, o Plano Municipal de Educação, no tocante à educação no município, além de ser um "caminho", tem a missão de ser um:

> Instrumento de planejamento de gestão pública no sistema de ensino, que define os rumos da educação no município, estabelecendo diretrizes, metas e estratégias embasadas nos planos Nacional e Estadual de educação, objetivando projetar para os próximos dez anos, a partir de sua aprovação, as adequações necessárias para atender as novas demandas que possam surgir no decorrer do decênio. Tendo como desafio, o enfrentamento a violência física e simbólica, do racismo, do sexismo, da discriminação, da homofobia, da desigualdade social, dentre tantos outros fatores que têm arremessado crianças, adolescentes, jovens, adultos a margem da sociedade. (PORTO SEGURO, 2015, p. 12).

Sendo esse um importante documento de orientação, de planejamento educacional e de enfrentamento ao racismo e à desigualdades social e escolar, quais estratégias foram criadas no Plano Municipal de Educação para atender às ações (recortadas aqui nesse trabalho) e determinações apontadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana?

A pergunta nos permite responder incialmente dizendo que as informações a seguir fazem parte de uma análise documental realizada com base em dois pontos das Diretrizes Curriculares para as Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), as quais identificaremos como primeira e segunda ação. Com relação à primeira ação, o Plano Municipal de Educação (PORTO SEGURO, 2015) estabelece uma relação positiva com as referidas diretrizes curriculares, pois ele mesmo é um documento normativo de planejamento e orientação aos estabelecimentos de ensino de todo o município, sejam eles públicos ou privados. Além disso, suas estratégias/ações são obrigatórias, devendo assim as escolas inclui-las em seus documentos de organização e gestão educacional.

Como procedimento extensível da sua execução e cumprimento dos objetivos, o PME servirá especificamente de 17 estratégias, nas quais estão presentes orientações para consecução do ensino das relações étnico-raciais, como também de conteúdos importantes para o "[...] combate do racismo, das discriminações, o reconhecimento, valorização e ao respeito das histórias e culturas afro-brasileira" (BRASIL, 2004, p. 14), tais como:

> 7.46 - Garantir que os sujeitos dos cultos de religiões de matriz africana tenham seus direitos respeitados por toda instituição educacional pública e privada, em todos os níveis e modalidades de ensino no município, tanto no que diz respeito à liberdade de crença, quanto aos tempos destinados às obrigações religiosas. (PORTO SEGURO, 2015, p. 109).
>
> 10.7 - Firmar convênios com as instituições que ofertam a modalidade de educação profissional no municipio, com objetivos de garantir o acesso dos/as estudantes negros, negras e indíginas e outros/as estudantes pertencentes a povos de comunidades tradicionais, com garantia de, no mínimo, 50% da oferta de vagas para esses estudantes. (PORTO SEGURO, 2015, p. 113).
>
> 16.14 - Criar e implementar um fórum de acompanhamento e debates sobre a Educação das relações Étnico-raciais, para promover a interlocução, parceria com os movimentos vinculados à superação do racismo, do preconceito e da discriminação racial, com vista à promoção da igualdade racial, a partir das ações e estratégias aprovadas nesse plano. (PORTO SEGURO, 2015, p. 119).

O Plano Municipal de Educação também procurou marcar, em seu diagnóstico situacional da educação local, algumas atividades desenvolvidas no município, antes mesmo da aprovação do PME, mas muito importantes para a sua potencialização nos tratamentos das ações e das políticas públicas educacionais voltadas para as relações étnico-raciais. Como exemplos, relatamos: a formação do Conselho da Promoção da Igualdade Racial (COMPIR); a criação e implementação da disciplina Diversidade Afrodescendente e Diversidade Indígena - DADI[45], na grade curricular municipal, para o ensino das séries finais; e a criação do Departamento de Coordenação da Promoção da Igualdade Racial e Gêneros, no âmbito da educação municipal; entre outras.

[45] É uma disciplina criada pelo por lei municipal e pela Resolução n. 19/2007 do Conselho Municipal de Educação - CME, para atender às determinações e obrigatoriedade da Lei Federal 10.639/2003. Essa disciplina compõe a matriz curricular na parte diversificada das escolas publicas do município de Porto Seguro - Bahia. Em 2010, com a reformulação da matriz curricular do município para aquele ano, a disciplina recebe outra designação instituída pela Resolução CME n. 038/2010 e passa a ser chamada de Diversidade Afrodescendente e Diversidade indígena – DADI, vigorando, assim, até o presente momento.

Em referência à segunda ação demarcada por esse trabalho, apontamos que o Plano Municipal de Educação faz menção direta a uma das suas estratégias, especificamente a de número 7.27, que busca garantir a implementação nos currículos escolares tanto dessas diretrizes quanto das mencionadas Leis 10.639/03 e 11.645/08. Não cita diretamente, entretanto, como será feita a disponibilização desses documentos na sua íntegra ao corpo docente, administrativo, de gestão escolar e outros profissionais interessados, bem como à sociedade civil.

Portanto, de maneira mais geral, podemos observar que existe a preocupação do PME de trabalhar com a primeira ação, uma vez que o documento traz uma série de estratégias que atentam tanto para as orientações quanto para os procedimentos de valorização das relações étnico-raciais; porém, no que se refere à segunda ação, existe apenas uma única estratégia que cita as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e nela não há menção às formas de disponibilização desse documento para a sociedade civil e para os profissionais das escolas.

Por fim, consideramos que essas observações não retiram do Plano Municipal de Educação o seu importante papel para o desenvolvimento das propostas educacionais municipais, como também para as demandas do ensino das relações étnico-raciais.

3.1.2 Análise documental: o Projeto Político-Pedagógico - PPP do Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique Santos

Pensar um processo de ensino-aprendizagem de qualidade e uma educação democrática requer a construção de novas atitudes e novos saberes. Nesse sentido, é importante destacar que as escolas são instituições educacionais fundamentais na missão progressiva de abrir as portas para os diversos saberes e conhecimentos, rompendo com as amarras e outros obstáculos que limitam ou impedem a sua construção como espaço de diversidade, de culturas e de novas experiências.

No cenário da educação brasileira, a LDB, junto à Constituição Federal, trouxe para ordem do dia a orientação de que as instituições escolares devem ser conduzidas por uma gestão democrática e esta, por sua vez, ser exercida coletivamente, com a participação de todos na organização e na tomada das decisões. Nesse contexto, o projeto político-pedagógico assume o papel de ser o instrumento que garante e gere democraticamente as relações educacionais, como também o principal documento de planejamento das ações

pedagógicas, administrativas e de gestão, na resolução dos problemas que aparecem na escola. A professora Veiga corrobora essa ideia afirmando que:

> O projeto político-pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, assumindo sua função de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico, desvele os conflitos e as contradições, busque eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. (VEIGA, 2010, p. 1).

A contribuição dessa professora nos remete a pensar em três aspectos muito importantes para a prática educacional escolar: primeiro, as ações pedagógicas e estratégias para sanar as dificuldades que se apresentam devem ser planejadas e trabalhadas coletivamente; segundo, a ação da escola deve ser política, ou seja, deve ir além daquilo que lhe foi imposto, sendo capaz de formar pessoas para atuar na sociedade de forma consciente e crítica ao sistema autoritário que nos rege; terceira, as relações horizontais devem ser construídas com base no respeito ao modo de ser de cada um, na valorização das diferentes culturas e crenças e na solidariedade e engajamento na luta contra as discriminações.

Segundo essa perspectiva, o projeto pedagógico é um documento fundamental para o processo educativo nas unidades de ensino, uma vez que é nele que se integram as diretrizes, determinações e políticas públicas educacionais. É nele também que as orientações pedagógicas para a elaboração dos planos de trabalho dos professores nas salas de aula e da equipe gestora escolar se manifestam.

O projeto educacional é, portanto, muito importante para a prática educativa e tem força para conduzir outros projetos e as atividades escolares na busca pela resolução dos problemas sociais e pedagógicos que afetam os alunos e toda a comunidade escolar, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo o racismo. Além desse problema, é visível que as relações sociais e educacionais brasileiras são marcadas pelas desigualdades entre os grupos étnicos, pois enquanto uns são privilegiados outros são explorados, subalternizado e invisibilizados. Por isso:

> A inserção da temática étnico-racial nas escolas se trata de uma demanda reivindicada ao longo de anos pelo Movimento Negro, e

> consiste em um passo significativo para o reconhecimento do protagonismo do povo negro. Refletir sobre essa necessidade é importante no sentido de gerar esforços em prol de uma educação antirracista, tão necessária em nosso país onde, apesar da maioria da população ser autodeclarada negros/as, vivencia cotidianamente o preconceito racial. O estabelecimento de ensino e seu projeto pedagógico ao valorizar e promover o respeito a diversidade étnico-racial como um elemento essencial para a formação dos que ali se encontram, possibilita a construção de uma sociedade mais justa cujas relações entre os indivíduos sejam efetivamente humanas. (SOUZA, 2017, p. 15).

Sendo o Projeto Educacional do Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique dos Santos um relevante documento escolar e necessário para a prática pedagógica educacional, bem como imprescindível para a luta por uma educação que valorize as relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e que priorize a promoção da igualdade racial, faremos a seguir uma análise documental desse instrumento.

Para melhor entendimento e compreensão do processo de observação, esclarecemos que nossa análise considerou o Projeto Pedagógico do ano de 2019, por ser o último e o mais atual projeto elaborado pela escola Álvaro Henrique. Há também a seguir uma breve e importante explanação sobre os dados e informações registradas nesse documento, no que trata das questões raciais, e por fim, um comparativo analítico das propostas determinadas pelas diretrizes curriculares para as relações-étnico raciais, com o quadro de metas/ações e da proposta curricular para o ensino das series iniciais contidas no PPP.

Seguindo a mesma lógica utilizada para analisar o Plano Municipal de Educação, usamos também (com poucas variações) esse mesmo instrumental para analisar o Projeto Político Pedagógico do referido colégio. Dessa maneira, iniciamos com a seguinte pergunta: as orientações e determinações (recortadas aqui nesse trabalho) emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como as orientações do Plano Municipal de Educação, estão sendo providenciadas e atendidas no Projeto Pedagógico?

O Projeto Pedagógico do Colégio Álvaro Henrique, através do diagnóstico situacional, traz no corpo do texto uma série de informações importantes para aquela comunidade. Incialmente, ele apresenta uma conceituação das finalidades, a história e justificativa da sua elaboração, demonstra a situação da unidade de ensino quanto aos resultados de aprovação, evasão e reprovação dos alunos, fazendo uma correlação com o

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB[46]. Ademais, faz também uma demonstração dos projetos pedagógicos e programas comtemplados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE[47], apresenta a estrutura organizacional e os departamentos que compõem a escola e, por fim, demonstra em seu quadro de metas e ações a proposta curricular e suas ementas para aquele ano.

Ao compararmos essas informações observadas com a primeira e segunda ação que devem ser providenciadas pelos estabelecimentos de ensino, não conseguimos, infelizmente, identificar (com exceção das metas/ações e ementas que serão analisadas separadamente) alguma informação que referenciasse a inclusão, disponibilização ou ato a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, nem as orientações do Plano Municipal de Educação. Não conseguimos também verificar nenhum plano de ação direcionado à valorização e ao respeito às culturas afro-brasileiras, ou seja, algum plano de combate ao racismo e focado no ensino das relações étnico-raciais.

No que tange às metas e estratégias elaboradas e determinadas pelo PNE e PME, essas poderão ser adaptadas à realidade de cada região, porém sua implementação é obrigatória, fato que sujeita as escolas a inclui-las em seus documentos de estruturação e organização educacional também. Sendo assim, o Projeto Pedagógico do Colégio Álvaro Henrique adaptou e estabeleceu nove metas e 19 ações de práticas educativas para serem cumpridas na vigência de sua execução.

Somando-se a primeira e a segunda ação, determinadas pelas diretrizes curriculares, `as determinações proposta pelo Plano Municipal de Educação, observamos uma deficiência no projeto pedagógico em relação às temáticas das relações étnico-raciais; pois, nas análises das metas e ações ali discriminadas, não enxergamos em nenhuma a presença de conteúdos que põem em relevo as demandas que perpassam a prática das relações e a igualdade racial.

---

[46] É um parâmetro utilizado, desde 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Esse índice é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

[47] O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é uma autarquia federal criada para administrar e executar as políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC), garantindo, assim, uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública, por isso essa autarquia é responsável por diversos programas do governo federal, entre esses temos: a Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, entre outros.

Para além das metas e ações, analisamos também as ementas ou propostas curriculares, uma vez que estas estão diretamente atreladas ao campo da prática pedagógica e ao processo de ensino-aprendizagem, atravessando os níveis e as etapas educacionais. Sendo importante para a educação municipal, a proposta curricular organiza, marca, define os temas ou conteúdos a serem trabalhados pelo corpo docente dos estabelecimentos escolares e, dessa forma, a proposta curricular do Colégio Municipal Álvaro Henrique tem sua origem na:

> Secretaria de Educação que criou um rol de conteúdos destinados a cada ano escolar. Na semana pedagógica tais conteúdos foram analisados pelos/as professores, que após pequenas reformulações, elaboraram o plano de curso. Em reuniões periódicas, acordamos que durante o ano letivo estaríamos discutindo o referido plano, inclusive levando em consideração as opiniões e necessidades dos/as alunos. (PORTO SEGURO, 2019, p. 20).

No dever de executar os conteúdos apresentados pela secretaria de educação e por sua proposta curricular para aquele ano letivo, os professores e suas respectivas coordenações pedagógicas criaram um rol de conteúdos (ementa) específicos, estritamente relacionados e definidos para cada disciplina dentro da sua etapa escolar, as quais serão ministradas ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, as ementas do 2º ao 5º ano escolar das séries iniciais e que constam no projeto pedagógico estão organizadas em sete disciplinas e cada qual elenca suas atividades principais.

Retomando os pontos de análise priorizados nesse trabalho e comparando-os aos assuntos discriminados na proposta curricular do colégio, observamos que os conteúdos de seis disciplinas não fazem relação nenhuma com os temas das relações étnico-raciais, nem atende ao determinado quanto à inclusão e disponibilização nos planos de trabalho pelas diretrizes e PME. Apenas a disciplina de História, mais especificamente no 4º ano, faz uma menção à África e à Luta de Zumbi, porém sem nenhuma contextualização e fora das ações e metas do próprio projeto.

Para além das observações realizadas, é perceptível a invisibilização da escola e de seu projeto político pedagógico quando se trata das questões ou temáticas relacionadas à educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, no trabalho pedagógico com as séries iniciais. Isso evidencia o quanto nossa sociedade é racista e que as bases educacionais/escolares são estruturas pensadas para a continuação da exclusão e apagamento da “Maioria Minorizada” (SANTOS, 2020).

Portanto, de maneira resumida, observamos que, no Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal Álvaro Henrique, no que trata das séries iniciais, não houve preocupação em pautar a educação para as relações étnico-raciais, mesmo diante de documento oficiais, como o parecer CNE/CP 003/2004, as Diretrizes e as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam e orientam as demandas raciais. Enfim, não houve uma abertura para uma análise crítica e comprometida com a luta antirracista na educação dessa instituição. Por fim, consideramos que as observações obtidas das análises do projeto pedagógico não o retira da condição de ser um documento escolar fundamental e importante na mudança da prática escolar e construção educacional.

3.2 A escola e sua prática: um olhar para o ensino das relações étnico-raciais

Além das observações realizadas nos documentos, foi importante considerar nessa pesquisa, por meio da entrevista semiestruturada, a presença e a fala de alguns profissionais que compõem a estrutura escolar e pedagógica do Colégio Municipal Álvaro Henrique dos Santos, bem como trazer essas entrevistas e suas análises nesse capítulo, logo depois da análise documental; pois isso pode nos permitir correlacionar o que foi analisado nas fontes documentais com as falas e contribuições pessoais dos profissionais da educação. Objetivamente, essa metodologia permite-nos extrair dados e informações necessárias para que possamos compreender como a prática didático-pedagógica e de ensino-aprendizagem desse território escolar estão trabalhando para combate ao racismo educacional.

Sendo assim, para melhor acompanhamento das informações, utilizamos um roteiro para as entrevistas, um questionário contendo 12 alternativas e de formatação discursiva. As perguntas priorizaram a aquisição de informações relacionadas tanto à percepção teórica dos entrevistados(as) quanto às suas vivências/práticas educativas com as questões étnico-raciais. Dessa forma, mesmo com o questionário, os pesquisados(as) tiveram total liberdade para que pudessem se expressar, criticar, sugerir concordar, discordar, ou seja, os investigados(as) puderam falar livremente e espontaneamente sobre o que estavam sendo indagados.

Outro ponto importante a ser relatado é que a seleção dos entrevistados(as) se deu basicamente pelo critério de antiguidade, ou seja, do maior tempo de atuação e de maior experiência individual nas funções que exercem na unidade de ensino pesquisada e também por essas pessoas estarem atuando ou já terem atuado no seguimento do Ensino

Fundamental I. Buscamos, dessa forma, ouvir as pessoas do território escolar e delas saber como as suas ações pedagógicas se intercruzam com as demandas do ensino e relações étnico-raciais. Por isso a importância de escutar para além dos professores, os sujeitos da gestão pedagógica escolar. Sendo assim, convidamos, e o convite foi espontaneamente aceito, dois professores das séries iniciais e duas coordenadoras pedagógicas, todos(as) do quadro funcional do Colégio Álvaro Henrique dos Santos.

Devido à pandemia da Covid-19 e às regras de distanciamento social, as entrevistas foram agendadas pelo telefone ou *WhatsApp* com os participantes, levando em consideração o tempo e a disponibilidade de cada investigado(a). Em comum acordo, os(as) participantes decidiram responder os questionamentos de forma presencial, desde que seguíssemos os protocolos de proteção contra a Covid-19. Sendo assim, as entrevistas ocorreram presencialmente no Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique e em dias alternados.

Todavia, tivemos duas situações especiais na condução das entrevistas. A primeira foi que uma das professoras selecionadas para fazer parte do trabalho, que aqui é identificada como Carlota Joaquina[48], dias depois de ter respondido o questionário, desistiu de fazer parte da pesquisa, alegando questões pessoais e religiosas. Segundo a própria professora, ela:

> Não poderia participar desse seu trabalho, pois estou com problemas pessoais aqui em casa e que não posso comentar contigo e por minha religião não me permitir participar desse tipo de trabalho, eu e meu esposo fazemos parte da coordenação dos trabalhos de uma igreja e somos proibidos de comentar ou participar de eventos que falem sobre esses assuntos, gostaria de te pedir desculpas, mas não posso, quem sabe mais pra frente. (CARLOTA JOAQUINA, junho de 2021).

Considerando a justificativa da professora e respeitando tal atitude, reafirmamos aqui a importância de trabalharmos as questões que tratam da educação para as relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira no espaço escolar, pois é notório, na fala da professora, a resistência de alguns dos nossos pares (professores) para falar ou trabalhar com temas tão relevantes para a formação crítica dos educandos.

Devido a essa situação, o segundo caso especial foi a escolha da substituta da professora Carlota Joaquina. Fizemos o convite à professora aqui identificada como Angola, que de imediato aceitou a proposta; porém, devido às suas condições físicas e de

[48] Utilizamos esse codinome para identificar a professora que participou da pesquisa, mantendo assim o seu anonimato.

muitas comorbidades, pediu que fosse feito o envio do questionário para ela pudesse responder por escrito e devolver por *e-mail* ou *WhatsApp* . Diante da situação causada pela desistência de Carlota Joaquina e da pandemia em curso, aceitamos as condições impostas pela professora.

Nesse mesmo sentido, pontuamos que, atendendo à solicitação dos próprios(as) entrevistados(as) e por ser uma questão de ética, manteríamos o anonimato das suas verdadeiras identidades; entretanto nomearíamos todos(as) com um codinome relacionado aos nomes de países Africanos, em referência à trajetória de luta contra o imperialismo e a colonização europeia que essas nações viveram e vivem até hoje. Desse modo, a primeira professora foi chamada de Angola, graduada em Pedagogia, atuando na docência das séries iniciais do Colégio Álvaro Henrique há 13 anos.

O segundo professor recebeu o codinome Congo, também graduado em Pedagogia e atuante na docência das séries iniciais há 17 anos. A terceira professora, chamada de Guiné-Bissau, com formação superior em Pedagogia, atuou quatro anos em sala de aula no Ensino Fundamental I e há 13 anos exerce a função de coordenadora pedagógica das séries iniciais. A quarta e última professora, denominada de Moçambique, graduada em Pedagogia, atuou três anos em sala de aula, nas séries iniciais, e atualmente ocupa o cargo de coordenadora pedagógica das séries finais há 8 anos.

A participação dos professores e coordenadores pedagógicos foi de suma importância para essa pesquisa, uma vez que ambos estão diretamente vinculados ao processo didático-pedagógico escolar, ou seja, os relatos apontam-nos como o processo de ensino das relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira é visto pelos professores que estão diretamente em sala de aula, bem como a visão dos coordenadores pedagógicos que têm como função a orientação, coordenação do trabalho docente e a elaboração do projeto pedagógico escolar.

Vale lembra que as contribuições e as informações obtidas desse conjunto de entrevistas são apresentadas aqui ao longo deste capítulo, mediante a necessidade de se expor, submeter, reforçar alguns argumentos ou até provocar novas reflexões. Algumas contribuições de alguns investigados(as) e suas respectivas respostas à entrevista não foram utilizadas para análise aqui realizada, mas estão disponíveis nos anexos deste trabalho.

3.3 As entrevistas: relatos e experiências

Retomando a fala da professora Carlota Joaquina e observando a sua explícita posição de se negar a participar da pesquisa e de não querer responder as questões interpostas, parece-nos que ela, infelizmente, está sob o domínio de um pensamento eurocêntrico, preconceituoso e que reforçou e reforça, em pleno século XXI, o imaginário negativo e estereotipado das culturas afro-brasileiras, especialmente das religiões de matriz africana.

Tal atitude nos leva a refletir sobre o quanto esse comportamento está presente nos sistemas de ensino, na ação da gestão, no corpo administrativo, nos projetos educativos e, muitas vezes, no trabalho didático dos professores em sala de aula, negando a existência dos "racismos" e excluindo o diálogo com demandas das relações étnico-raciais. Nas palavras do professor e intelectual negro Santos (2020).

> A exclusão do homem pelo homem, o racismo, e o alijamento social não é algo natural, intrínseco à formação celular dos corpos humanos. O racismo, o desprezo, a dominação e a brutalidade de um sobre o outro se aprende e, portanto, se ensina; não surge de combustão espontânea a partir de experiências de nosso cotidiano. (SANTOS, 2020, p. 72).

A posição epistemológica trazida por esse intelectual nos permite dizer que ninguém nasce racista, pelo contrário, o ser humano aprende mediante as suas vivências a ser um. Como diz o professor Santos (2020), da mesma maneira como se aprende se ensina. Dessa forma, uma vez que se passa a ser racista, acabamos ensinando, através das nossas experiências, sejam elas religiosas, familiares, sociais, profissionais e educacionais, a outras pessoas a também serem racistas. Sendo assim, esse construto comportamental vai passando de "pais para filhos", de "professores para alunos", de "pastores para os fiéis", tornando a sociedade mais dividida e desigual.

Contribuindo para esse debate e dialogando com Santos, o pesquisador Kabengele Munanga (2017), um escritor Congolês, naturalizado brasileiro, analisando as ambiguidades do racismo "à brasileira", não só afirma que a sociedade brasileira aprendeu a ser e é racista, mas aponta a causa das práticas e atitudes discriminatórias referentes às pessoas negras. Para ele, essas atitudes se devem ao mito da democracia racial, que faz os brasileiros brancos e até negros acreditarem que somos todos iguais e que as condições sociais em que vivemos são reflexos de nossas próprias vontades e esforços pessoais;

pois, segundo essa visão, as condições são iguais para todos sem nenhum tipo de preconceito.

> Racismo? No Brasil? Quem foi que disse? Isso é coisa de americano. Aqui não tem diferença porque todo mundo é brasileiro acima de tudo, graças a Deus. Preto aqui é bem tratado, tem o mesmo direito que a gente tem. Tanto é que, quando se esforça, ele sobe na vida como qualquer um. Conheço um que é médico; educadíssimo, culto, elegante e com umas feições tão finas... Nem parece preto. (GONZALEZ, 1984, p. 226).

Para Gonzales (1984), há uma dificuldade para a sociedade brasileir aceitar que é racista. Essa negação da realidade faz como que esse mito se torne mais forte e ocupe lugar na vida social das pessoas, perpetuando os desmandos, a violência contra os povos e a cultura negra. Por isso, a primeira pergunta a ser direcionada aos(às) investigados(as) procurou coletar a opinião pessoal deles a respeito da existência do racismo no Brasil. Sendo assim, perguntamos: Em sua opinião existe racismo no Brasil? De maneira unânime, os professores responderam de forma positiva, que sim, e, além disso, admitiram que essa prática existente no Brasil é algo negativo. Vejamos parte dessas respostas nas palavras do professor Congo e da professora Angola:

> Sim, sem margem de dúvida. O racismo é algo que infelizmente não foi extinto com a libertação dos escravos no Brasil, até porque os negros, eles foram libertos das correntes, mas continuaram presos ao preconceito e a discriminação racial. Nos dias atuais, por incrível que pareça nós presenciamos no cenário nacional vários exemplos de racismo. Porto Seguro não é um lugar diferente, numa escala menor, mas existe. E o Incrível de tudo, é que muitos de nós somos racistas, mas nem descobrimos ainda que somos e a gente percebe isso na linguagem das pessoas ao se dirigir a uma pessoa afrodescendente. (CONGO, junho de 2021).

> Sim. O racismo sempre esteve presente aqui no nosso país, e está atrelado a todas as formas de comportamento social, econômico, político, educacional e religioso. O fim da escravização negra, não foi suficiente para acabar com o processo construído historicamente de discriminação no brasil. Quantas vezes por dia nos principais telejornais ouvimos e vemos diversas ações de racismo contra as pessoas negras. È notório que nós somos uma sociedade ainda racista e que de maneira internalizada e de forma sutil externalizamos esse sentimento racista em diversas situações, inclusive na escola. (ANGOLA, julho de 2021).

Aparentemente, na contramão do mito da igualdade racial, esses professores reconhecem a existência do racismo e que sua prática é inegável. Reconhecem também, que as condutas racistas, mesmo sendo subjetivas, camufladas e sutis, estão presentes nos

diferentes espaços sociais brasileiros. Aproximando-se do campo da educação escolar e sendo essa a área de formação e de trabalho dos(as) entrevistados(as), a pesquisa propôs verificar como essas ações racistas se manifestam e como elas se apresentam nos seus locais de trabalho. Para isso, utilizamo-nos da seguinte indagação: No seu local de trabalho você já presenciou atitudes e práticas racistas?

> Sim. Já presenciei a prática de racismo entre os alunos, de alunos para com professor e de professores com os alunos e de professor para com professor. Não é difícil no ambiente escolar nos deparamos com as brincadeiras e piadas racistas entre os alunos, expressões pejorativas e depreciativas, como Negro da senzala, quando o negro não defeca na entrada, defeca na saída; qual a diferença do negro para o betume; cabelo a prova de água; negra do sovaco fedorento, e outras expressões. Já envolvendo os profissionais da educação é muito corriqueiro as brincadeiras e resenhas do tipo: ao chegar um professor negro na sala de professor ouvirmos: vixi acabou a energia; o local escureceu; depois que ganhou a carta de alforria, ele agora quer mandar. Vejo que essas insinuações são bastante humilhantes, mas tudo não passa de uma "brincadeira". (ANGOLA, julho de 2021).

As ditas "brincadeiras" relatadas pela professora e outras formas humilhantes, desumanas e pejorativas que recaem sobre a "Maioria Minorizada" (SANTOS, 2020), no processo educacional escolar, é um método da ideologia dominante branca de depreciar, inferiorizar e diabolizar os valores culturais, intelectuais, estéticos, religiosos e sociais negros, como forma de garantir o domínio sobre eles e a manutenção de seu poder político. Para Sodré (2010), essa construção ideológica atravessa o processo da colonização portuguesa que influenciou a propagação de representações sociais negativas que ganharam o senso comum, inclusive pela instituição e comunidade escolar.

"Dito de outra maneira, na sociedade racializada, a população negra, racialmente inferiorizada, sofre toda a sorte de interdição no acesso e fruição de direitos, bens e serviços desejáveis para uma vida digna" (SANTOS, 2020, p. 13). Sendo assim, em contraposição ao poder hegemônico social e acadêmico, pela garantia do direito aos serviços educacionais e pelo ensino da história e cultura afro-brasileira e africana é que os movimentos negros conquistaram a importante aprovação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003).

Ao reivindicar o seu espaço, mediante essa lei, o Movimento Negro, "[...] investe estrategicamente na ampliação do presente, juntando, ao real, as possibilidades e as expectativas futuras de superação do racismo e do mito da democracia racial" (GOMES, 2008, p. 99). Esse movimento também provoca na educação um caminhar oposto à tradição eurocêntrica de negação e interdição dos bens intelectuais e culturas afro-

brasileiros e africanos. Nesse sentido, a professora e pesquisadora Gomes, vem reforçar a escolha da educação escolar como estratégia para o enfrentamento às desigualdades raciais, portanto:

> A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2003, p. 77).

É desse olhar crítico-pedagógico da professora e da obrigatoriedade do ensino das relações étnico-raciais marcado pela lei que, em todas as escolas do país, sejam elas públicas ou privadas, devem ser trabalhadas as temáticas afro-brasileiras e africana, no espaço escolar. Diante dessas questões, realizamos uma problematização sobre as representações dos(as) pesquisados(as) e sobre os seus conhecimentos a respeito da Lei 10639/2003 e suas determinações. Assim perguntamos: Você conhece a Lei n. 10.639/03? Obtivemos as seguintes respostas:

> Conheço, só de falar. Aqui na escola nunca houve um trabalho especificamente para falar sobre essa lei. A gente só ver um movimento maior aqui na escola na data da consciência negra, ai sim, temos uma visão mesmo que pequena das questões relacionadas ao negro, mas dessa lei não. (ANGOLA, julho de 2021).

> Bom, em relação a essa Lei eu já ouvir falar, mas eu não a conheço a fundo pra falar de que trata realmente, quais são os objetivos dela né. Já ouvir falar, mas conhecer e ler assim não. (GUINÉ-BISSAU, junho de 2021).

> Sim. Essa é uma lei de extrema importância, mas eu acho que ela iniciou no processo de implementação nas escolas com uma fragilidade que acabou atrapalhando o andamento que se esperava dessa lei. Essa lei buscou implementar o trabalho com as questões étnico-raciais, porém só serviu para ser usada pela secretaria de educação/escolas para complementar a carga horária de trabalho dos professores que necessitavam desse complemento. Não existiu um trabalho aprofundado ou projetos para o trabalho com as orientações da lei. (MOÇAMBIQUE, julho de 2021).

Para as duas primeiras professoras, o conhecimento da lei está simplesmente no "já ouviram falar", porém os conteúdos e suas determinações são totalmente desconhecidos. Embora elas não tenham apontado os motivos de tal desconhecimento, arriscamo-nos a dizer que existe uma série de proposições para isso, entre elas, a falta de um trabalho mais específico com as orientações da lei e de suas diretrizes por parte da escola e de seu pedagógico e outra, alguns professores criam resistência para participar dos estudos

ligados às relações étnico-raciais por associarem tais estudos às religiões de matriz africana, diabolizada nas sociedades judaico-cristão.

Nesse mesmo contexto, a professora Moçambique, ao contrário das outras, não só expõe que conhece a lei, mas também atribui a ela e suas orientações muita importância. E é nesse sentido que ela faz uma crítica ao modo como as determinações da lei foram implantadas e são trabalhadas no seu ambiente profissional. Para ela, a secretária de educação utilizou-se dessa lei para atender à demanda de falta da carga horária de professores, mas não para o desenvolvimento de um trabalho, um projeto educativo, pensando nas melhorias da situação escolar dos alunos negros. A posição crítica assumida e direcionada pela professora Moçambique ao sistema de ensino reafirma a condição faltosa de um trabalho pedagógico mais específico e direcionado para as relações étnico-raciais.

A partir das demandas do movimento negro, o Conselho Nacional de Educação - CNE, por meio da Resolução n. 01, de 17 de março de 2004, implementa no contexto educacional brasileiro as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse documento é de extensão oficial e tem a função de regulamentar e aprofundar as orientações contidas na Lei 10.639/2003 para a prática educativa escolar antirracista. Assim sendo, buscamos juntos aos professores envolvidos na pesquisa saber com que frequência esse documento ou essas diretrizes são utilizadas para pensar os planos de trabalho da sua equipe escolar? Obtivemos as seguintes respostas:

> Nenhuma. Pelo menos não com o meu direcionamento, caso esse documento tenha sido utilizado como um ponto de suporte para conteúdos afins é porque ele já veio estudado da secretaria de educação e a gente segue os parâmetros que vem, podendo acontecer do uso ser como referencial. Ou com o próprio Professor lançando mão desse conteúdo/documento para fazer o seu plano individual, mas como direcionamento da escola e seu processo pedagógico para leitura e reflexão ou para montar um plano, um projeto o que for não aconteceu. (MOÇAMBIQUE, julho de 2021).

> Para falar a verdade, eu trabalho com os anos iniciais e dentro desse contexto dos anos iniciais eu não percebo assim, um trabalho voltado para combater esse racismo dentro das unidades escolares. Talvez lá no Fundamental II haja um trabalho mais intenso, porque lá tem as disciplinas que trabalham com essas questões. Não que no fundamental I não deveria ter, deveria sim, o professor que tem aula de história e ele pode estar trabalhando, mas infelizmente a gente não percebe isso nas turminhas menores, e deveria ter por que o racismo vem desde pequenininho, acompanha as crianças desde pequenas até mais adultos

> né, às vezes até com a forma até mais inocente, mas é racismo. (GUINÉ-BISSAU, junho de 2021).

Observando as declarações das professoras fica evidente que a prática pedagógica e as ações educativas voltadas para as relações étnico-raciais, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, ainda não compõem o quadro de documentos para consulta e para elaboração das atividades didáticas e do planejamento pedagógico do Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique dos Santos.

Segundo a professora Moçambique, que é coordenadora pedagógica das séries finais, o que pode estar acontecendo é que a secretaria de educação esteja enviando diretamente algumas orientações para o trabalho com essa temática, já que existe a disciplina Diversidade Afrodescendente e Diversidade Indígena – DADI, ou até mesmo o próprio professor, sem o auxílio da equipe pedagógica, possa estar fazendo uso dessas diretrizes para elaboração do seu planejamento pessoal. Todavia, essa ação de leitura, reflexão, análise e de um trabalho dirigido pela gestão e coordenação escolar, com base nessas diretrizes ainda não aconteceu.

Comungando com a mesma ideia da professora Moçambique, a coordenadora pedagógica das séries iniciais, Guiné-Bissau, afirma que não percebeu ainda uma ação voltada para combater o racismo, nessa mesma instituição escolar. Segundo ela, houve a criação da disciplina DADI, que está mais centrada no Ensino Fundamental II, e nada ainda foi feito para as “turminhas menores” ou séries iniciais.

As contribuições dos(as) professores(as) nos fazem pensar que não basta só falar das diretrizes curriculares, da Lei 10639/2003 e de outros dispositivos educacionais tão importantes para as temáticas das relações étnico-raciais, é preciso que as escolas e o seu sistema de ensino foquem incisivamente no cumprimento, na execução prática daquilo que foi determinado e que depois se autoavalie. Essa avaliação, porém, deve ter o propósito de observar se escola e sua equipe estão assumindo, em seu processo didático-pedagógico, a responsabilidade de trabalhar uma reeducação para a igualdade racial e, a partir disso, esteja ou não, tomar novas ações e pensar novos projetos.

Nesse contexto, os(as) participantes(as), ao serem arguidos sobre o ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais e, ao mesmo tempo, levados a demonstrar a sua opinião e percepção individual sobre a atuação da gestão escolar e o trabalho da equipe didático-pedagógica, incluindo a sua própria atuação profissional, foram categoricamente pessimistas. Para a professora Guiné-Bissau:

> A gente tá a passos distante de chegar a trabalhar essas questões étnico-raciais. O que a gente percebe mais aqui, há um trabalho mais intenso durante a semana da Consciência Negra né, o restante do ano essas questões passam sem discussão nenhuma, sem trabalho nenhum, aí quando chega essa semana a da consciência negra é que a gente percebe um trabalho assim, mais voltado para essas questões. (GUINÉ-BISSAU, junho de 2021).

Já para a professora Angola, o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pala comunidade gestora-pedagógica escolar,

> Não existe. Não existe um trabalho focado nas questões étnico-raciais, pelo meu conhecimento existe uma disciplina a DADI que trata dessas questões, mas também não promove nada de diferente. Na realidade eu acho que existe uma resistência ou má vontade de trabalhar as questões raciais, principalmente a religião afro-brasileira. (ANGOLA, julho de 2021).

Para as professoras, as práticas pedagógicas focadas na história e cultura afro-brasileira, tão importantes para o processo de ensino e aprendizagem, estão concentradas unicamente na semana do dia 20 de novembro, por representar o Dia da Consciência Negra e na disciplina DADI, mas sem muita representatividade. Assim, é perceptível que a instituição, o Colégio Municipal Álvaro Henrique, precisa adotar conjunta e objetivamente, para além do dia 20 de novembro e da disciplina DADI, uma ação prática, um plano de trabalho anual, mensal, semanal, para contemplar o efetivo ensino-aprendizagem das temáticas étnico-raciais em todas as etapas e modalidades educacionais, inclusive nas séries iniciais; mas de quem seria essa responsabilidade no espaço educativo?

> A luta pela superação do racismo e da discriminação racial e do ensino das relações étnico-raciais é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. Bem como da comunidade em que se insere a escola, sob a coordenação dos professores, da gestão na elaboração de projetos político-pedagógicos que contemplem a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2004, p. 11).

Sendo assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais dirige o compromisso da educação para a igualdade racial e ensino da cultura afro-brasileira a todos(as) educadores(as) e à comunidade em que a escola está inserida; entretanto a responsabilidade pela educação oficial de todos cidadãos é do estabelecimento de ensino. Sendo assim, ela deverá se posicionar politicamente contra as

diversas formas de discriminação. Para tanto, deverá, coletivamente, elaborar o seu projeto político-pedagógico priorizando a diversidade étnico-racial. Nesse sentido:

> O projeto político-pedagógico é a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (VASCONCELLOS, 2006. p. 169).

Para o autor, o PPP, quando é desenvolvido de forma participativa, vai além de um manual pedagógico, e torna-se o responsável pela definição da ação educativa, construção da identidade e instrumento de intervenção e mudança da realidade escolar. Nesse contexto, o projeto pedagógico pode ser um elemento fundamental para o ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, pois permitirá o fortalecimento da identidade negra, pedagogias de combate ao racismo, reconhecimento e valorização dos seus legados culturais.

Por ser um instrumento teórico-metodológico fundamental para a organização e intervenção escolar e por ser o documento mais acessado no exercício profissional dos professores(as) entrevistados(as), perguntamos a todos(as), com base nas suas experiências, se consideravam o projeto político-pedagógico do seu local de trabalho importante para o desenvolvimento da gestão escolar e para a prática pedagógica educacional?

> Sim, claro. O projeto é muito importante, pois é ele que vai dirigir, digamos assim, a escola. É ele que pode fazer a mudança educacional e social necessária em uma comunidade periférica e pobre igual a essa em que a escola está inserida. (ANGOLA, julho de 2021).

> Sim. O Projeto Político Pedagógico organiza o trabalho pedagógico né, ele serve para ajudar no processo de ensino-aprendizagem daqueles alunos com dificuldade, e infelizmente é um documento que precisa ser mais usado né, porque a gente sabe que o projeto pedagógico é baseado nas necessidades da escola e da comunidade escolar. As escolas todas tem esse PPP, mas infelizmente poucas pessoas que trabalham na escola conhece esse documento a fundo é um documento que deveria estar presente em todos os momentos de planejamento, de reuniões e discussões, mas infelizmente a maioria das escolas tem esse documento engavetado e muitos de nossos professores não conhecem esse documento a fundo para fazer com que ele funcione realmente e que a função dele seja cumprida. (GUINÉ-BISSAU, junho de 2021).

De maneira unânime, os entrevistados(as) concordaram quanto à importância do mencionado projeto para o desenvolvimento e resolução das demandas educativas e escolares. A professora Angola acredita que o projeto pode contribuir para a mudança educacional e social na sua comunidade, que é pobre e periférica. A professora Guiné-Bissau, além de reafirmar a sua importância para o processo de ensino-aprendizagem, chama a atenção para a falta de efetividade e desconhecimento desse documento por parte de alguns professores, como também para o seu engavetamento por parte de algumas escolas, o que impossibilita o seu real funcionamento e cumprimento da sua função.

Por fim, com base nas afirmações dos entrevistados e de suas concordâncias sobre a função e relevância do projeto pedagógico e, pensando em uma prática decolonial e antirracista de uma educação contextualizada pelo capitalismo e neocolonialismo, foi inevitável o seguinte questionamento: Em sua opinião, o projeto educacional pode fortalecer/contribuir para uma escola mais plural e igualitária no que tange às relações étnico-raciais? Obtivemos as seguintes respostas:

> Sim, pode. Inclusive um dos objetivos do Projeto pedagógico é trabalhar com as questões da diversidade dentro da escola né, e se isso está ali escrito no projeto e a gente realmente trabalhar, como eu já falei o projeto normalmente fica mais engavetado, ele pode e deve sim dá conta dessas necessidades dentro da escola. (GUINÉ-BISSAU, junho de 2021).

> Sim. Ele é um dos caminhos para trabalhar fortemente essas questões raciais. É ele quem determina o foco e os objetivos das ações escolares e que todos os profissionais devem seguir suas orientações. (ANGOLA, julho de 2021).

> Sim. Ele sendo discutido, pautado em ações planejadas e de conhecimento do corpo docente inteiro com aquilo sendo praticado de fato é possível sim. (MOÇAMBIQUE, julho de 2021).

Acreditar em um futuro melhor e em condições educativas iguais para todos(as), como apontado pelos(as) professores(as), é sempre possível. Embora as dificuldades muitas vezes superem as esperanças e as mudanças pareçam não acontecer, é necessário, segundo as diretrizes curriculares, a intensificação e a adoção de estratégias pedagógicas de "valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, em seus diferentes níveis de ensino" (BRASIL, 2004, p. 3). Isso abrange o desafio do projeto pedagógico em construir medidas e ações democráticas na luta por uma escola/educação antirracista, mais plural e igualitária, no que tange às relações étnico-raciais. Nesse mesmo sentido, a professora Veiga aponta que:

> O PPP É um movimento de luta em prol da democratização da escola que não esconde as dificuldades e os pessimismos da realidade educacional, mas não se deixa levar por esta, procurando enfrentar o futuro com esperança em busca de novas possibilidades e novos compromissos. É um movimento constante para orientar a reflexão e ação da escola. (VEIGA, 2003, p. 267).

> Construir o projeto político-pedagógico para a instituição educativa significa enfrentar o desafio da inovação emancipatória ou edificante, tanto na forma de organizar o processo de trabalho pedagógico como na gestão que é exercida pelos interessados, o que implica o repensar da estrutura de poder. (VEIGA, 2003, p. 277).

(IN)CONCLUSÕES

Sendo majoritariamente a maior parcela populacional brasileira, os negros têm gerado um desconforto ao pensamento e aos corpos brancos. Esse descontentamento branco demonstra a preocupação, o medo desses indivíduos que estão em posição de poder têm em perder os privilégios herdados historicamente e não mais se afirmar como modelo estético e civilizatório. Por isso, ultimamente os ataques racistas têm se reforçado, por meio das ações pessoais e institucionais.

Em meio a esses ataques são comuns os discursos segundo os quais vivemos em uma sociedade igualitária e todos têm os mesmos direitos e condição de sobrevivência. Para Kabengele Munanga, (2017), tentam camuflar a verdadeira realidade, desconsiderando e descaracterizando as desigualdades social e racial desenvolvidas pelas estruturas hierárquicas excludentes. Sendo assim, atribuem aos subalternizados a culpa pela sua própria marginalização e discriminação.

Esse comportamento de negação do racismo é estrategicamente estruturado e pensado, com a intenção de desumanizar, desidentificar, apagar os que são considerados "inferiores" pela visão eurocêntrica. Assim sendo, produzem "redes de solidariedade endógena automática em torno do fenótipo hegemônico, redes que estão especificamente voltadas para a captação, a repartição, a preservação e o controle monopolista dos bens básicos de uma sociedade" (MOORE apud SANTOS, 2020, p. 13).

Para além do que trouxe Santos (2020), o intelectual Munanga (2017) continua afirmando que o racismo no Brasil é um "crime perfeito", além de matar fisicamente, mata também a consciência, tanto de quem pratica quanto de quem o sofre. Para esse autor, o racismo desmoraliza as vítimas, cria ambiguidades dos mestiços, dificultando o processo de formação de sua identidade. Com isso, muitos, ainda não politizados e conscientizados da sua identidade, deixam de assumir sua negritude e preferem o ideal branqueamento.

A contribuição desses pesquisadores nos faz pensar que, embora exista a negação teórica à existência do racismo e do preconceito racial no Brasil, os problemas sociais e econômicos que afetam a população negra evidenciam a grande contradição existencial na realidade. O racismo, portanto, é um projeto intencional, utilizado como instrumento de dominação, segregação e da lógica de uma "raça" se sobrepor às outras. Ele também é mutável, ou seja, apresenta-se de variadas formas conforme as épocas, culturas e

principalmente nas estruturas de dominação e de poder, sendo em tempos contemporâneos, sutil, camuflado, porém eficiente e eficaz em desumanizar o outro.

Nesse contexto, o racismo e as suas variantes sempre foram os alicerces e a base de sustentação e construção da cultura, crenças e do imaginário social brasileiro. Não foi por engano que o Brasil foi um dos últimos países no mundo a abolir a escravização negra, também não foi por inocência que, após a libertação dos escravos, o governo brasileiro não garantiu nenhuma condição de sobrevivência ou assistência aos recém-libertos, pelo contrário, com políticas racistas, inclusive educacionais, aumentou o fosso social entre brancos e negros.

De igual modo, não foi sem querer que as autoridades governamentais racistas abriram as fronteiras do nosso país para a chegada dos imigrantes europeus com o pretexto de contratar trabalhadores "capazes" para o mercado de trabalho nacional. A ideia era branquear a população brasileira, negando a existência da maior parcela populacional existente e que há séculos eram explorados e expropriados pelos fazendeiros. Sendo assim, quanto mais "[...] à sociedade, a escola e o poder público negam, o racismo entre nós, mais o racismo existente no Brasil vai se propagando e invadindo as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais dos negros". (GOMES, 2005, p. 47).

Por isso, as discussões em torno de uma educação para as relações étnico-raciais e para a igualdade racial no Brasil, além de importantes e urgentes, têm se tornado um desafio constante. Entendemos que a luta contra o racismo e suas diversas formas deve ser conduzida por todos os cidadãos em todas as instâncias; porém é na educação e nos ambientes de formação didático-pedagógica que se deve pensar a teoria e a prática de resistência e decolonização dos saberes racistas instituídos pelos europeus brancos, uma vez que estes utilizaram-se do mecanismo educacional para a propagação das teorias racializadas.

Sendo assim, como afirma Gomes (2005 p. 49), "[...] se queremos lutar contra o racismo, precisamos reeducar a nós mesmos, às nossas famílias, às escolas, às(aos) profissionais da educação, e à sociedade como um todo", sem perder de vista a importância dessa educação escolar para o desenvolvimento das futuras gerações e para enfrentamento às concepções eurocêntricas, possibilitando novos saberes e ações em torno de uma epistemologia antirracista e de valorização principalmente dos construtos culturais e ancestrais da África e dos afro-brasileiros.

Nesse contexto, este trabalho, intitulado *Pedagogia Insurgente*: um olhar para educação antirracista nas séries iniciais, foi motivado pela relação pessoal e também pela

militância em movimentos sociais negros, por acreditar que as atitudes educacionais, mesmo que involuntariamente, são carregadas de práticas racistas e que há a possibilidade do desfazimento da imagem de inferioridade que negros vivenciam ainda hoje nos espaços de formação pedagógica, principalmente nas escolas e com ênfase na primeira etapa da educação básica.

Em vista disso, procuramos objetivamente compreender se o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Professor Álvaro Henrique dos Santos pode contribuir para uma prática decolonial e antirracista no ensino das séries iniciais. Sendo assim, o trabalho constatou que o objetivo geral da pesquisa foi efetivamente atendido; pois, além de ser um importante instrumento didático-metodológico para o andamento do processo de ensino-aprendizagem e orientador principal da prática pedagógica escolar, ele também é o documento mais acessível aos professores da escola pesquisada.

A pesquisa buscou ainda, partindo de duas hipóteses, analisar a relação entre as práticas pedagógicas e o ensino das relações étnico-raciais, tendo como foco as observações sobre o Projeto Político-Pedagógico do Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique e o Plano Municipal de Educação de Porto Seguro, verificando suas relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Dessa forma, apresentamos as hipóteses: 1º - Ao orientar o processo didático-pedagógico cotejando os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana o projeto político-pedagógico tem como possibilidade a prática antirracista e decolonial no ensino das séries iniciais; 2º - Sem as orientações e práticas das determinações emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana o projeto político-pedagógico não possibilitará a prática decolonial e antirracista no ensino das séries iniciais.

Tivemos também a participação de quatros professores(as) da escola já referenciada e foi através das entrevistas semiestruturadas que eles(as) se manifestaram espontaneamente respondendo as diversas perguntas importantes e necessárias para a compreensão e análise da pesquisa. As contribuições, as respostas dos investigados(as) foram de grande valia para pontuar como o ensino das relações étnico-raciais está sendo pensado e trabalhado, bem como para sinalizar o quanto o projeto político-pedagógico

dessa instituição tem contribuído para o desenvolvimento de ações pedagógicas em prol da igualdade étnico-racial.

A metodologia escolhida e utilizada para a aquisição das informações e coleta dos dados dessa pesquisa nos possibilitou a confirmação da primeira hipótese, ou seja, ao orientar o processo didático-pedagógico cotejando os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o projeto político-pedagógico tem como possibilidade a prática antirracista e decolonial no ensino das séries iniciais.

Consequentemente, a confirmação dessa hipótese nos remete à pergunta inicial e de estruturação desse trabalho, pela qual questionamos se "O Projeto Político Pedagógico – PPP - do Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique Santos, pode contribuir para a prática pedagógica decolonial e antirracista no ensino das séries iniciais". Com base nas informações coletadas, por meio dos métodos investigativos, em especial as entrevistas, ficou evidenciado que o projeto pedagógico pode contribuir para o ensino antirracista e decolonial nas séries iniciais; todavia foi observado pelos entrevistados(as) que, mesmo sendo e tendo uma grande importância para a escola e para as suas ações pedagógicas, o projeto educacional deve ser mais praticado, ou seja, é preciso fazer uso constante desse documento, pois é possível perceber que em muitos casos ele se limita à teoria ou ao atendimento às exigências burocráticas dos sistemas de ensino.

Para que pudéssemos chegar a essa resposta e confirmação do questionamento, além das entrevistas, foi importante também o uso de mais duas formas de pesquisa. A primeira foi a pesquisa bibliográfica que nos possibilitou o acesso aos mais diversos trabalhos acadêmicos, em especial, produções de intelectuais negros no campo do ensino e educação, ainda que em perspectiva interdisciplinar, sendo fundamentais para a compreensão das relações étnico-raciais e construção de uma proposta política educacional antirracista. A segunda foi a análise documental, que teve como marco analítico as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais. Assim sendo, ela nos permitiu observar os documentos que orientam o ensino da escola pesquisada e, comparando-os com as orientações emanadas do marco analítico, examinar como o processo de ensino-aprendizagem para igualdade racial se desenvolve na prática educativa da instituição pesquisada.

Diante da metodologia utilizada e do caminho adotado por essa pesquisa, encontramos alguns pontos que aqui chamamos de dificuldades/ou limitações, como, a princípio, o surgimento inesperado da pandemia da Covid-19, que afetou o Brasil e o

mundo. Sendo o distanciamento social uma das medidas necessárias e obrigatórias para a prevenção ao vírus, todas as escolas, universidades e centros de formação educacional do país foram obrigadas a paralisar suas atividades e, com isso, ficamos impossibilitados incialmente de fazermos presencialmente o encontro com os investigados(as) e com o orientador da pesquisa.

Além dessa situação, o Brasil tornou-se o lugar com um dos maiores índices de contágio e de mortes causadas por essa doença e isso fez com que o pesquisador desse trabalho, além de ser contaminado(a), ficasse aterrorizado com todo esse panorama de mortandade. Passamos, assim, a apresentar alguns problemas que afetaram a nossa saúde mental e fomos forçados, pela situação vivenciada, e com consentimento do orientador, a paralisarmos os trabalhos de leitura e escrita por um período.

Somando-se a essas limitações há também a falta dos arquivos impressos e digitais de algumas edições do projeto político-Pedagógico e, por fim, a negativa de vários colegas ao convite de participação nas entrevistas, uns antes da realização e outros mesmo depois de ter colaborado, como por exemplo a professora Carlota Joaquina, caso relatado nas análises das entrevistas. Esses casos, contudo, não nos impediram (embora ainda com as sequelas da Covid-19) de pensar as novas formas de relacionamento e de concluir os trabalhos.

Mediante o que foi apresentado, as respostas oferecidas pela pesquisa e considerando a importância do projeto político-pedagógico e seu papel fundamental para a educação escolar e para a prática dos professores no exercício docente, foi importante a elaboração de um manual pedagógico voltado para a recomendação de algumas propostas pedagógicas, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na construção do projeto educacional do Colégio Municipal Álvaro Henrique dos Santos.

A perspectiva é que esse manual possa ser um instrumento auxiliar do projeto pedagógico para orientação na prática educacional dos profissionais do colégio pesquisado, bem como dos(as) professores(as) das séries iniciais do Ensino Fundamental. A intenção é provocar nas relações pessoais e institucionais um repensar das ações que viabilizam um olhar diferenciado para os africanos e seus descendentes. Em suma, procuramos também desfazer as resistências ao trabalho com as temáticas direcionadas ao ensino das relações étnico-raciais existente nessa escola.

Portanto, esperamos que essa investigação possa trazer ao município de Porto Seguro e para a escola pesquisada novas contribuições epistemológicas e que estas possam subsidiar a elaboração das propostas educativas emanadas do projeto educacional, bem como o fazer docente em sala de aula. Esperamos também proporcionar condições para o debate decolonial e antirracista com os docentes e discentes em prol do reconhecimento da importância dos negros na construção da sociedade e da identidade brasileira.

Assim sendo, este trabalho, para além das discussões sobre o ensino das relações étnico-raciais e a promoção da igualdade racial em sala de aula, abre-se para a possibilidade de novos olhares e novas contribuições, para a luta teórico-prática antirracista, na certeza de que o dialogar no campo das relações raciais é uma forma da praticar a resistência política e social às mazelas que atingem os grupos excluídos e silenciados de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

AMORIM, R. M. O ensino para educação das relações étnico-raciais: um olhar para o cotidiano escola. **Revista História e Ensino**, v. 13, p. 215-228, set, 2007.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, mai./ago., p. 89-117, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no brasil. In: CARONE, I.; Bento, M. A. S. (org.). **Psicologia social do racismo** – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, p. 177-188, 1º semestre 2002.
Disponível em:
https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt&format=pdf
Acesso em: 20 set. 2021

BRASIL**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – 2014-2024 e dá outras providências. Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 2014. p. 86. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/, <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf,>. Acesso em: 30 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRASIL. Lei n. 11.645. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 mai. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 6 mai. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** - Pluralidade Cultural, Orientação Sexual. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: w2.camara. leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaoo- riginal-1-pl.html. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. Decreto Lei n. 65.810, de 8 de dezembro de 1969**.** Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 dez. 1969. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-65810-8- dezembro-1969-407323-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 20 mar. 2019.

BRASIL. Decreto n. 7.031-a, de 6 de setembro de 1878. Crêa cursos nocturnos para adultos nas escolas publicas de instrucção primaria do 1º gráo do sexo masculino do municipio da Côrte. Brasília. **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1878, Rio de Janeiro, v. 1, 1878. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Decreto n. 4.676, de 14 de janeiro de 1871**.** Crêa na Côrte do Imperio uma Directoria Geral de Estatistica, em virtude da autorização concedida pelo art. 2º da Lei nº 1829, de 9 de setembro de 1870, e manda executar o respectivo Regulamento. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1871**, Rio de Janeiro, v. 1, 1871a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4676-14-janeiro-1871-552057-publicacaooriginal-68972-pe.html> Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Decreto Imperial n. 4.856, de 30 de dezembro de 1871. Manda proceder, em execução do art.1º da Lei nº 1829, de 9 de setembro de 1870, ao primeiro recenseamento da população do Império. **Coleção das leis do Império do Brasil,** Rio de Janeiro, v. 1, p. 786-787, 1871b.

BRASIL. Lei n. 1.829, de 9 de setembro de 1870. Sanciona o Decreto da Assembléa Geral que manda proceder ao recenseamento da população do Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1854, Rio de Janeiro, v. 1, 1870.

BRASIL. Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Município da Côrte**.** Brasília. **Coleção de Leis do Império do Brasil** - 1854, Rio de Janeiro, v. 1, 1854. Disponível em:

https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html. Acesso em: 20 jun. 2021.

CANCELA, F. E. T. **De projeto a processo colonial:** índios, colonos e autoridades régias na colonização reformista da antiga capitania de Porto Seguro (1763-1808). 2012. 337 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2012.

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

CARVALHO, J. J. de. O Encontro de saberes nas artes e as epistemologias do cosmos vivo. In: TUGNY, R. P. de; GONÇALVES, G. **Universidade popular e encontro de saberes.** Salvador: EDUFBA; Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, 2020.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo.** Lisboa: Sá da Costa, 1978. Disponível em: https://antropologiadeoutraforma.files.wordpress.com/2013/04/aime-cesaire-discurso-sobre-o-colonialismo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

CORAZZA, Sandra. Diferença pura de um pós-currículo. In: LOPES, A.; MACEDO, E. (org.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2005. p. 103-114.

BERNARDINO-COSTA, J. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. **Revista Sociedade e Estado,** v. 33, n. 1, p. 119-137, jan./abr. 2018.
Disponível em:
https://www.scielo.br/j/se/a/HBdmnKdkjFRXkWq9m6Ft8kP/?format=pdf&lang=pt
Acesso em: 20 jul. 2021.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R. Perspectiva negra e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado,** v. 31 n. 1, p. 13-22, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

DE ROSSI, V. L. S. Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 55, 2002.

ELER, G. A bruxa do Cacau. **Revista SuperInteressante**, 23 ago. 2019. Disponível em: https://super.abril.com.br, Ilhéus/BA. Acesso em: 17 jul. 2021. Disponível em: https://super.abril.com.br/especiais/a-bruxa-do-cacau. Acesso em: 17 jul. 2021.

FANON, F. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968. Disponível em: https://www.kilombagem.net.br/wp-content/uploads/2015/07/Os_condenados_da_Terra-Frantz-Fanon.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GALLO, S. **Deleuze e a educação.** Belo-Horizonte: Autêntica, 2003.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29 mai./jun. 1995.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, N. L. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 223-247.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. **Lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Revista currículo sem fronteiras**. v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,** [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>. Acesso em: 19 set. 2021.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola Brasileira**, v. 2, n. 2, p. 95-108, jan./dez. 2008.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações étnico raciais no Brasil: uma breve discussão. In: GOMES, N. L. **Educação Antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003. Brasília: MEC, 2005.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jum./jul./ago 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 20 jul. 2021.

GOMES, N. L. Educação Cidadã, Etnia e Raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, R. (org.). **Racismo e antirracismo na Educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, v. 4, n. 1, p. 223-244, out. 1984.

HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas, Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, p. 57-65, 2002. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/csp/a/sqxP3HJB58RwMKVHNPCdNyw/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 17 jul. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil:** Estudos e Pesquisas-Informação Demográfica e Socioeconômica. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. v. 41. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681. Acesso em: 26 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua:** Educação 2019. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736. Acesso em: 26 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Características Étnico-raciais da População.** Classificações e identidades. Estudos e Análises. Informação Demográfica e Socioeconômica número 2. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Recenseamento do Brasil em 1872**. Rio de Janeiro, 1874. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=225477&view=detalhes. Acesso em: 15 jul. 2021.

JACCOUD, Luciana (org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial:** uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: IPEA. 2009.

KLEIN, H. S. A Demografia do Trafico Atlântico de Escravos para o Brasil. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 17 n. 2, maio/ago. 1987. Disponível em: < https://www.revistas.usp.br/ee/article/view/157390/152751> Acesso em: 12 de Jul. 2021.

LABORNE, A. A. de P. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 34. 2018

MACEDO, E. **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

MIGNOLO, W. D. **Desobediência Epistêmica:** a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, M. C. de S.; COSTA, A. P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, p. 139-153, 2018.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. M. A. **A gestão dos recursos financeiros na escola.** *In:* VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (org.). Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico. Campinas: Papirus, 1998, p. 159- 177.

MUNANGA, K. As ambiguidades do racismo à brasileira. *In*: KON, N. M.; ABUD, C. C.; SILVA, M. L. da (org.). **O Racismo e o negro no Brasil:** questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-44.

PEREIRA, E. de A. **Malungos na escola:** questões sobre culturas afrodescendentes e educação. São Paulo: Paulinas 2007.

PORTO SEGURO. **Projeto político-pedagógico.** Colégio Municipal Professor Álvaro Henrique dos Santos: uma prática educativa em construção. Porto Seguro: CMPAHS, 2019.

PORTO SEGURO. Lei n. 1.240, de 19 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME do Município de Porto Seguro. **Prefeitura Municipal,** Porto Seguro, 2015. Disponível em: https://www.aplbportoseguro.com.br/documentos. Acesso em: 20 jul. 2021.

POUBEL, M. W. **Os Primeiros Processos Censitários Brasileiros e o Desenvolvimento da Matemática-Estatística no Brasil de 1872 a 1938.** Tese (Doutorado em Educação e Linguagem Matemática) - Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Espirito Santo, 2013.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, 2005. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 15 dez. 2020.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP** [online], n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004. Acesso em: 14 mai. 2020.

SANTOS, R. **Maioria minorizada:** dispositivo analítico de racialidade (no prelo). Rio de Janeiro: Editora Telha, 2020.

SANTOS, R. Do sujeito desidentificado à maioria minorizada: uma abordagem histórica da Antinegritude na mídia brasileira. IN: GOÉS, L. (org.). **130 anos de (des) ilusão:** a farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados. Belo Horizonte: Editora D'Plácido, 2018.

SANTOS, R.; SANTOS, M. do C. R. C. Ferreira. Aportes teóricos e metodológicos decoloniais: o caso da disciplina "Pensamento Negro Contemporâneo". **Revista Ação Participação** - UnB, n. 31. p. 26-39, nov. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/20146/18547> Acesso em: 15 jul. 2021.

SANTOS, V. M. dos. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 30, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/FZ3rGJJ7FX6mVyMHkD3PsnK/abstract/?lang=pt> Acesso em: 10 jul. 2021.

SAVIANI, D. **A Nova lei da educação: Trajetórias, limites e perspectivas.** 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo":** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, A. A.; CARREIRA, D.. **Igualdade Étnico-Racial na Educação – Contribuições para a implementação da LDB alterada pela Lei 10.639/2003**. Brasília: Conselho Nacional do Ministério Público e Ação Educativa, 2015. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Publicacoes/documentos/LIVRO_Guia_Ministerial_Igualdade_racial_WEB.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

SILVA, M. A. **Nas trilhas do ensino de história:** teoria e prática. Belo Horizonte: Rona. 2012.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, ano XXX, n. 3 (63), p. 489 – 506, set./dez. 2007.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Métodos de pesquisa. In: GERHAEDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Universidade Aberta do Brasil** – UAB/UFRGS. Porto Alegre. Editora da UFRGS. 2009.

SODRÉ, J. **Da diabolização à divinização** - a criação do senso comum. Salvador: Edufba, 2010.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação:** diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, J. C. P. de. **Educação antirracista e projeto político pedagógico escolar:** reflexões necessárias. 2017. TCC (Graduação) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/19757>. Acesso em: 22 jul. 2021.

TOKARNIA, M. Educação reforça desigualdade entre Brancos e Negros. **Agência Brasil**. Brasília, 18 nov. 2016. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/educacao-reforca-desigualdades-entre-brancos-e-negros-diz-estudo. Acesso em: 17 mar. 2019.

TORRES, N. M. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSFOGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 223-247.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. **Currículo em Movimento** – Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file. Acesso em: 21 jul. 2021.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cH67BM9yWB8tPfXjVz6cKSH/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 21 jul. 2021.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010.

ANEXOS – ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

ANEXO A – Roteiro de entrevistas - Congo

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS / PPGER

PEDAGOGIA INSURGENTE:
UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS SÉRIES INÍCIAIS.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

IDENTIFICAÇÃO:
Nome: Professor: CONGO **DATA: 15/06/2021**
Formação acadêmica: Superior Incompleto - Pedagogia
Local de trabalho: Colégio Municipal Álvaro Henrique dos Santos
Função/Cargo: Professor - Anos Iniciais
Tempo de trabalho nesse local: 18 anos

1ª – Em sua opinião, existe racismo no Brasil?

Sim, sem margem de dúvida. O racismo é algo que infelizmente não foi extinto com a libertação dos escravos no Brasil, até porque os negros, eles foram libertos das correntes, mas continuaram presos ao preconceito e a discriminação racial. Nos dias atuais, por incrível que pareça nós presenciamos no cenário nacional vários exemplos de racismo. Porto Seguro não é um lugar diferente, numa escala menor, mas existe. E o Incrível de tudo, é que muitos de nós somos racistas, mas nem descobrimos ainda que somos e a gente percebe isso na linguagem das pessoas ao se dirigir a uma pessoa afrodescendente.

2ª – No seu local de trabalho você já presenciou atitudes e práticas racistas?

Sim. Já presenciei entre alunos, eu não lembro aqui de um fato entre os profissionais da educação, mas entre os alunos é comum à gente perceber isso, na linguagem do dia-a-dia, no comportamento em sala de aula, no pátio e até mesmo na entrada da escola, principalmente entre alunos dessa faixa etária dos 10 aos 16 anos é muito comum ele se tratarem com racismo.

3ª – Quem são os mais afetados pela ação racista em ambiente educacional?

Eu acredito que não exista um grupo específico, porque depende muito do momento e da pessoa envolvida, mas a gente perceber claramente que na maioria são os adolescentes, até pela imaturidade, pela inexperiência e por não ter medo de pagar pelas consequências, eles demonstram um racismo maior, no entanto a gente percebe também racismo do aluno para com alguns professores afrodescendentes/negros, quando há uma pequena diferença da cor do aluno em relação ao professor.

4ª – Você conhece a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas?

Parcialmente. Pra dizer que eu conheço, eu teria que explicar seus incisos e isso ai requereria um estudo minucioso, mas a cultura negra é algo que faz parte da vida do educador e há muito tempo a gente vem nessa lida de trabalhar com a afro-descendência na escola, lidando com os problemas relacionados a afro-descendência e também os problemas que nos acompanha no dia-a-dia. A televisão tá o tempo inteiro mostrando que nas principais comunidades, existe sempre uma discriminação contra os povos negros, principalmente quando a raça dominante é a branca, quando o branco domina, há uma forte tendência de existir um índice maior de racismo.

5ª – Você acha que a gestão e a equipe pedagógica da escola onde trabalha, tem desenvolvido propostas contemplando o ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais?

Sim. A escola tem desenvolvido sim, até porque nós temos a disciplina DADI e os professores se empenham em abordar as questões étnico-raciais, a escola também em alguns momentos desenvolve o desfiles tratando das questões negras, e a também o combate no dia-a-dia feito pela direção, coordenação em relação aos problemas relacionados às questões que envolvem ai a agressão moral por conta da cor de determinado indivíduo em relação a outro.

6ª – No exercício da sua função, você já participou de algum curso de formação profissional ou formação continuada em serviço relacionado especificamente sobre o ensino das relações étnico-raciais ou da cultura afro-brasileira?

Sim. Em vários momentos, em alguns encontros fora até mesmo da cidade, em encontros promovidos quanto eu era gestor da APLB sindicato, é, Nós tivemos alguns momentos onde especificamente era tratando, se tratava dessas questões. A secretaria de educação, salvo o engano, no ano de 2005/2006 ainda na gestão de Jânio Natal por conta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, nós tivemos alguns momentos aonde a capacitação ela tratava especificamente dessas questões.

7ª – Quais desses documentos você conhece e já utilizou no exercício da sua função:

( ) - PME – Plano Municipal de Educação
(x) - Diretrizes Curriculaler Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Rraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.
(x) - PPP – Projeto Político Pedagógico da Sua unidade escola
(x) - Os planos de curso e de trabalho docente para os anos iniciais da secretaria de educação

8ª – Você acha importante o Projeto Politico Pedagógico para o desenvolvimento da gestão escolar e para a prática pedagógica no ambiente educacional?

Importantíssimo. É inadmissível ver que exista ainda, alguma escola que não tenha um projeto político pedagógico. A Escola Álvaro Henrique tem um projeto muito bem elaborado, mas ainda nos falta a prática, uma prática mais voltada para o cumprimento daquilo que está escrito. Por que a demanda daqui é grande e por conta dessa demanda a coordenação acaba se afastando do seu real papel e como num jogo de dominó enfileirado, uma queda em uma peça, acaba afetando as demais, no caso da escola, o afastamento da coordenação vai refletir também no papel do diretor, afastado assim todo mundo de observar e ser cobrado em relação ao PPP.

9ª – Como você observa/avalia o Projeto pedagógico da sua unidade educacional no que trata das questões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais e combate ao racismo escolar?

O projeto abrange, ele muito bem essas questões, mas como eu disse anteriormente, ainda falta se praticar mais, uma vez que a gente tem a lei ao nosso favor, mas para muitos ainda falta o empenho e também o conhecimento. Não basta apenas ter a lei, é preciso entender essa lei, ter momento de reflexão e é exatamente esses momentos de reflexão e compreensão dessas questões que ainda nos falta.

10ª – Em sua opinião o projeto educacional pode fortalecer/contribuir para uma escola mais plural e igualitária no que tange às relações étnico-raciais?

Sim. Sem margem de dúvida, o projeto político pedagógico tem uma função integradora, o que é posto no projeto político pedagógico é tudo aquilo que vem fazer com que a escola funcione mais e melhor, então as questões étnico-raciais não poderiam estar fora do projeto e se tudo que está escrito ali que envolve o apoio moral, étnico e racial ao negroa, se isso for praticado e vivenciado, colocado em pauta nas discussões pedagógicas, no conselho de classe, nas observações diárias do professor e no trabalho diário do grupo gesto como um todo, com certeza, a escola vai funcionar melhor.

11ª – As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira é um documento educacional de orientação para a prática pedagógica escolar antirracista. Com que frequência esse documento é utilizado para pensar os planos de trabalho dessa equipe escolar?

Nenhuma. Mais uma vez eu digo que está faltando muito isso, tá precisando do exercício da leitura do projeto pedagógico. Tem que se tornar uma realidade a leitura e a prática daquilo que foi construído pensando em melhorar o ensino-aprendizagem da escola e que acaba sendo deixado para trás em alguns momentos, porque falta esta lembrança, esta cobrança para os professores e para os gestores da proposta inicial, que é o desenvolvimento da educação nesta unidade de ensino.

12ª – Espaço para as considerações complementares:

Essa pesquisa é muito importante, eu espero que o resultado final desse conjunto de entrevistados possa trazer bons frutos para você como profissional e também para aquela unidade de ensino onde vai trabalhar. Agradeço o convite de participar da entrevista e agradeço por me provocar também em conhecer melhor o PPP da escola, em conhecer melhor a minha prática pedagógica, e a dos meus colegas, para que juntos, a gente venha nos dias futuros a discutir o projeto pedagógico observando o que está dando certo ou o que pode ser usado para o melhor desenvolvimento da unidade de ensino.

ANEXO B – Roteiro de entrevistas - Guiné-Bissau

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS / PPGER

PEDAGOGIA INSURGENTE:
UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS SÉRIES INÍCIAIS.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

IDENTIFICAÇÃO:
Nome: Professora: GUINÉ-BISSAU **DATA: 28/06/2021**
Formação acadêmica: Pedagogia
Local de trabalho: Colégio Municipal Álvaro Henrique dos Santos
Função/Cargo: Coordenação Pedagógica/Anos Iniciais
Tempo de trabalho nesse local: 17 anos

1ª – Em sua opinião, existe racismo no Brasil?

Sim. Muito racismo no Brasil. A gente observa várias práticas, tanto nosso ambiente escolar como nas propagandas que aparecem na televisão que apresenta um forte racismo. Como exemplo, um episódio muito triste que a gente presenciou em relação o racismo no Brasil foi à questão do Big Brother né, com o participante Lucas, que teve assim vários ataques com relação à opção sexual dele, mas também questão de racismo e discriminação com relação a cor da pele e de seu cabelo.

2ª – No seu local de trabalho você já presenciou atitudes e práticas racistas?

Sim, muitas. Infelizmente existe no ambiente escolar várias práticas racistas, tanto em relação aos alunos com os próprios colegas e até mesmo em relação a professores com os alunos, isso é uma coisa muito triste e não deveria existir, mas existe bastante no nosso meio. Geralmente é de aluno com aluno, eu já recebi queixa de um aluno negro e ele chegar a minha sala chorando falando que o outro colega o tinha chamado de Neguinho do Quibe, eles também costumam usar muito, chamar o outro de neguinho da Senzala, isso acontece demais também e várias outras formas de tratamento que no momento eu não me lembro, mas é muito marcante esse racismo dentro do ambiente escolar.

3ª – Quem são os mais afetados pela ação racista em ambiente educacional?

Bom, eu acho que os mais afetados, acaba sendo os próprios alunos né, porque, quando você é adulto você já sabe se sair melhor daquela situação e a criança não, às vezes ela se incomoda e muitas delas também não se aceitam como negras né, a gente percebe que tem alunos que ele é negro e ele acaba fazendo, praticando o ato de racismo com um colega que também é negro, mas ele não se ver como negro. Nós, temos muitos aqui dentro da escola, no nosso ambiente escolar né, eu sou negra mas tem aquele que tem a pele mais escura que a minha, então em relação a ele eu me acho branco e eu acabo muitas vezes ofendendo ele.

4ª – Você conhece a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas?

Bom, em relação a essa Lei eu já ouvir falar, mas eu não a conheço a fundo pra falar de que trata realmente, quais são os objetivos dela né, já ouvir falar, mas conhecer e ler assim não.

5ª – Você acha que a gestão e a equipe pedagógica da escola onde trabalha, tem desenvolvido propostas contemplando o ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais?

Bom, eu acho que infelizmente não né, a gente tá a passos distante de chegar a trabalhar essas questões ético-raciais. O que a gente percebe mais aqui, há um trabalho mais intenso durante a semana da Consciência Negra né, o restante do ano essas questões passam sem discussão nenhuma, sem trabalho nenhum, aí quando chega essa semana a da consciência negra é que a gente percebe um trabalho assim, mais voltado para essas questões.

6ª – No exercício da sua função, você já participou de algum curso de formação profissional ou formação continuada em serviço relacionado especificamente sobre o ensino das relações étnico-raciais ou da cultura afro-brasileira?

Não. Que eu me lembre não.

7ª – Quais desses documentos você conhece e já utilizou no exercício da sua função:

(x) - PME – Plano Municipal de Educação
( ) - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.
(x) - PPP – Projeto Político Pedagógico da Sua unidade escola
(x) - Os planos de curso e de trabalho docente para os anos iniciais da secretaria de educação

8ª – Você acha importante o Projeto Politico Pedagógico para o desenvolvimento da gestão escolar e para a prática pedagógica no ambiente educacional?

Sim. O Projeto Político Pedagógico organiza o trabalho pedagógico né, ele serve para ajudar no processo de ensino-aprendizagem daqueles alunos com dificuldade, e infelizmente é um documento que precisa ser mais usado né, porque a gente sabe que o projeto pedagógico é baseado nas necessidades da escola e da comunidade escolar. As escolas todas tem esse PPP, mas infelizmente poucas pessoas que trabalham na escola conhece esse documento a fundo é um documento que deveria estar presente em todos os momentos de planejamento, de reuniões e discussões, mas infelizmente a maioria das escolas tem esse documento engavetado e muitos de nossos professores não conhecem esse documento a fundo para fazer com que ele funcione realmente e que a função dele seja cumprida.

9ª – Como você observa/avalia o Projeto pedagógico da sua unidade educacional no que trata das questões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais e combate ao racismo escolar?

Olha, é...sinceramente eu não me lembro assim de ver algum ponto desses voltado para as questões étnico-raciais no projeto político pedagógico. Pode ter lá inserido na

disciplina de afro que tem no fundamental II né, mas assim, um ponto especifico trabalhando com essa questão eu não me lembro de ter visto no fundamental I.

10ª – Em sua opinião o projeto educacional pode fortalecer/contribuir para uma escola mais plural e igualitária no que tange às relações étnico-raciais?

Sim, pode. Inclusive um dos objetivos do Projeto pedagógico é trabalhar com as questões da diversidade dentro da escola né, e se isso está ali escrito no projeto e a gente realmente trabalhar, como eu já falei o projeto normalmente fica mais engavetado, ele pode e deve sim dá conta dessas necessidades dentro da escola.

11ª – As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira é um documento educacional de orientação para a prática pedagógica escolar antirracista. Com que frequência esse documento é utilizado para pensar os planos de trabalho dessa equipe escolar?

Para falar a verdade, eu trabalho com os anos iniciais e dentro desse contexto dos anos iniciais eu não percebo assim, um trabalho voltado para combater esse racismo dentro das unidades escolares. Talvez lá no Fundamental II haja um trabalho mais intenso, porque lá tem as disciplinas que trabalham com essas questões. Não que no fundamental I não deveria ter, deveria sim, o professor que tem aula de história e ele pode estar trabalhando, mas infelizmente a gente não percebe isso nas turminhas menores, e deveria ter porque o racismo vem desde pequenininho, acompanha as crianças desde pequenas até mais adultos né, às vezes até com a forma até mais inocente, mas é racismo.

12ª – Espaço para as considerações complementares:

Bom, em relação a essa questão das relações étnico-raciais na escola, eu creio que até no fundamental II que tem a disciplina de afro, precisa haver um trabalho mais intenso, tanto das escolas quanto da própria Secretaria de educação do município, porque essas disciplinas geralmente elas ficam sem um apoio né. O Professor sempre reclama da falta desse suporte pedagógico, então é preciso ter um trabalho mais intenso no combate/incentivo a essas questões raciais.

ANEXO C – Roteiro de entrevistas - Moçambique

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS / PPGER

PEDAGOGIA INSURGENTE:
UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS SÉRIES INÍCIAIS.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

IDENTIFICAÇÃO:
Nome: Professora: MOÇAMBIQUE **DATA: 12/07/2021**
Formação acadêmica: Pedagogia
Local de trabalho: Colégio Municipal Álvaro Henrique dos Santos
Função/Cargo: Coordenação Pedagógica/ Anos Finais
Tempo de trabalho nesse local: 11 anos

1ª – Em sua opinião, existe racismo no Brasil?

Sim, existe. Eu acho que a situação de racismo já é bem clara por se só, a gente vê a questão do negro sofre muito racismo. Vou focar especialmente no negro já que eu acho que é o grupo que mais sofre né. Então, a gente consegue observar tanto em mídias, nas situações cotidianas e no dia-a-dia mesmo, situações onde o negro sempre é o último a ser escolhido para um trabalho apesar das qualificações serem iguais a uma pessoa de pele clara, eles tendenciosamente acaba sendo o último a ser escolhido. Nas minhas relações pessoais eu que tenho amiga Negra quando eu estou no local já que a cor da minha pele mais clara, o olhar que tem para ela e olhar que tem para mim é diferente, quando eu entro numa loja, quando eu vou buscar conversar com alguém isso é muito natural no dia a dia, infelizmente.

2ª – No seu local de trabalho você já presenciou atitudes e práticas racistas?

Sim. Já presenciei enquanto, eu enquanto professora já sofri na questão de ter a pele mais clara, mas por eu estar na coordenação pedagógica, já presenciei situações de alunos uns com os outros acabam tendo fazendo comentários racistas e atitudes racistas também. Vou dar um exemplo com alunos. Com os alunos a gente ver no dia-a-dia, muito com relação a fala: o seu neguinho, seu preto, preto presepeiro, todo preto é presepeiro, fala que são assim depreciativas, é um Bullying que ocorre, mas o foco desse Bullying é sempre direcionado a cor. Outra questão é que eles não se identificam enquanto negros, a gente tem também uma dificuldade dos nossos alunos terem essa identificação de qual grupo eles pertencem, então a gente vê alunos negros e quando a gente fala sobre o negro no assunto em sala, ele se entendem como Moreno, Moreno classificando como uma cor de raça de diferença do negro, ele não se enquadra como negro.

3ª – Quem são os mais afetados pela ação racista em ambiente educacional?

Eu acho que os alunos. A gente tem um racismo que ainda tá muito internalizado, mesmo enquanto professores a gente pode ter práticas que elas vão ratificar esse pensamento racista, inclusive dentro do próprio conteúdo escolar quando a gente vai trabalhar sobre a

África, vai trabalhar sobre um determinado conceito africano. Ainda temos uma abordagem muito negativista do campo que a gente tá trabalhando, pois, permanecemos ainda naquela fala de que do negro/África nada presta, sem dar aos meninos um pouco mais de apropriação educacional para sair dessa perspectiva de exclusão e marginalização. A gente não trabalha dessa forma, de se apropriar até dessa condição de negro, às vezes a gente tem essa dificuldade.

4ª – Você conhece a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas?

Sim. Essa é uma lei de extrema importância, mas eu acho que ela iniciou no processo de implementação nas escolas com uma fragilidade que acabou atrapalhando o andamento que se esperava dessa lei. Essa lei buscou implementar o trabalho com as questões étnico-raciais, porém só serviu para ser usada pela secretaria de educação/escolas para complementar a carga horária de trabalho dos professores que necessitavam desse complemento. Não existiu um trabalho aprofundado ou projetos para o trabalho com as orientações da lei.

5ª – Você acha que a gestão e a equipe pedagógica da escola onde trabalha, tem desenvolvido propostas contemplando o ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais?

Olha de uma maneira ampla, aprofundada, eu acho que não, principalmente em tempos atuais. Se a gente fizer uma relação com o contexto atual de pandemia e como trabalhávamos na escola no período presencial, ainda sim eu acho que essa maneira de trabalho está rasa. A complexidade do tema precisa ser entendido com olhares mais aprofundados sobre a questão da cultura negra, de como fazer essa apropriação, qual é o discurso que vai validar a proposta de ensino, as cotas, o sistema de reparação social, todas essas questões precisam ser muito bem atendida pelo professor, pela equipe de gestão. Precisa ter uma discussão mais aprofundada para gente conseguir transpor a teoria para a prática e para que esse aluno possa sair da escola com essa racionalidade já muito bem definida na cabeça. Então, no fundo, eu acho que ainda falta a gente enquanto professor ter essa apropriação, para a partir daí consegui trabalhar com os alunos, pois, ainda a gente comete muita falha, tem muitas falas racistas, mesmo de uma maneira velada, mas ainda existe.

6ª – No exercício da sua função, você já participou de algum curso de formação profissional ou formação continuada em serviço relacionado especificamente sobre o ensino das relações étnico-raciais ou da cultura afro-brasileira?
Não.

7ª – Quais desses documentos você conhece e já utilizou no exercício da sua função:

(x) - PME – Plano Municipal de Educação
( ) - Diretrizes Curriculaler Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Rraciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.
(x) - PPP – Projeto Político Pedagógico da Sua unidade escola
( ) - Os planos de curso e de trabalho docente para os anos iniciais da secretaria de educação

8ª – Você acha importante o Projeto Politico Pedagógico para o desenvolvimento da gestão escolar e para a prática pedagógica no ambiente educacional?

Extrema importância. Mas a gente mesmo na discussão quanto na fomentação do PPP em si, ele parte para um campo que ainda é muito burocrático e bem pouco associado ao trabalho efetivo em sala de aula, então a gente o faz enquanto um documento por uma questão burocrática, para se apresentar a secretaria de educação e validar a composição da escola com relação ao documento de ensino, no entanto se a gente vai a prática enquanto professor para a gente recorrer ao PPP para analisar as ementas, conhecer essa alma da escola (Como se costuma dizer do PPP) os professores em sua grande maioria não recorrem, nem nós. Nem eu enquanto coordenadora, também não é um documento que eu lanço mão sempre para trabalhar não.

9ª – Como você observa/avalia o Projeto pedagógico da sua unidade educacional no que trata das questões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais e combate ao racismo escolar?

Eu acredito que a questão da gente ter hoje uma disciplina específica para o trato com temas relacionados à questão da cultura afro valida um pouco e dar uma dimensão um pouco maior para essa reflexão, mas quando a gente fala especialmente de uma ação da Unidade Escolar com um foco específico, aí a gente falha nesse processo. A gente não tem uma vertente, um trabalho, uma reflexão e uma ação pedagógica que busque fazer esse fortalecimento das relações étnico-raciais. Com relação a situações pontuais que ocorre no caso de racismo, a gente trabalha sempre da mesma maneira que a gente trabalha com qualquer outra situação. O aluno teve uma atitude dessa, a gente vai chamar, conversar, vai orientar, vai chamar a família e dependendo do ocorrido pode sofrer as sanções previstas dentro do Regimento escolar como advertência ou suspensão e etc. Mas a gente não trabalha a partir daquela situação um projeto educacional, nem mesmo temos na escola um projeto continuo de trabalho com as questões raciais, na prática temos só uma trabalho temporal.

10ª – Em sua opinião o projeto educacional pode fortalecer/contribuir para uma escola mais plural e igualitária no que tange às relações étnico-raciais?

Sim. Ele sendo discutido, pautado em ações planejadas e de conhecimento do corpo docente inteiro com aquilo sendo praticado de fato é possível sim.

11ª – As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira é um documento educacional de orientação para a prática pedagógica escolar antirracista. Com que frequência esse documento é utilizado para pensar os planos de trabalho dessa equipe escolar?

Nenhuma. Pelo menos não com o meu direcionamento, caso esse documento tenha sido utilizado como um ponto de suporte para conteúdos afins é por que ele já veio estudado da secretaria de educação e a gente segue os parâmetros que vem, podendo acontecer do uso ser como referencial. Ou com o próprio Professor lançando mão desse conteúdo/documento para fazer o seu plano individual, mas como direcionamento da escola e seu processo pedagógico para leitura e reflexão ou para montar um plano, um projeto o que for não aconteceu.

12ª – Espaço para as considerações complementares:

Eu vejo um ponto importante trabalhar com as relações étnico-raciais dentro da escola, mas além da perspectiva de ter uma disciplina que vai dar um pouco desse suporte é trabalhar com uma prática da vivência diária da escola eu acho que seria fundamental principalmente para escola periférica, de bairro, onde a gente tem essa cultura negra muito forte, inclusive negada pelo próprio grupo que faz parte dela, então, se a gente conseguir fazer essa transposição para uma perspectiva mais integral do aluno e de nós mesmos enquanto professores, enquanto atuantes na educação, seria muito positivo. Eu acho que o centro de um dos grandes problemas da nossa educação é a formação de nós professores, eu preciso me apropriar desse conteúdo que você está estudando especificamente para que eu possa criar um discurso e validá-lo. Se eu não conheço, se eu não tenho a informação, se eu não entendo a complexidade desses conceitos, fica difícil eu trabalhar com meu aluno e fazê-los entender outra perspectiva que não seja a minha que é muito rasa.

ANEXO D – Roteiro de entrevistas - Angola

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS / PPGER

PEDAGOGIA INSURGENTE:
UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS SÉRIES INÍCIAIS.

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

IDENTIFICAÇÃO:
Nome: Professora: ANGOLA **DATA: 23/07/2021**
Formação acadêmica: Pedagogia
Local de trabalho: Colégio Municipal Álvaro Henrique dos Santos
Função/Cargo: Professora - Anos Iniciais
Tempo de trabalho nesse local: 13 anos

1ª – Em sua opinião, existe racismo no Brasil?

Sim. O racismo sempre esteve presente aqui no nosso pais, e está atrelado a todas as formas de comportamento social, econômico, politico, educacional e religioso. O fim da escravização negra, não foi suficiente para acabar com o processo construído historicamente de discriminação no brasil. Quantas vezes por dia nos principais telejornais ouvimos e vemos diversas ações de racismo contra as pessoas negras. È notório que nós somos uma sociedade ainda racista e que de maneira internalizada e de forma sutil externalizamos esse sentimento racista em diversas situações.

2ª – No seu local de trabalho você já presenciou atitudes e práticas racistas?

Sim. Já presenciei a prática de racismo entre os alunos, de alunos para com professor e de professores com os alunos e de professor para com professor. Não é difícil no ambiente escolar nos deparamos com as brincadeiras e piadas racistas entre os alunos, expressões pejorativas e depreciativas, como Negro da senzala, quando o negro não caga na entrada, caga na saída; qual a diferença do negro para o betume; cabelo a prova de água; negra do suvaco fedorento, e outras expressões. Já envolvendo os profissionais da educação é muito corriqueiro as brincadeiras e resenhas do tipo: ao chegar um professor negro na sala de professor ouvirmos: vixi acabou a energia; o local escureceu; depois que ganhou a carta de alforria, ele agora quer mandar. Vejo que essas insinuações são bastante humilhantes, mas tudo não passa de uma “brincadeira”.

3ª – Quem são os mais afetados pela ação racista em ambiente educacional?

Em minha opinião são os alunos, porém tem professores e profissionais da escola que são negros que também sofrem desse racismo miserável.

4ª – Você conhece a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas?

Conheço, só de falar. Aqui na escola nunca houve um trabalho especificamente para falar sobre essa lei. A gente só ver um movimento maior aqui na escola na data da consciência negra, ai sim, temos uma visão mesmo que pequena das questões relacionadas ao negro, mas dessa lei não.

5ª – Você acha que a gestão e a equipe pedagógica da escola onde trabalha, tem desenvolvido propostas contemplando o ensino-aprendizagem das relações étnico-raciais?

Não. Não existe um trabalho focado nas questões étnico-raciais, pelo meu conhecimento existe uma disciplina a DADI que trata dessas questões, mas também não promove nada de diferente. Na realidade eu acho que existe uma resistência ou má vontade de trabalhar as questões raciais, principalmente a religião afro-brasileira.

6ª – No exercício da sua função, você já participou de algum curso de formação profissional ou formação continuada em serviço relacionado especificamente sobre o ensino das relações étnico-raciais ou da cultura afro-brasileira?
Pra ser sincera, não.

7ª – Quais desses documentos você conhece e já utilizou no exercício da sua função:

( ) - PME – Plano Municipal de Educação
( ) - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira.
(x) - PPP – Projeto Político Pedagógico da Sua unidade escola
(x) - Os planos de curso e de trabalho docente para os anos iniciais da secretaria de educação

8ª – Você acha importante o Projeto Politico Pedagógico para o desenvolvimento da gestão escolar e para a prática pedagógica no ambiente educacional?

Sim, claro. O projeto é muito importante, pois é ele que vai dirigir, digamos assim, a escola. É ele que pode fazer a mudança educacional e social necessária em uma comunidade periférica e pobre igual a essa em que a escola está inserida.

9ª – Como você observa/avalia o Projeto pedagógico da sua unidade educacional no que trata das questões relacionadas à educação para as relações étnico-raciais e combate ao racismo escolar?

Observo que ele é pouco expressivo. Embora esteja escrito algumas poucas coisas dessa temática, O projeto precisa de novas sugestões de trabalho e ampliar as alternativas de informações e fontes de pesquisa e que possam suscitar a vontade dos profissionais a trabalharem com os temas relacionados as relações étnico-raciais.

10ª – Em sua opinião o projeto educacional pode fortalecer/contribuir para uma escola mais plural e igualitária no que tange às relações étnico-raciais?

Sim. Ele é um dos caminhos para trabalhar fortemente essas questões raciais. É ele quem determina o foco e os objetivos das ações escolares e que todos os profissionais devem seguir suas orientações.

11ª – As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira é um documento educacional de orientação para a prática pedagógica escolar antirracista. Com que frequência esse documento é utilizado para pensar os planos de trabalho dessa equipe escolar?

Nenhuma. Se eu já trabalhei, coisa que não me lembro, foi por outros órgãos e não por essa escola.

12ª – Espaço para as considerações complementares:

Obrigado pelo convite.