

UNESP  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE
POLÍTICAS PÚBLICAS

Jeferson Silva Alves

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: SUA APLICAÇÃO EM UMA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL DO INTERIOR DE SÃO PAULO



FRANCA
2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE
POLÍTICAS PÚBLICAS

JEFERSON SILVA ALVES

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: SUA APLICAÇÃO EM UMA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL DO INTERIOR DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), como pré-requisito para obtenção de Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Área de concentração: Políticas Públicas de Combate ao Racismo

Linha de pesquisa: Instituições, Cidadania e Políticas Sociais

Orientador: Prof. Dr. Jonas Rafael dos Santos

**FRANCA
2022**

A474r Alves, Jeferson Silva
As relações étnico-raciais: sua aplicação em uma escola de ensino
fundamental do interior de São Paulo / Jeferson Silva Alves. -- Franca,
2022
204 p. : tabs., fotos, mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca
Orientador: Jonas Rafael dos Santos

1. Lei 10.639/03. 2. Étnico-racial. 3. Política Pública. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Ciências Humanas e Sociais, Franca. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

JEFERSON SILVA ALVES

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: SUA APLICAÇÃO EM UMA ESCOLA DE
ENSINO FUNDAMENTAL DO INTERIOR DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), como pré-requisito para obtenção de Título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.
Área de concentração: Políticas Públicas de Combate ao Racismo.
Linha de pesquisa: Instituições, Cidadania e Políticas Sociais.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Jonas Rafael dos Santos
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Campus de Franca – SP

Membro Titular: Diogo da Silva Roiz
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Programa de Pós graduação em Educação, Campus de Paranaíba-MS

Membro Titular: Dimas José Batista
Universidade Federal do Tocantins
Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, Campus de Araguaína - TO

Franca, 10 de março de 2022.

Eu sou Lia da beira do mar
Morena queimada do sal e do sol
Da ilha de Itamaracá

Minha ciranda não é minha só
Ela é de todos nós, ela é de todos nós
A melodia principal quem guia
É a primeira voz, é a primeira voz

Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Formando uma roda
Cantando uma canção

Minha ciranda não é minha só
Ela é de todos nós, ela é de todos nós
A melodia principal quem guia
É a primeira voz, é a primeira voz

Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Formando uma roda
Cantando uma canção

Olha eu vi uma preta cirandeira
Brincando com ganza na mão
Brincando ciranda animada
No meio de uma multidão

Menina eu parei, fiquei olhando
A preta pegou a improvisar
Eu perguntei quem é esta nega'
Sou Lia de Itamaracá

A ciranda vai, vai
A ciranda vem, vem
A ciranda só presta na praia
Pra gente brincar mais um bem

Olha eu vi uma preta cirandeira
Brincando com ganza na mão
Brincando ciranda animada
No meio de uma multidão

Menina eu parei, fiquei olhando
A preta pegou a improvisar
Eu perguntei quem é esta nega'
Sou Lia de Itamaracá

A ciranda vai, vai
A ciranda vem, vem
A ciranda só presta na praia
Pra gente brincar mais um bem

Lia de Itamaracá

AGRADECIMENTOS

Como bem ilustrado pela letra: “Minha ciranda não é minha só, ela é de todos nós”, este trabalho é de todos nós, agradeço a todos que contribuíram para a realização desta pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Ao professor e orientador Jonas Rafael dos Santos, por sua dedicação na maneira como conduziu e orientou-me nesta pesquisa.

Aos professores, alunos, gestores e a toda comunidade escolar da EMEF Oziel Alves Pereira, por toda a atenção no transcorrer desta pesquisa.

Aos meus pais, meu pai mesmo que ausente fisicamente e minha mãe, que sempre trilharam caminhos em busca do conhecimento, na simplicidade dos seus atos foram fundamentais para a minha formação como ser humano.

Aos meus filhos, Arthur e Ana Clara, pela paciência e compreensão nas minhas horas de ausência.

Em especial à minha esposa Priscila por todo o apoio e incentivo oferecido desde o início desta pesquisa.

Ao meu irmão Glauco e toda a sua família pela dedicação e trocas de ideias.

Aos meus amigos, os conhecidos no decorrer deste curso e aqueles muitos que em minha caminhada incentivaram, cada um a seu modo, a continuar estudando e lutando por dias melhores para todos nós.

A Deus e a todos que estiveram comigo nesta caminhada.

RESUMO

Em 2003 foi assinada a Lei 10.639, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que tinha como objetivo tornar obrigatório o ensino da temática de História e Cultura da África e dos Afro-brasileiros nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país. Naquele momento, alteraram-se dois artigos de outra lei, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), fato este que norteará este trabalho de pesquisa. Levando-se em conta que a Lei está em vigor há mais de 16 anos, pressupõe-se que este tema faça parte do conteúdo aplicado aos alunos. Por este motivo, pretende-se analisar como essa Política Pública foi aplicada e se existem ações pedagógicas voltadas a essa temática em uma escola pública municipal de ensino fundamental situada no interior do Estado de São Paulo. O objetivo geral é analisar como a Lei 10.639/03 está sendo implementada a partir das diretrizes curriculares municipais desta rede municipal e identificar práticas pedagógicas interdisciplinares associadas à política pública estudada. Para tanto, pretende-se utilizar uma pesquisa qualitativa, trazendo dados sobre como a Lei 10.639/03 foi aplicada, quais as dificuldades e ações pedagógicas realizadas, com uso do método de estudo de caso. As informações foram coletadas em três momentos: o primeiro consistiu na pesquisa bibliográfica sobre a Lei em livros, textos, artigos e pesquisas sobre o tema, posteriormente foi feita uma pesquisa documental com análise de documentos escolares que tragam a temática da educação das relações étnico-raciais; o segundo momento consistiu na formulação e realização de entrevistas semiestruturadas, elaboradas para este fim, que foram aplicadas com docentes da escola pesquisada. Neste mesmo processo, seriam realizados grupos de discussão, com uso da técnica de grupo focal com os discentes. Contudo, não fora realizado devido ao momento pandêmico em que nos encontrávamos no período da pesquisa. No terceiro e último momento, foram realizadas atividades de observação, produção de relatórios de todas as atividades de campo, buscando mapear atividades pedagógicas interdisciplinares relacionadas à Lei. Todas as observações, entrevistas, análises e conclusões serão utilizadas para oferecer como produto final aos educandos e educadores desta escola práticas pedagógicas e discussões que fortaleçam, aprimorem e, caso não haja a implementação, vise implantar de forma mais efetiva a aplicação da Lei 10.639/03.

Palavras-chave: Lei 10.639/03. Étnico-racial. Política Pública.

ABSTRACT

In 2003, Law 10.639 was signed by then-President Luiz Inácio Lula da Silva, which aimed to make the teaching of History and Culture of Africa and Afro-Brazilians mandatory in elementary and high schools in the country. At that moment, two articles of another law were changed, the Law of Directives and Bases of Education (Law 9.394/96), a fact that will guide us in this research work. Taking into account that the Law has been in force for more than 16 years, it is assumed that this topic is part of the content applied to students. For this reason, we intend to analyze how this Public Policy was applied and if there are pedagogical actions aimed at this theme, in a public elementary school located in the interior of the State of São Paulo. Our general objective is to analyze how Law 10.639/03 is being implemented from the municipal curriculum guidelines of this municipal network and to identify interdisciplinary pedagogical practices associated with the public policy studied. Therefore, it is intended to use a qualitative research, bringing data on how Law 10.639/03 was applied, the difficulties and pedagogical actions carried out, using the case study method. The information was collected in three moments: the first consisted of a bibliographic research on the Law in books, texts, articles and research on the subject, later a documental research with analysis of school documents that bring the theme of education of ethnic-racial relations; the second moment consisted in the formulation and realization of semi-structured interviews, formulated for this purpose, which were applied with teachers of the researched school. In this same process, discussion groups would be held, using the focus group technique with the students. However, it was not carried out due to the pandemic moment we were in during the research period. In the third and last moment, observation activities were carried out, production of reports of all field activities, seeking to map interdisciplinary pedagogical activities related to the Law. All observations, interviews, analyzes and conclusions will be used to offer as a final product to students and educators, from this school, pedagogical practices and discussions that strengthen, improve and, if there is no implementation, aim to more effectively implement the application of Law 10.639/03.

Keywords: Law number 10.639/2003. Racial-ethnic issues. Public politic.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Mapa da Cidade de Campinas-SP.	113
Imagem 2: Mapa temático: A cidade de Campinas e os Bairros Parque Oziel, Monte Cristo e Gleba B.	118
Imagem 3: Exposição “Mostra Cultural: Máscaras Africanas” – EMEF Oziel Alves Pereira, 2019.	132
Imagem 4: Exposição “Mostra Cultural: Bonecas Abayomi” – EMEF Oziel Alves Pereira, 2019.	133
Imagem 5: Encontro pedagógico: EMEF Oziel Alves Pereira e “Coletivo Naturalmente Cacheadas”.	138
Imagem 6: Marcha Zumbi dos Palmares, 20 de Novembro de 2019.	140
Imagem 7: “Marcha da Consciência Negra” no entorno da EMEF Oziel Alves Pereira (2019).	141
Imagem 8: Exemplar do Jornal Informafricativo. Edição de nº 41, maio-junho-julho/2017.	151
Imagem 9: Encontro CUT Campinas e EMEF Oziel Alves Pereira (outubro de 2019).	164
Imagem 10: Calendário Temático CUT Campinas-SP, 2019.	167
Imagem 11: Mês de janeiro.	168
Imagem 12: Mês de fevereiro.	168
Imagem 13: Mês de março.	170
Imagem 14: Mês de abril.	171
Imagem 15: Mês de maio.	173
Imagem 16: Mês de junho.	175
Imagem 17: Mês de julho.	176
Imagem 18: Mês de agosto.	177
Imagem 19: Mês de setembro.	178
Imagem 20: Mês de outubro.	181
Imagem 21: Mês de novembro.	183
Imagem 22: Mês de dezembro.	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicadores de Práticas Pedagógicas Lei 10.639/03.	52
Quadro 2 – Entidades que realizaram parcerias com SEE e SME para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas.	54
Quadro 3 – Trechos da Proposta Curricular “Caminhos Percorridos” (SME).	62
Quadro 4 – Princípios referentes às Diretrizes Curriculares Municipais (2015).	65
Quadro 5 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 6º ano).	79
Quadro 6 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 6º ano).	81
Quadro 7 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 6º ano).	82
Quadro 8 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 6º ano).	84
Quadro 9 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 6º ano).	86
Quadro 10 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 7º ano).	87
Quadro 11 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 7º ano).	88
Quadro 12 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos Finais 7º ano).	90
Quadro 13 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 7º ano).	91
Quadro 14 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 7º ano).	92
Quadro 15 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 8º ano).	94
Quadro 16 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 8º ano).	96
Quadro 17 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 8º ano).	97
Quadro 18 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 9º ano).	98
Quadro 19 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 9º ano).	101
Quadro 20 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 9º ano).	102
Quadro 21 – Projeto de Relações Étnico-Raciais (PPP), ampliado a partir do Eixo de Africanidades.	121
Quadro 22 – Perfil dos professores entrevistados.	129
Quadro 23 – Indicadores de Práticas Pedagógicas Lei 10.639/03.	130
Quadro 24 – Conclusão das entrevistas.	191

LISTA DE SIGLAS

CEERT – Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdades
CEFORTEPE – Centro de Formação Tecnologia e Pesquisa Educacional
CONNEPA – Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades
CPA – Comissão Própria de Avaliação
CUT – Central Única dos Trabalhadores
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
FNB – Frente Negra Brasileira
GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada
GTI – Grupo de Trabalho Interministerial
IAC – Instituto Agrônomo de Campinas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto Nacional de Pesquisas Aplicadas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MIPID – Programa Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade
MNU – Movimento Negro Unificado
MST – Movimento dos Sem Terra
MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
NAED – Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
ONG – Organização Não Governamental
OMG – Oziel Monte Cristo e Gleba B
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB – Produto Interno Bruto
PLP – Promotora Legais Populares
PNPIR – Programa Nacional de Promoção da Igualdade Racial
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUCCAMP – Pontífica Universidade Católica de Campinas
RMC – Região Metropolitana de Campinas
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SME – Secretaria Municipal de Educação
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TAPIOSIA – Projeto Tapioca e Poesia

TDC – Trabalho Docente Coletivo

TEN – Teatro Experimental do Negro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIP – Universidade Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1. POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEI 10.639/03	33
1.1 REFLEXÃO SOBRE O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	33
1.2 A LEI 10.639/03: REGULAMENTAÇÃO E DISPOSITIVOS LEGAIS	35
1.3 O MOVIMENTO NEGRO, SUA TRAJETÓRIA DE LUTAS E A FORMULAÇÃO DA AGENDA.....	39
1.4 A ADOÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS E SEU CONTEXTO HISTÓRICO NACIONAL	45
1.5 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639: SUAS DIFICULDADES E LIMITAÇÕES.....	51
2. A LEI 10.639/03 E O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO	56
2.1 AS TEORIAS TRADICIONAIS E TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO	56
2.2 TEORIA PÓS-CRÍTICA DO CURRÍCULO.....	58
2.3 MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALISMO E SUAS INFLUÊNCIAS NO CURRÍCULO.....	58
2.4 CURRÍCULO DECOLONIAL	60
2.5 ANÁLISE DO CURRÍCULO: AS DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS-SP E A EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE	61
3. AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: OS CAMINHOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA CIDADE DE CAMPINAS-SP.....	104
3.1 MOVIMENTO NEGRO NA CIDADE DE CAMPINAS-SP	105
3.2 PROGRAMA MIPID: MEMÓRIA E IDENTIDADE – PROMOÇÃO DA IGUALDADE NA DIVERSIDADE.....	106
3.3 A CIDADE DE CAMPINAS, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E O SURGIMENTO DA ESCOLA MUNICIPAL OZIEL ALVES PEREIRA.....	112
3.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E SEUS RECURSOS PEDAGÓGICOS	118
3.5 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	120
4. ANÁLISE DE DADOS: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA MUNICIPAL OZIEL ALVES PEREIRA DE CAMPINAS-SP	127
4.1 ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE E DISCENTE.....	127

4.1 O PROJETO “AFRICANIDADES” A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE E DISCENTE	142
4.2 O JORNAL INFORMAFRICATIVO.....	151
4.4 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENRAIZAMENTO DA LEI 10.639/03 – A PARCERIA SINDICATO/ESCOLA E O CALENDÁRIO TEMÁTICO: “COMO VOCÊ VÊ O RACISMO?”	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	187
REFERÊNCIAS	193
APÊNDICE I.....	200
APÊNDICE II	201
APÊNDICE III.....	202
ANEXO I	203
ANEXO II.....	204

INTRODUÇÃO

A temática da educação das relações étnico-raciais está presente nos discursos de muitos educadores em muitas redes de ensino e também na sociedade civil, porém esse debate pode ser associado ao surgimento, no ano de 2003, de uma política educacional conhecida como Lei 10.639/03. Entretanto, sua concepção, formulação e posterior implementação ocorreram com a participação do Estado brasileiro e principalmente dos movimentos sociais dentre outros grupos organizados da sociedade civil que reconheciam a importância deste tema colocando-o em pauta através de muito debate e embate político na agenda governamental da época.

Desde o surgimento da referida Lei até os dias atuais, este tema permanece sendo de extrema relevância na sociedade; mesmo depois de mais de 19 anos do seu surgimento, ainda observamos casos de racismo¹ e injúria racial, fatos que se entrelaçam a um passado sombrio que levou a população afrodescendente ao descaso, à crueldade, à exploração econômica, à desumanidade, que é muito bem observada nas suas atuais² condições econômicas e sociais.

Após esta consideração inicial, torna-se fundamental refletir sobre a trajetória que me forjou como professor e posterior pesquisador das relações étnico raciais. Após quinze anos de atuação como professor de educação básica em escolas públicas e particulares na Região Metropolitana de Campinas-SP, algumas inquietações vinham à tona: Por que a Lei 10.639/03 não estava presente no Projeto Político Pedagógico e nas práticas pedagógicas da maioria das escolas em que trabalhei?

Essa pergunta remete ao ano de 2008, quando atuei como professor temporário na rede municipal de Campinas. Naquele momento, pude conhecer esta política pública a partir de uma vivência ocorrida no mês de janeiro de 2008, em que os professores temporários não tiveram direito a férias e foram convocados para um mês de formação docente. Portanto, dentre as formações sugeridas, recordo-me dos encontros com foco na educação das relações étnico-raciais, do debate e socialização, uso de teatro, de mídias, de uma diversidade de práticas pedagógicas, onde tive meu primeiro contato com o filme “Vida Minha Pele”, enfim, um momento formativo que felizmente proporcionou muito crescimento profissional e pessoal.

¹ SP já registrou mais casos de racismo em 2022 do que em todo o ano passado. Foi registrado um aumento de 625% entre os anos de 2021 e 2022, quando comparados os meses de janeiro a abril. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sp-ja-registrou-mais-casos-de-racismo-em-2022-que-em-todo-o-ano-passado/>. Acesso em: 10 maio 2022.

² Brancos continuam recebendo 50% a mais do que negros no Brasil. Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estadao-conteudo/2020/07/20/abismo-economico-entre-brancos-e-negros-persiste.htm>. Acesso em: 25 abr. 2021.

Contudo, as propostas desta rede se iniciaram anos antes, no ano de 2004, a partir de um programa de formação intitulado MIPID³ (Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade), em que a Secretaria Municipal de Educação, com esta iniciativa, tinha o objetivo de formar educadores étnicos (professores da rede municipal) que receberiam formação para serem multiplicadores, auxiliando na implementação do estudo das relações étnico-raciais nas escolas, ou seja, eles foram os responsáveis pelo curso que eu pude participar. Portanto, iniciando meu levantamento bibliográfico, encontrei algumas produções acadêmicas de professores participantes deste curso de formação sendo que alguns buscaram dissertar sobre o referido curso, como podemos observar nesta contribuição que traz os seus objetivos:

O programa tinha como objetivo: a) propiciar ações para que a escola compreendesse a diversidade cultural em seu interior, b) Constituir um acervo diversificado para o registro da memória, pesquisa e produção realizada nos espaços formativos, relatos de experiências e acervos literários específicos, ações no sentido de viabilizar, para os educadores/pesquisadores, subsídios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica nas questões raciais (EUGÊNIO, 2013, p. 11).

Sendo assim, o programa MIPID era uma realidade distante do meu cotidiano, pois infelizmente eu não era professor efetivo da Rede Municipal e, após aquele ano, com o fim do meu contrato de trabalho, me desliguei do quadro de professores da rede municipal de Campinas. Por conta disso, não tive mais contato com o referido programa (MIPID), ficando as vivências e práticas pedagógicas que serviriam de apoio para meu trabalho docente em outra rede de ensino.

Assim, após anos de experiência como docente, em 2017 comecei a refletir sobre a necessidade de aprofundar meus conhecimentos sobre a temática da educação das relações étnico-raciais. Minha percepção era de que minha atuação estava limitada, seja a partir do meu distanciamento com minha formação acadêmica, seja por motivos de ausência de formação docente para nós professores da rede estadual. Desse modo, a minha prática como professor de Geografia, meus planejamentos e a busca pelo debate em sala de aula sobre o racismo, bem como as ações afirmativas entre outros conceitos, foi o que me fizeram refletir e decidir prestar o processo seletivo no Programa de Planejamento e Análise de Políticas Públicas da UNESP Franca.

³ O Programa MIPID, tem como um dos seus objetivos propiciar ações para que a escola compreenda a diversidade étnico-cultural em seu interior; construir um acervo diversificado para registro da memória, pesquisa e produção realizada nos diversos espaços formativos, relatos de experiências e acervo literários específicos, viabilizando aos educadores/pesquisadores subsídios para o desenvolvimento de sua prática pedagógica; intensificar as reflexões no âmbito escolar com relação à diversidade humana e a pluralidade cultural no sentido de produzir subsídios metodológicos e didáticos para a abordagem da Promoção da Igualdade a Diversidade. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/depto-pedagogico/projetos/memoria-identidade.php>. Acesso em: 15 maio 2020.

Ao ser aprovado no Programa de Planejamento e Análise de Políticas Públicas, as minhas observações e inquietações sobre a Lei 10.639/03, passaram a ganhar corpo a partir da orientação do Prof. Dr Jonas Rafael dos Santos, que coordena o projeto “A implementação de Políticas Públicas de Combate a discriminação e o racismo no interior do Estado de São Paulo”. A partir de alguns trabalhos desenvolvidos sob a orientação do professor Dr. Jonas Rafael dos Santos que abordam os avanços e as limitações da implementação da Lei 10.639/03 em escolas públicas do interior de São Paulo, que fazem parte de um debate mais amplo, foi possível desenvolver o trabalho de pesquisa em uma escola da prefeitura de Campinas.

A pesquisa de ⁴Marley de Fátima Moraes Borges, que aborda o processo de implementação da Lei 10,639/03 em uma unidade escolar da Rede Estadual nos anos finais e ensino médio regular, foi muito importante para pensar os caminhos da nossa pesquisa. Ressalta-se que a proposta de intervenção apresentada por Borges, tornou-se uma política pública que envolve a Unesp, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e a ONG Mulheres do Brasil. O trabalho de ⁵Danieli Galvani do Nascimento que dissertou sobre a política educacional em questão e suas relações com a Rede Municipal de Franca-SP em uma escola de anos iniciais; e, por fim, a pesquisa de ⁶Elaine Aparecida Mani que analisou o processo de implementação em uma Escola Técnica do Centro Paula Souza, de ensino médio técnico, localizada na cidade de Batatais-SP vinculado à Secretaria de Estado da Educação, foram fundamentais no processo que possibilitou a construção do nosso trabalho.

Desse modo, a proposta desta pesquisa se deu em analisar o processo de implementação da Lei 10.639/03 em outra escola pública do interior de São Paulo, de outra rede municipal, buscando conhecer as práticas pedagógicas associadas a esta política pública, analisando as Diretrizes Curriculares Municipais vinculadas a esta escola, tendo como objetivo avaliar o processo de implantação nesta unidade escolar e, principalmente, complementar as demais pesquisas já realizadas e propostas pelo professor orientador e seus orientandos.

Logo, a atual pesquisa se faz presente em um olhar global sobre diferentes redes de ensino, sendo essa uma oportunidade oferecida pelo professor Dr. Jonas Rafael dos Santos

⁴ O Ensino de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira, na perspectiva da Lei Nº 10.639/2003: análise de políticas públicas na EE. Prof. Hélio Palermo, cidade de Franca SP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138205>. Acesso em: 20 abr. 2021.

⁵ A lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar: história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153957>. Acesso em: 20 abr. 2021.

⁶ A Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola: análise de políticas públicas educacionais e o enraizamento da Lei 10.639/03 em uma escola pública de Ensino Médio e Técnica do Interior de São Paulo. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154018>. Acesso em: 20 de abr. 2021.

após a apresentação do meu projeto ao Programa de Análise e Planejamento de Políticas Públicas.

Ou seja, minha intenção era estudar a Lei 10.639/03, seu processo de formulação e, conseqüentemente, a efetividade da implementação desta política educacional.

Partindo de uma pesquisa bibliográfica, pude aprender que o município de Campinas possui uma rica história de lutas dos movimentos sociais que deram frutos como, por exemplo, a lei municipal que antecedeu a própria Lei 10.639/03, proposta pelo então vereador Sebastião Arcanjo, militante do movimento negro nesta cidade, que traz a obrigatoriedade de se trabalhar o estudo da matriz afro-brasileira no currículo da rede municipal, como é possível notar no Art. 5º da Lei nº 9777⁷ de 24 de Junho de 1998:

A Rede Municipal de Ensino, através de seus órgãos competentes, promoverá a interdisciplinaridade com o conjunto da área humana, biológica e outra – Língua Portuguesa, Geografia, Educação Religiosa, Ciências e Biologia, Educação Física e Educação Artística – adequando o estudo do negro e seus valores civilizatórios em cada caso (CAMPINAS, 1998).

Neste mesmo ano de criação desta lei, passa a existir na Unicamp, a partir da mobilização de acadêmicos e do movimento negro de Campinas, o primeiro Cursinho preparatório para vestibular destinado a alunos carentes, em sua maioria da periferia da cidade. Essa iniciativa tornou-se uma importante conquista neste processo de ingresso de alunos negros e pobres nos cursos universitários. Conforme destaca a pesquisadora Katia Eugênio, houve o ingresso de aproximadamente cento e vinte alunos nas universidades, sendo a sua maioria negros (EUGÊNIO, 2013, p. 15).

Dando continuidade a esta pesquisa documental sobre o processo de implementação da Lei 10.639/03 na rede municipal de ensino de Campinas-SP, cheguei à conclusão de que não somente essa professora havia dado prosseguimento em sua prática pedagógica vinculada à educação das relações étnico-raciais, também pude “apreciar” em algumas publicações acadêmicas o trabalho de outros professores, os intitulados “educadores étnicos”, que avançaram com suas práticas amparadas na política educacional estudada. Sendo assim, através deste levantamento bibliográfico, busquei em uma escola da periferia desta cidade um destes docentes, trata-se de um professor de Matemática, militante e participante do programa MIPID, que deu continuidade ao projeto em questão na Escola Municipal de Ensino Fundamental Oziel Alves Pereira.

Minha percepção inicial foi de acolhida e muita empatia em me aprofundar na análise do seu trabalho, portanto conhecer as práticas propostas por este educador mereceria uma

⁷ No ano dia 24 de junho de 1998 foi aprovada a Lei nº 9777 de autoria do então vereador Sebastião Arcanjo que “Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino, inclusive supletivo, na disciplina de história, de matéria relativa ao estudo do negro na formação sociocultural brasileira e dá providências”.

dedicação e respeito à altura do seu comprometimento, já que analisar uma política pública não é tarefa fácil, pois não se pretende, neste processo, emitir julgamentos ou juízos de valor, nossa busca é por analisar se as práticas pedagógicas indicadas pelo grupo gestor e professores contemplam os princípios trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais.

Desse modo, nosso intuito nesta pesquisa é avaliar e analisar o processo de implementação da política pública em questão, sendo que, nesta empreitada, será analisada a contribuição dos protagonistas, ou seja, os gestores, professores, alunos, enfim, a comunidade escolar envolvida. No entanto, é necessário estarmos atentos nesta investigação nos caminhos trilhados, nos avanços alcançados e, conseqüentemente, nas limitações observadas. Para isto, nos apoiaremos na contribuição de autores que nos trazem a importância da avaliação processual das políticas públicas:

A avaliação é a fase do ciclo de políticas públicas em que o processo de implementação e o desempenho da política pública são examinados com o intuito de conhecer melhor o estado da política e o nível de redução do problema que gerou, é o momento-chave para a redução do feedback sobre as fases antecedentes (SECCHI, 2013, p. 63).

Foi a partir destas constatações sobre a importância em se conhecer os caminhos que levam à formulação e posterior avaliação de políticas públicas que atendam de maneira efetiva os anseios da população, que percebi o “privilégio” em se pesquisar uma comunidade com origem na luta, na mobilização que proporcionasse a dignidade que todos temos de direito. Nesta comunidade em formação, meu olhar como pesquisador iria além dos “muros da escola”, pois aqueles protagonistas estão inseridos em um ambiente de muita resistência, de afirmação, ou seja, a escolha da escola pesquisada teve também como fator de extrema relevância o local em que ela está inserida.

O bairro Parque Oziel tem origem em uma das maiores áreas de ocupação urbana do nosso país e representa os movimentos de resistência na luta por moradia desta cidade. Portanto, no que tange ao surgimento da escola, a partir da pesquisa bibliográfica realizada para esta dissertação, foram localizados alguns trabalhos de caráter acadêmico que tratam deste processo de ocupação como é bem abordado por Pinto (2016, p. 15):

O Parque Oziel surge de uma ocupação urbana organizada pelo MTST – Movimento dos Trabalhadores Sem Teto, que promove nos espaços urbanos um conjunto de ações voltadas para a conquista das moradias e de ressignificação dos espaços urbanos.

A consolidação desta ocupação urbana, deste espaço conquistado com muita luta e resistência, se solidificou com as primeiras reivindicações de um grupo de moradores, a criação de uma escola, como traz: “A escola foi uma das reivindicações dos moradores, mas foi também uma peça estratégica para a manutenção e o efetivo estabelecimento do bairro”

(PINTO, 2016, p. 70). Neste processo de consolidação, a escola sempre representou, e representa até hoje, um importante serviço público aos moradores, pois muitos deles vivem, infelizmente, até os dias atuais, na linha da miserabilidade social.

Desse modo, sobre essa condição de miserabilidade, refletimos o quanto ela influenciou a presente pesquisa que se iniciou em 2019, momento em que tivemos contato com os eventos, com as práticas pedagógicas oferecidas pela escola presencialmente, mas que no ano de 2020 foram interrompidas devido à pandemia do coronavírus (Covid-19), que provocou o fechamento das escolas devido à necessidade do distanciamento social. Assim, a coleta de dados com os alunos foi interrompida devido às condições sociais dos mesmos que não tinham, em sua maioria, meios de acesso à internet.

O que pôde ser percebido, através dos meios de comunicação, foi a mobilização da comunidade, da escola e dos professores em buscar meios de auxílio às famílias que perderam seus postos de trabalho devido ao momento de fechamento do comércio, de intenso distanciamento social; por exemplo, muitas mães de alunos são domésticas e devido ao momento pandêmico foram dispensadas, perdendo suas fontes de renda. Enfim, foram momentos vivenciados após ouvir e presenciar relatos informais em algumas visitas esporádicas à escola pesquisada durante o decorrer da pandemia.

Portanto, é importante conhecer o contexto em que os alunos, professores e gestores da escola municipal EMEF Parque Oziel estão inseridos, pois, por se tratar de um grupo envolto de movimentos sociais que permeiam a vida destes discentes e docentes, é necessário relacionar essa realidade com as práticas pedagógicas propostas e observadas no decorrer desta pesquisa, ou seja, como elas estão amparadas a partir da Lei 10.639/03, nos princípios propostos nas Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e nos estudos decoloniais.

Dentro desta perspectiva de lutas e resistências vivenciadas por essa comunidade e, conseqüentemente, ressaltadas nos diversos trabalhos produzidos, traremos alguns autores decoloniais que contribuirão para a discussão acerca da participação dos movimentos sociais, do surgimento de agentes dentro e fora das escolas, que por meio de suas práticas irão confrontar os séculos de opressão econômica, social e racial sofrida pelas populações que foram historicamente relegadas à marginalização, como é o caso dos indígenas e africanos.

Trazendo para este debate o projeto decolonial, ressaltamos que sua contribuição vem no sentido de compreendermos o processo histórico empenhado pelos europeus, com a construção de conceitos de raça, de dominação colonial a partir da reprodução capitalista, de um massacre biológico, cultural e epistêmico de populações nativas da América. Enfim, este projeto de Colonialidade do poder, do ser e do saber pertence a este processo de construção

social que nos remete a compreender como as relações sociais e econômicas foram construídas a partir do século XVI com a chegada dos europeus na América. Para melhor compreensão, traremos a contribuição de Aníbal Quirano que inicia este debate quando diz:

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal¹. Se origina y mundializa a partir de América (QUIRANO, 2011, p. 1).

Com este referencial teórico, alguns autores decoloniais trouxeram à discussão informações não somente relacionadas ao processo de racialização como já citado, mas sua contribuição fez compreender este plano pautado na exploração colonial que, conseqüentemente, ao longo de séculos, colonizou nossas mentes, nossos meios de produção, nossos recursos naturais e nossas escolas. Sendo assim, estes pesquisadores trazem um novo projeto, um novo caminho que passa pela descolonização dos currículos, por uma descolonização do saber, do poder.

Entretanto, abordando a questão dos currículos, nos apoiaremos na importância em se conhecer as suas diferentes teorias e os meandros que cada uma delas nos leva, evidenciando como essas teorias buscam reproduzir distintos interesses existentes na sociedade. Para isso, refletimos sobre o interesse em quais cidadãos iremos formar, para que e como os conhecimentos serão socializados nas escolas, enfim, tratamos de um debate enriquecedor que deve ser permeado por muita discussão e participação nos projetos de formulação curricular. Assim, esta pesquisa será amparada na discussão trazida pelo professor Tomaz Tadeu da Silva em sua trajetória de estudos sobre os currículos, quando este mesmo nos referencia sobre este tema:

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o que?” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” Ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo (SILVA, 2017, p. 15).

A partir destas indagações, buscamos nos aprofundar neste debate procurando compreender, a partir dos processos de formulação e aplicação dos currículos, seus interesses, seus embates que demonstram a importância das práticas pedagógicas construídas a partir das diretrizes curriculares nas redes de ensino. Nesta pesquisa, a atenção será voltada à análise das Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Ensino de Campinas buscando, neste documento e nas atividades observadas na escola pesquisada, se as mesmas estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais. Nesta empreitada, teremos a já citada pesquisadora Nilma Lino Gomes, estudiosa da

Educação das Relações Étnico-raciais, Ex-ministra da Secretaria de Políticas para Igualdade Racial, como um dos nossos referenciais. É motivador quando a mesma nos traz:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos 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 e sobre culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), todos os sistemas de ensino em âmbito nacional tratarão as demandas dos povos negros ou afro-brasileiros em políticas públicas de reconhecimento, respeito e valorização da história e cultura dos afrodescendentes. No entanto, para cumprir o que determina a lei é dever de todos os envolvidos neste processo o objetivo norteador, ou seja, a luta contra a discriminação e o racismo.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação (BRASIL, 2004, p. 12).

Portanto, reconhecendo as limitações no processo de implementação da Lei 10.639/03, retomamos um dos nossos referenciais teóricos, apresentando a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2012) e seus estudos sobre o processo de implementação da Lei 10.639/03, que revelam a grande dificuldade dos sistemas de ensino e das escolas públicas e privadas em incentivar e trabalhar com práticas voltadas ao cumprimento da referida lei, ou seja, os dados levantados no trabalho de Gomes (2012), “Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03⁸”, nos mostra que existe uma dificuldade em se promover a implementação da referida lei nos sistemas de ensino. Assim, como já foi citado, a trajetória deste trabalho será norteadada pelos objetivos da pesquisa de Gomes, buscando verificar quais são essas dificuldades e, conseqüentemente, planejar, como produto final, um projeto de intervenção interdisciplinar para ser socializado com docentes e gestores desta unidade escolar amparado em uma sugestão de prática pedagógica a ser aplicada com os demais docentes desta rede e de toda a escola.

Tal projeto terá como metodologia uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação, em que a escola foi a nossa fonte de informações. Com a coleta de dados teóricos e descritivos, buscamos sistematizar a percepção dos envolvidos nos projetos que abrangem a

⁸ O objetivo central do estudo foi chegar até as práticas pedagógicas e suas respectivas escolas, a fim de ser realizada a análise, em nível nacional, das iniciativas institucionais que tentam concretizar uma educação que considere e contemple as relações étnico-raciais. GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação /UNESCO, 2012.

implementação da lei. Portanto, todos os referenciais teóricos utilizados nesta unidade escolar, como o Projeto Político Pedagógico, as Diretrizes Curriculares Municipais, os Planos de Ensino entre outros, serão de extrema importância para o nosso projeto de pesquisa. Como bem explicita Boni e Quaresma (2005, p. 70):

Para esse levantamento é necessário, num primeiro momento, que se faça uma pesquisa bibliográfica. Num segundo momento, o pesquisador deve realizar uma observação dos fatos ou fenômenos para que ele obtenha maiores informações e num terceiro momento, o pesquisador deve fazer contatos com pessoas que possam fornecer dados ou sugerir possíveis fontes de informações úteis.

Antes do início da pandemia do coronavírus (Covid-19), foram realizadas observações de algumas atividades pedagógicas realizadas de forma presencial na escola pesquisada, sempre respeitando seu ambiente, pois, como nos traz Gil (2008, p. 100), “A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”, ou seja, as vivências, as práticas, foram analisadas no seu ambiente sem interferências. Sendo assim, é importante destacar que estes encontros, estes eventos de socialização de práticas pedagógicas, ocorreram a partir de um projeto conhecido como “Africanidades”, no qual iremos discorrer em um capítulo específico. A coleta de dados se deu também através de entrevistas semiestruturadas com docentes, discentes e equipe gestora.

Depois de realizadas as observações, a coleta de dados e a pesquisa bibliográfica, foi analisado se as práticas pedagógicas propostas na escola pesquisada estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ou seja, se as diretrizes estão inseridas no processo de ensino aprendizagem desta escola.

Portanto, sistematizando o presente trabalho em capítulos, teremos uma organização que trará, no capítulo inicial, a discussão sobre as políticas públicas, a formulação da agenda, a implantação, a implementação e avaliação, bem como a importância do estudo do ciclo das políticas públicas e os fatos que levaram a temática da educação das relações étnico-raciais se tornarem importantes e se efetivarem na agenda governamental no momento de sua promulgação.

Este processo inicial foi fundamental para aproximação do objeto deste estudo, pois delineou um caminho desde os tempos do Brasil escravocrata até os dias atuais, contribuindo para o conhecimento das razões históricas que levaram ao surgimento desta política pública educacional, afinal, ela está estritamente associada ao nosso passado, à nossa herança escravocrata e aos motivos que levaram ao surgimento de um movimento negro nacional que,

aliado a uma conjuntura social e econômica global, alçou algumas conquistas como a lei 10.639/03.

Ainda neste capítulo inicial, serão apresentados os instrumentos legais que regulamentaram a Lei 10.639/03 e as discussões surgidas com a criação de ações afirmativas de acesso às universidades.

O segundo capítulo trará uma discussão sobre a construção dos currículos a partir das teorias críticas e pós-críticas da reprodução de uma proposta centenária curricular eurocêntrica. Nesta pesquisa, buscaremos conhecer os meandros, os caminhos que levam à reflexão sobre o tema da diversidade neste instrumento político que promove a formação do nosso povo, da cidadania, dos conhecimentos que deverão ser ou não aprendidos, este é o currículo, e este representa o poder e, deste modo, os conflitos que o permeiam. Neste processo, estaremos amparados em autores como Vera Maria Candau (2013), Tomaz Tadeu da Silva (2010) entre outros. Também apresentaremos como referencial teórico os Estudos culturais a partir do movimento criado por Stuart Hall em sua trajetória através dos conceitos de identidade, diversidade, multiculturalismo, interculturalismo, etnia, racismo etc.

Contudo, a proposta é avançar nos estudos pós-coloniais propondo, neste aspecto, uma discussão sobre os estudos decoloniais e suas contribuições para a compreensão do processo de enraizamento da Lei 10.639/03 e, conseqüentemente, da compreensão dos diversos autores envolvidos nesta unidade escolar, ou seja, os movimentos sociais, a história de formação do bairro, a constituição da escola como ambiente de lutas, os atuais embates e conflitos vivenciados pelos discentes que refletem em grande parte nas práticas pedagógicas propostas.

Neste mesmo capítulo, será feita uma análise das Diretrizes Curriculares da educação básica para o Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Campinas-SP, tendo como objetivo analisar o processo de constituição deste documento e se a Lei 10.639/03 está presente no mesmo.

No terceiro capítulo, será dissertado, sucintamente, sobre o movimento negro na cidade de Campinas-SP trazendo algumas personalidades e conquistas alcançadas localmente. Será apresentado, também, a trajetória pioneira da rede municipal de ensino de Campinas-SP com o surgimento de programas de formação docente que foram gestados e implementados a partir da promulgação da Lei 10.639/03. Essa iniciativa se apresentou como uma das ferramentas utilizadas para disseminar e proporcionar que os docentes desta rede pudessem se aprofundar e promover projetos que atendessem as exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais em suas escolas.

Neste mesmo capítulo, trouxemos uma caracterização da escola, do seu surgimento e dos recursos pedagógicos disponíveis, tendo o foco, neste caso, na estrutura oferecida pela

escola pesquisada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas associadas ao estudo das relações étnico-raciais. O capítulo será finalizado com uma análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola pesquisada.

Por fim, no quarto e último capítulo, teremos de maneira descritiva e qualitativa a apresentação dos caminhos que levaram ao levantamento de dados a partir das pesquisas de campo. Neste momento, teremos as ações educativas, as práticas pedagógicas, as percepções docentes e discentes que foram coletadas e sistematizadas, apresentadas a partir das entrevistas e observações em campo. Desse modo, traremos as discussões de Gomes (2012) quando esta propõe em seus trabalhos um levantamento com as iniciativas desenvolvidas em escolas públicas, mapeando, analisando e propondo um referencial metodológico que auxiliará na análise dos dados buscados e posteriormente sistematizados nesta pesquisa.

Será destacado, ainda neste capítulo, o projeto desenvolvido na escola pesquisada intitulado “Africanidades” e o jornal que se originou desta prática chamado “Informafricativo”, além da análise e apresentação de práticas desenvolvidas a partir dos mesmos. Outro momento relevante é a exposição de um calendário temático desenvolvido pela escola pesquisada em parceria com uma central sindical intitulado “Como você vê o racismo”, no qual o utilizamos como proposta de intervenção com objetivo de contribuir para o enraizamento da Lei 10.639/03 nesta escola municipal e que possa ser posteriormente compartilhada em toda a rede municipal de ensino de Campinas-SP.

1. POLÍTICAS PÚBLICAS E A LEI 10.639/03

Neste capítulo, será abordado o processo de implementação da Lei 10.639/03 e seus respectivos dispositivos legais, bem como o conceito de Políticas Públicas adotado nesta pesquisa.

Desse modo, em se tratando do nosso objeto de estudo que é o processo de implementação da Lei 10.639/03 em uma escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Campinas-SP, é importante conhecer como o setor público e os governos nos níveis federal e municipal tratam da temática da educação das relações étnico-raciais em suas agendas.

1.1 REFLEXÃO SOBRE O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Será discutido inicialmente neste tópico, sobre o conceito e o ciclo das políticas públicas tendo a Lei 10.639/03 como objeto e o Estado como o responsável em formular,

implementar e avaliar a política pública em questão que fazia parte da agenda governamental no momento da sua promulgação.

Tratar conceitualmente do estudo das políticas públicas é um processo de extrema relevância para compreendermos o nosso objeto de estudo, pois, neste caso, o Estado tem em suas políticas públicas o objetivo de colocar em prática planos, ações e demandas trazidas tanto pela sociedade, por meio de movimentos sociais, quantos pelos agentes governamentais. Ou seja, as políticas públicas são formuladas a partir de um objetivo em comum, que é atender aos anseios de uma população e que tenham como finalidade o bem-estar de toda uma coletividade.

Desse modo, buscando referenciais teóricos que tragam uma definição sobre políticas públicas e que possam auxiliar na compreensão da formulação da Lei 10.639/03, é que será adotado este conceito como um instrumento Estatal utilizado para corrigir certos “problemas” que envolvem de maneira direta a coletividade, ou seja, a sociedade como um todo. Para cooperar neste processo, citamos:

Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (SECCHI, 2013 p. 2).

A partir desta contribuição, acrescenta-se que o ato de se planejar uma política pública envolve vários fatores como utilizar-se de metodologias que auxiliem no conhecimento do problema traçando assim objetivos e recursos a serem utilizados, preparando-se também para os desafios de execução e, conseqüentemente, avaliação dos resultados e, posteriormente, aplicando ações corretivas. Nesse sentido, é necessário conhecer as demandas que levaram ao surgimento de uma respectiva política pública, ou seja, conforme aborda Frey (1997), compreender a partir dos problemas apresentados pela sociedade:

No que tange à fase da percepção e definição de problemas, o que interessa ao analista de políticas públicas é a questão como em um número infinito de possíveis campos de ação política, alguns ‘policy issues’ vem se mostrando apropriados para um tratamento político e conseqüentemente acabam gerando um ‘policy cycle’ (FREY, 1997, p. 227).

Nesse sentido, será abordado como opção metodológica o ciclo da política pública ou “policy cycle” para compreensão do objeto de pesquisa, pois esta busca, em sua essência, organizar em ciclos, em sequências que facilitam a análise das diferentes fases: formulação, implantação e implementação. Assim apresentamos:

O Ciclo de políticas públicas é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes. Apesar de várias versões já desenvolvidas para visualização do ciclo de políticas públicas, restringimos o modelo às sete fases principais: 1) identificação do problema, 2) formação da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) implementação, 6) avaliação, 7) extinção (SECCHI, 2013, p. 43).

Afinal, todas as etapas desde o conhecimento do “problema”, de formulação da agenda, implementação e avaliação de uma política pública são instrumentos essenciais na sua criação. No entanto, para compreender todo o seu processo, não somente o problema em questão, mas as suas dificuldades de implementação, é necessário compreender que não se trata de um processo estático, ou seja, a ordem colocada acima pode mudar. Como bem diz Secchi (2013, p. 43): “Alguns acadêmicos afirmam que não há um ponto de início e um ponto de finalização de uma política pública, e que o processo de política pública é incerto”. Apesar destas colocações, fica claro que o processo adotado, a “policy cycle”, contribui e muito para avaliação dos desafios, dos avanços, dos retrocessos encontrados na implementação de uma política pública, e este fato contribui para os agentes formuladores diminuindo os riscos:

Apesar de todas as ponderações, o ciclo de políticas públicas tem uma grande utilidade: ajuda a organizar ideias, faz que a complexidade de uma política pública seja simplificada e ajuda políticos, administradores e pesquisadores a criar um referencial comparativo para casos heterogêneos (SECCHI, 2013, p. 44).

A pesquisa se apoiará neste processo conhecido como “policy cycle” para alcançar com êxito a compreensão do “problema”, sua definição e o que levou à criação da Lei 10.639/03 tendo, neste capítulo inicial, os aspectos que levaram à formulação da agenda e sua inclusão na agenda governamental da época. Os capítulos posteriores terão momentos de análise deste ciclo de política pública para busca do entendimento de possíveis desafios, dificuldades e avanços que podem ser associados à implementação no “chão da escola” buscando assim meios para compreensão e avaliação da política em questão.

1.2 A LEI 10.639/03: REGULAMENTAÇÃO E DISPOSITIVOS LEGAIS

Neste tópico, serão apresentados os dispositivos legais que proporcionaram o processo de regulamentação e institucionalização da Lei 10.639/03, no entanto, a forma como ela seria institucionalizada, formulada, implementada e avaliada dependeria não somente dos órgãos de controle, das secretarias dos conselhos de educação em nível federal, ou seja, a implementação desta política pública estaria estritamente associada aos demais entes federados, aos estados e municípios e suas respectivas secretarias de educação.

Os instrumentos legais que promoveram a implantação e posterior implementação da Lei 10.639/03 são o Parecer CNE/CP 03/2004⁹ e a Resolução CNE/CP 01/2004, marco legal

⁹ Este parecer visa atender os propósitos expressos na Indicação CNE/CP 6/2002, bem como regulamentar a alteração trazida à Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2000, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica. Dessa forma, busca cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus Art. 5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual

que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em nosso país.

O Parecer CNE/CP 03/2004 representa, a partir dos seus autores, uma resposta à sociedade brasileira frente aos anos de luta e mobilização no enfrentamento ao racismo e a toda forma de preconceito, sendo que a institucionalização da Lei 10.639/03 através deste e de outros instrumentos legais são o fruto desta empreitada, como bem é tratado neste trecho:

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, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas, a que tais conteúdos devem conduzir (BRASIL, 2004, p. 2).

Assim, após a aprovação do Parecer que regulamentou a Lei 10.639/03, foi instituída pela Resolução CNE/CP 01/2004 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, trazendo consigo os seus princípios a serem seguidos pelas redes de ensino públicas e particulares do nosso país. Este instrumento se apresenta como um avanço no processo de implementação da Lei 10.639/03, pois trouxe o referencial a ser utilizado por docentes, gestores, enfim, o embasamento teórico e metodológico para aplicação do nosso objeto de pesquisa, como bem destacado neste artigo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática (BRASIL, 2004, p. 1).

Para que tal medida de institucionalização por parte das secretarias de ensino dos estados e municípios ocorresse, os mesmos teriam que iniciar um processo de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais nos seus currículos oficiais. Fato este de extrema importância que dependia de alguns fatores como a adoção, por parte de conselhos estaduais e municipais de educação, de medidas que proporcionassem tal objetivo. Contudo, a Resolução CNE/CP 01/2004 nos apresenta o artigo 8º:

Art. 8º Os sistemas de ensino promoverão ampla divulgação do Parecer CNE/CP 003/2004 e dessa Resolução, em atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagens de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004, p. 2).

Nesse sentido, atenta-se para o fato de que os estados e municípios e, como já mencionado, suas respectivas redes de ensino, devem seguir as diretrizes e as orientações propostas pelos documentos citados tendo a formação docente como princípio norteador em toda sua rede de ensino. Porém, investimentos locais são necessários e eles dependem da vontade política de muitos gestores públicos, pois, em relação à formação docente, muitos professores, conforme dados coletados nas entrevistas, não receberam a formação adequada em sua graduação mesmo tendo as instituições de ensino superior a responsabilidade de cumprir o artigo 1º desta resolução:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. § 1º As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004, p. 1).

É nesta trajetória de regulamentação e implementação que surgem dois avanços, a criação da Lei 11.645/08, que possui em sua intencionalidade os “mesmos” princípios por se tratar de um instrumento legal de ação afirmativa associada à matriz indígena, e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que tem como objetivo dar continuidade ao trabalho já desenvolvido orientando seu processo de implementação nas redes de ensino do nosso país. Para isso, se faz necessário:

Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, conjunto formado pelo texto da Lei 10.639/03, resolução CNP/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004, e, onde couber, da Lei 11645/08 (BRASIL, 2009, p. 23).

O Plano não acrescenta nada à legislação já existente, por entendê-la clara e nítida, porém, alguns aspectos trazidos pelo Plano Nacional de implementação serão de extrema importância, pois nos trazem as orientações a serem seguidas por redes de ensino que, neste caso, usaremos em nossa pesquisa ao analisar o quanto a Lei 10.639/03 se faz presente em documentos escolares como o Projeto Político Pedagógico, nas reuniões pedagógicas, na relação com a comunidade escolar e nas Diretrizes Curriculares Municipais. Enfim, nos atentaremos para esta contribuição conforme nos traz o trecho a seguir:

a) Reformular ou formular junto à comunidade escolar o seu Projeto Político Pedagógico adequando seu currículo ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, conforme Parecer CNE/CP 03/2004 e as regulamentações dos seus conselhos de educação, assim como os conteúdos propostos na Lei 11.645/08;

d) Estimular estudos sobre Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana e Afro-brasileira, proporcionando condições para que professores gestores e funcionários de apoio participem de atividades de formação continuada e/ou formem grupos de estudo sobre a temática (BRASIL, 2009, p. 38).

Sendo assim, após trazer estes dados sobre o processo de criação da Lei 10.639/03 e seus instrumentos legais que possibilitaram a sua implantação e posterior implementação, é possível avançar na busca por compreender a importância dos diversos atores envolvidos, Estados e Municípios, pois são eles os principais responsáveis por sua implementação por estarem na ponta da cadeia. No entanto, a partir desta perspectiva, a pesquisadora Marta Arretche (2004) destaca alguns obstáculos para implementação de políticas públicas em nível federal devido à adoção do federalismo e a discussão sobre as competências e decisões que não estão claras a cada um dos entes federados. Ou seja, União, Estados e Municípios acabam por sofrerem uma espécie de vácuo decisório em que não se articulam provocando, ao final, a ineficiência na implementação de muitas das políticas propostas.

Como os Estados e Municípios possuem autonomia política e fiscal, caso os interesses políticos e partidários não forem os mesmos, muitas das ações de nível federal acabam não sendo adotadas. O federalismo proposto pela Carta Magna de 1988 trouxe mudanças significativas no âmbito da descentralização, porém, de maneira prática, não se alcançaram ainda bons níveis de articulação entre os entes federados, como bem aponta Arretche (2004, p. 20):

A autonomia política e fiscal dos governos estaduais e municipais permite que estes adotem uma agenda própria, independente da agenda do Executivo federal. As relações verticais na federação brasileira – do governo federal com Estados e municípios e dos governos estaduais com seus respectivos municípios – são caracterizadas pela independência, pois Estados e municípios são entes federativos autônomos. Em tese, as garantias constitucionais do Estado federativo permitem que os governos locais estabeleçam sua própria agenda na área social.

A partir deste conceito de federalismo, pode-se relacioná-lo com o ciclo das políticas públicas e como o país está organizado em relação a este conceito. Qual a importância da União, Estados e Municípios nos atos decisórios em relação às leis, diretrizes e pareceres adotados. Ou seja, é necessário atentar-se a como as políticas públicas estão inseridas neste processo de implantação e implementação e, ao mesmo tempo, quais ações avaliativas e corretivas são propostas no decorrer do processo.

Além disso, a autoridade do governo federal para induzir as decisões dos governos locais, no sentido de que estas venham a coincidir com as suas próprias prioridades, permanece limitada, uma vez que estes detêm autonomia fiscal e política, tendo, portanto, condições institucionais para não aderir às políticas federais (ARRETCHÉ, 2004, p. 19).

Associando esta questão ao nosso objeto de estudo, muitas lacunas são abertas, pois muitas Prefeituras e Estados acabam por não investir ou simplesmente ignoram a importância

de se adotar as políticas públicas de alcance nacional. Fato este que ocorre por motivos de ordem política e eleitoral, ou seja, enxergam aquela diretriz como uma imposição governamental e não uma política de estado que afetará toda sociedade brasileira independentemente de ideologia, grupo partidário etc.

Enfim, é preciso compreender que as políticas públicas estão inseridas na abordagem de diferentes problemas que afetam a sociedade e entender se estas demandas devem ser atendidas, quem são os interessados na formulação desta política, como serão os processos de implantação e implementação de referida lei entre outros fatores que devem ser levados em consideração, fato este que discorreremos a seguir.

1.3 O MOVIMENTO NEGRO, SUA TRAJETÓRIA DE LUTAS E A FORMULAÇÃO DA AGENDA

A Lei 10.639/03 é uma política pública educacional de origem federal, gestada a partir dos movimentos sociais e sua origem se dá em um momento que estes movimentos se direcionavam para o enfrentamento na esfera educacional. Neste tópico, o objetivo é conhecer o processo em que se deu o surgimento da Lei 10.639/03 e sua inserção na agenda do governo federal, apresentando a trajetória dos que lutaram durante décadas, séculos, até chegarmos a esta e outras conquistas.

A compreensão deste processo de lutas, de conquistas, de derrotas e enfrentamento à discriminação racial, de combate às teorias racistas, decorre em reconhecer o movimento negro e sua mobilização em criar estratégias para combater esse passado colonial e as mazelas deixadas como herança pela elite covarde, racista e indolente do nosso país. Sendo assim, iniciamos nossa discussão trazendo uma contribuição do pesquisador Petrônio Domingues acerca do movimento negro brasileiro:

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (DOMINGUES, 2007, p. 101).

Para se compreender um pouco da trajetória do movimento negro contemporâneo, surgido no início do século XX, é preciso adentrar, mesmo que de maneira sucinta, na história do país, nos séculos de exploração promovidos pelo colonizador branco europeu no período colonial e imperial até chegarmos à condição de República. Neste país, deixou-se de observar a luta dos oprimidos, dos considerados sub-humanos, inferiorizados por uma classe política, econômica, racista e elitista que cresceu em todos os sentidos a partir da produção destes que

trabalhavam a terra, que geravam a riqueza para a Casa Grande recebendo em troca o preconceito e violência.

Pensando neste passado, neste processo histórico de acumulação de riquezas iniciado desde meados do século XVI, a mão de obra africana se tornaria além de uma importante fonte de riqueza mercantil a principal mão de obra utilizada nas primeiras lavouras de cana de açúcar, nos engenhos, conforme afirma Nascimento:

Ele plantou, alimentou e colheu a riqueza material do país para o desfrute exclusivo da aristocracia branca. Tanto nas plantações de cana-de-açúcar e café e na mineração, quanto nas cidades, o africano incorporava as mãos e os pés das classes dirigentes que não se auto degradavam em ocupações vis como aquelas do trabalho braçal. A nobilitante ocupação das classes dirigentes – os latifundiários, os comerciantes, os sacerdotes católicos – consistia no exercício da indolência, no cultivo da ignorância, do preconceito, e na prática da mais licenciosa luxúria (NASCIMENTO, 2016, p. 59).

Neste trecho, o escritor Abdias do Nascimento traz a reflexão sobre o quanto este povo hoje e sempre tão discriminado e enlutado pela perda de milhares de jovens negros pela discriminação, pelo preconceito, pelo racismo, foi e é até os dias atuais a principal mão de obra, que move a sociedade com sua força, com seu trabalho, ocupações que a elite branca e racista não quer desempenhar, mas que depende e muito delas, seja para seu enriquecimento, seja para manutenção da sua indolência.

Anos de luta, anos de combate antirracista se fizeram nas revoltas, nas fugas, na busca pela sobrevivência a partir da organização em comunidades que acolhiam os sobreviventes da barbárie civilizatória empenhada pelo colonizador europeu; que a partir do seu discurso moral, defendia a importância de se trabalhar a terra e salvar a alma daqueles seres humanos que tinham sido tirados à força de sua terra, de sua cultura para construir um novo mundo para o desfrute do opressor. Foram décadas, séculos de mobilização africana que, com a resistência moral, manifestando suas crenças, seus costumes à sombra do terror do chicote, pois sua cultura era proibida e sua organização era repreendida por medo de que assim pudessem se organizar e, conseqüentemente, lutar por sua liberdade. Porém, existiam lugares como o Quilombo dos Palmares, surgido na Serra da Barriga, no atual Estado de Alagoas, que representou, no século XVII, um símbolo de luta, resistência e organização em sociedade em plena colônia portuguesa. Conforme nos traz Nascimento:

Palmares – cuja população, se calcula, chegou a casa das 30 mil pessoas entre homens, mulheres e crianças – possuía uma sociedade organizada com eficaz sistema de produção comunal e de trocas; sua organização defensiva, bem como a liderança política e militar, demonstravam notável capacidade (NASCIMENTO, 2016, p. 72).

Assim, neste processo histórico, os quilombos representavam a resistência do povo africano e também “excluído”, pois se juntaram a eles, grupos de brancos pobres, mestiços, ou

seja, esta luta se baseava na organização de uma sociedade livre, comunal em seus costumes, preservando a língua materna, suas crenças etc. Enfim, os quilombos representavam a resistência africana perante as atrocidades cometidas pelo colonizador branco europeu que, apesar de suas investidas e lutas para dismantelar tal iniciativa, demorou décadas para alcançar tal façanha.

Este levantamento histórico tem o objetivo de realizar uma reflexão sobre o reconhecimento de grupos conhecidos como comunidades quilombolas que, nessa pesquisa, será analisado, por exemplo, através do chamado (OMG) Oziel Monte Cristo e Gleba localizado nas proximidades da EMEF Oziel Alves Pereira e que se autointitula comunidade remanescente de quilombo como opção de resistência de suas ancestralidades e manifestações religiosas e culturais.

Outro marco histórico na luta contra a escravidão fora o dia 13 de maio de 1888, quando é assinada a Lei Áurea e consequentemente milhares de escravos são libertos, jogados à sorte, em um mundo até então desconhecido, pois sua condição laboral em grande parte era rural, portanto muitos continuaram nas fazendas, agora como empregados domésticos, outros foram expulsos, trocados por mão de obra externa, ou seja, a política de branqueamento da população batia à porta convidando as elites do país a adotar tal medida. Consequentemente, o que se observou foi a exclusão social de grande parte dos libertos que agora habitariam as favelas, localizadas nos centros populacionais.

É a partir desta realidade vivenciada por muitos que se observa o surgimento de um movimento negro organizado de luta antirracista no início do século XX. Este movimento surgiu em defesa dos direitos e contra a discriminação institucional que era visível e extremamente penosa para estes que vivenciavam as suas primeiras décadas de “liberdade”.

Nesse contexto, surgem, em algumas partes do país, os Clubes, Associações, que trarão para a população negra espaços de discussão, de entretenimento e de mobilização como, por exemplo:

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor (DOMINGUES, 2007, p. 103).

Desde o início do século XX, já existiam movimentos de reivindicação ao acesso dos afrodescendentes aos bancos escolares, na luta contra o racismo e a discriminação racial. Foram várias as formas utilizadas neste processo, uma delas a utilização da imprensa como instrumento de crítica em relação à ausência de políticas que incentivassem a inclusão da

população negra na sociedade. Alguns jornais¹⁰ que circulavam neste momento histórico, traziam as discussões sobre o acesso a direitos que não eram garantidos aos negros, mesmo após a abolição, como bem explicita a pesquisadora Maria Aparecida Pinto Silva (2003, p. 116), em sua tese sobre o jornal a Voz da Raça: “Podemos caracterizar a imprensa negra como um conjunto de jornais, criados a partir de 1915 por negros do interior e da capital paulista, cujos objetivos eram de reivindicar direitos, articular os negros e desenvolver a consciência negra”. Portanto, por meio deste instrumento, o movimento negro se consolidava através do embate no campo das ideias, trazendo suas reivindicações, sua luta por direitos ainda negados e que demandariam muita luta.

Nesse processo surge, em 16 de setembro de 1931, uma entidade em São Paulo, a Frente Negra Brasileira, que, por meio de sua organização, cria espaços que trarão a discussão sobre a luta do negro na sociedade da época. Como exemplo, podemos citar a criação de uma escola chamada Liceu Palmares, um jornal chamado “A Voz da Raça”, cursos e locais de formação política dos associados, enfim, um movimento altamente organizado e que fora recebido pelo então presidente Getúlio Vargas em algumas das reuniões que reivindicavam o acesso de Negros à Guarda Civil de São Paulo. A influência destes grupos organizados se assentava em sua capilaridade tendo “filiados” formados em estados como Minas Gerais, Espírito Santo, Pernambuco e Rio Grande do Sul, a qual era sinônimo de um capital político que se gestava. Contudo, logo após o Golpe de Estado de 1937, quando é instituído o Estado Novo, a FNB foi dissolvida, pois um ano antes se tornara também partido político, e com esse status não perduraria na ditadura varguista que se encampava.

Após anos de ditadura é que surgem outras organizações, como o Teatro Experimental do Negro (1944), fundado por Abdias do Nascimento. A ideia surge a partir de uma viagem ao Peru, em que Abdias, ao assistir a uma peça de teatro, se depara com atores “pintados de preto” com a intenção de representar africanos. Essa imagem o fez refletir sobre a importância em se formar atores negros, compondo, conseqüentemente, uma elite artística para atuar em seu país. Diante disso:

[...] fundamos em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro – TEN, com os seguintes objetivos básicos: a. resgatar os valores da cultura africana, marginalizados por preconceito à mera condição folclórica, pitoresca ou insignificante; b. através de uma pedagogia estruturada no trabalho de arte e cultura, tentar educar a classe dominante “branca”, recuperando-a da perversão etnocêntrica de se autoconsiderar superiormente europeia, cristã, branca, latina e ocidental; (NASCIMENTO, 2016, p. 161).

¹⁰ SILVA, Maria Aparecida Pinto. **A Voz da Raça**. Uma Expressão Negra no Brasil que queria ser Branco. Tese de Doutorado – Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

A partir do surgimento do TEN, é organizada, em 1949, a Conferência Nacional do Negro e, um ano depois, o 1º Congresso do Negro Brasileiro. No entanto, as contribuições trazidas por Abdias são vastas e se perpetuam em uma trajetória de lutas que infelizmente se findou temporariamente com a repressão sofrida nos anos de Ditadura Militar (1964-1985) e a escolha pelo autoexílio no ano de 1968 nos Estados Unidos.

Desse modo, a década de 1950 foi um momento de intenso debate frente às produções nacionais com enfoque na questão racial. Naquele período, iniciou-se uma pesquisa organizada pela UNESCO, com a participação de nomes importantes como Florestan Fernandes e Roger Bastide, que trouxeram o debate a partir do conhecido Mito da Democracia Racial, da contribuição do escritor Gilberto Freyre em sua obra *Casa Grande & Senzala*, na qual é enfatizada a harmonização das raças como uma construção histórica brasileira que insere o negro no contexto nacional, porém mascara a perversidade do racismo enraizado nas instituições nacionais e em toda a nossa sociedade.

Pode-se citar também a Lei 1.390 de 03 de julho de 1951, Lei Afonso Arinos, que surge como um instrumento jurídico de combate ao racismo e à discriminação racial. Seu surgimento está associado à discriminação sofrida por uma bailarina estadunidense que foi impedida de se hospedar em um Hotel na cidade de São Paulo, caso que rapidamente ganhou repercussão nacional e internacional. Na prática, o ato se caracterizava pelo racismo institucional que se perpetuava em nossa sociedade, sendo a presente lei um instrumento pouco aplicado nas décadas seguintes de sua criação.

Nesta trajetória de lutas e resistência do movimento negro, mais um momento da história traria suas consequências, com o Golpe Militar de 1964. Foram anos de opressão por meio da perseguição política, da manutenção da desigualdade social, do racismo, da democracia racial que, enraizada em nossa sociedade, excluía e relegava a população negra a miserabilidade. Nesse contexto, é criado, em 07 de julho de 1978, a partir de uma carta aberta à população, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, o Movimento Negro Unificado (MNU). Naquele dia, um ato ocorrera em resposta, em protesto à prisão, tortura e morte de um jovem trabalhador negro e à discriminação racial sofrida por quatro jovens em um Clube na capital paulista. Nesta Carta de Princípios, constava a importância do combate a todos os atos de discriminação racial e de racismo ocorrido em nosso país.

Alguns anos depois, em um momento anterior à aprovação da nossa “nova” Constituição, ocorreu o Congresso Nacional do Negro e pela Constituinte, evento realizado na capital federal em agosto de 1986 com a participação do movimento negro organizado, que trouxe a demanda da sociedade, dos povos negros, as reivindicações em vários âmbitos

inclusive educacional, apontando a importância da reformulação curricular, dando ênfase no estudo da matriz africana e afro-brasileira.

Dentro desse contexto, é imprescindível citar os avanços alcançados a partir da chamada Constituição Cidadã, que trouxe a criminalização do racismo no país, a importância das comunidades quilombolas, com o reconhecimento do patrimônio material e imaterial destes grupos por todo o território nacional:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. XLII – a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei (BRASIL, 1988).

A partir dos anos 1990, iniciamos um novo período, marcado por reformas do Estado Brasileiro, com uma agenda voltada às questões econômicas, ou seja, os indicadores sociais indicavam as péssimas condições de vida em que viviam os brasileiros, dando destaque à população afrodescendente que infelizmente estava inserida em um contexto de miséria social. Entretanto, no dia 20 de novembro de 1995, em um evento organizado por movimentos sociais intitulado Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, entidades vinculadas ao movimento negro brasileiro se encontraram na Capital Federal onde foi entregue ao Presidente da República um documento com diversas reivindicações. Dentre essas reivindicações, algumas traziam a necessidade de se discutir e aprovar políticas públicas de ações afirmativas e de ação antirracista, pois os integrantes deste movimento sempre enxergaram a via educacional como a mais viável para que as mudanças socioeconômicas almejadas fossem concretizadas. Uma das ações afirmativas era a aprovação de uma lei que tratasse do estudo da matriz africana nas escolas e o acesso dos afrodescendentes à universidade pública e gratuita. Foi a partir desta iniciativa que o governo brasileiro propôs a formação de um Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra, conhecido como (GTI), que se caracterizaria como uma das primeiras iniciativas governamentais para discussão sobre o tema racial e, consequentemente, o combate ao mesmo.

Alguns meses após a realização da Marcha do dia 20 de novembro de 1995, o governo federal, por meio do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, através de um evento chamado “Multiculturalismo e Racismo: O Papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos”, demonstra a necessidade de se discutir a questão racial no nosso país, seja simplesmente pela iniciativa de se propor o debate, ou por se propor a colocar na agenda governamental a questão racial.

A partir dos anos 2000, o país vivenciaria outro momento de extrema relevância para o movimento negro brasileiro; basta lembrarmos da histórica eleição do primeiro presidente negro da África do Sul no ano de 1994, o senhor Nelson Mandela, que anos antes fora liberto de um cativeiro de 28 anos, enfim, um país que havia recém abolido o regime de segregação racial chamado de Apartheid impactou e trouxe à tona este debate mundo afora. Nesse contexto, no ano 2001 o nosso país envia uma delegação de representantes do governo brasileiro e de entidades do movimento negro brasileiro para participar da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e outras formas de Intolerância na África do Sul. O propósito deste encontro organizado pelas Nações Unidas era discutir ações de luta antirracista, bem como de trazer à tona a importância de propostas associadas às chamadas ações afirmativas. Assim, foram tratadas discussões acerca da criação de ações afirmativas que futuramente se tornaram parte da agenda do governo federal.

No ano de 2003, no governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, é aprovada a Lei 10.639/03, uma política pública de alcance federal que representou o início de um processo de consolidação de iniciativas que significaram o fruto de anos de luta do movimento negro brasileiro. Foram criadas, naquele momento, instrumentos legais e institucionais que representam a luta do movimento negro brasileiro e que cabe aqui registrar: a SEPPIR - Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2003), a SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (2003) e, posteriormente, o Estatuto da Igualdade Racial (2010) e a Lei 12.711 (2012) que trata do regime de cotas na educação superior.

1.4 A ADOÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS E SEU CONTEXTO HISTÓRICO NACIONAL

As políticas afirmativas se apresentam como um conjunto de medidas que vêm sendo adotadas desde os anos 2000, sendo que a partir delas se intensificou o debate acerca da condição atual do negro brasileiro e as ações que devem ser tomadas pelo Estado brasileiro para diminuição do fosso social, educacional e econômico que separava e, ainda separam, negros e não negros no nosso país.

No ano de 2004, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana com o objetivo de apresentar as diretrizes curriculares que deveriam ser seguidas por todos os sistemas de ensino em âmbito nacional. “O parecer

procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas” (BRASIL, 2004, p. 11).

Ao analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, é possível concluir que estas se referem a um conjunto de ações afirmativas que buscam garantir o acesso ao conhecimento da matriz africana nos currículos e também como uma forma de se corrigir injustiças e discriminações raciais. Importante lembrar o que consta neste documento com relação às suas ações, a saber: “Políticas de reparações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar” (BRASIL, 2004, p. 11).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, todos os sistemas de ensino em âmbito nacional tratarão as demandas dos povos negros ou afro-brasileiros em políticas públicas de reconhecimento, respeito e valorização da história e cultura dos afrodescendentes. No entanto, para cumprir o que determina a Lei é dever de todos os envolvidos neste processo o objetivo norteador, ou seja, a luta contra a discriminação e o racismo.

Alguns indicadores colaboram nesta reflexão sobre a adoção de ações afirmativas que buscam a “inserção” da população negra brasileira em universidades, em cargos públicos e nas várias instâncias dos governos Federal, Estadual e Municipal, sendo estes locais ainda pouco ocupados por essa população. Ao analisarmos os atuais indicadores sociais e econômicos da população negra e parda, alguns relatórios¹¹ nacionais, em anos de estudo, indicam que ela possui um número muito inferior quando comparado aos demais grupos étnicos. Observa-se, também, que a taxa de analfabetismo ainda é alta neste grupo, ou seja, as mazelas, os séculos de discriminação e o desrespeito trouxeram resultados preocupantes, que devem ser observados e combatidos. Logo, esta condição nos indica a importância de ações que promovam mudanças, como bem aborda Santos:

Além disso, as políticas de promoção da igualdade racial também têm como objetivo promover a igualdade de oportunidade, de tratamento, assim como promover a inclusão (por meio de acesso e permanência diferenciados) dos grupos discriminados racialmente em áreas onde eles são sub-representados em função da discriminação que sofreram e sofrem em face da sua cor, raça e etnia. Ou seja, se faz necessário também a implementação de ações afirmativas (SANTOS, 2014, p. 43).

¹¹ Se examinarmos a escolaridade das pessoas adultas, salta aos olhos também o diferencial de cor/raça. Apesar dos avanços nos últimos anos, com mais brasileiros e brasileiras chegando ao nível superior, as distâncias entre os grupos perpetuam-se. Entre 1995 e 2015, duplica-se a população adulta branca com 12 anos ou mais de estudo, de 12,5% para 25,9%. No mesmo período, a população negra com 12 anos ou mais de estudo passa de inacreditáveis 3,3% para 12%, um aumento de quase 4 vezes, mas que não esconde que a população negra chega somente agora ao patamar de vinte anos atrás da população branca. Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 1995 a 2015: Rio de Janeiro: Março, 2017.

Desse modo, serão trazidos a essa pesquisa outros indicadores econômicos, sendo que os piores estão entre os cidadãos afro-brasileiros, conforme dados do IPEA¹². Todavia, deve-se acrescentar a condição de violência em que essa população está inserida¹³, ou seja, racismo, discriminação e perda de direitos; afinal, são eles as maiores vítimas das discriminações étnico-raciais e, apesar de haver um modelo pautado em uma legislação¹⁴ que traz em sua essência a busca pela igualdade, pela defesa do acesso à educação, do respeito às diversidades entre outros, ainda observa-se um processo de exclusão educacional e social que se apresenta por meio de dados e indicadores que demonstram o quanto nossa sociedade se faz igualitária somente nos discursos demagógicos.

Antes de iniciar essa reflexão sobre o surgimento das ações afirmativas e sua adoção por parte do Estado Brasileiro nas universidades, citarei uma narrativa pessoal, contando a história de um jovem que ingressa no ano de 2002 em uma universidade católica, na cidade de Campinas-SP, no curso de Licenciatura em Geografia e, ao conhecer seus colegas de turma, se depara com uma situação não inédita, a maior parte dos colegas é de pessoas brancas, com a presença de somente dois alunos afrodescendentes. Ou seja, dentro de um universo de 30 alunos, havia somente dois alunos negros, sendo que um deles era bolsista e não conseguiu concluir os estudos, pois perdera o emprego nesta instituição de ensino antes de terminar a graduação.

Diante desse contexto, cabe a seguinte questão: os alunos de universidades brasileiras, em sua maioria, representam os milhares de alunos afro-brasileiros que ingressam na educação básica e que, infelizmente, por diversos fatores, não chegam às carreiras acadêmicas? Quais eram as condições de acesso à Universidade pública e privada naquele momento inicial de adoção das ações afirmativas? Houveram mudanças estruturais nos anos posteriores que promovessem o acesso de mais alunos de escolas públicas nas instituições de ensino superior do nosso país? Estes questionamentos serão norteadores para dar início, na sequência, à discussão sobre o surgimento de ações afirmativas no ensino superior brasileiro.

¹² Outro destaque é o incremento da participação dos negros nos “decis” superiores da distribuição de renda. Entre os 10% mais ricos, a participação da população negra, ainda que bastante inferior à branca, passou de cerca de 15%, em 1995, para aproximadamente 24% em 2009. Ainda assim, a distribuição racial da riqueza é incontestável, e a população negra segue sub-representada entre os mais ricos e sobre representada entre os mais pobres: em 2009, no primeiro décimo da distribuição (10% mais pobres da população), os negros correspondiam a 72%. Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça – 1995 a 2015: Rio de Janeiro: Março, 2017. p. 2.

¹³ Em 2017, 75,5% das vítimas de homicídios foram indivíduos negros (definidos aqui como a soma de indivíduos pretos ou pardos, segundo a classificação do IBGE, utilizada também pelo SIM), sendo que a taxa de homicídios por 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos. Atlas da Violência: Rio de Janeiro: Junho 2019, p. 49.

¹⁴ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

As ações afirmativas adotadas por universidades brasileiras representam uma ação governamental e de iniciativa privada, como sinônimo de política de acesso a vagas em cursos universitários que em muitos anos ficaram restritos a uma elite em sua maioria branca e privilegiada. A partir dessa constatação, alguns pesquisadores defendem o uso de Cotas Raciais e socioeconômicas argumentando que:

Ações afirmativas são entendidas como políticas públicas que pretendem corrigir desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoas. Para tanto, concedem-se vantagens competitivas para membros de certos grupos que vivenciam uma situação de inferioridade a fim de que, num futuro estipulado, esta situação seja revertida (BERNARDINO, 2002, p. 256).

A partir deste quadro, alguns autores destacam os avanços trazidos pelas ações afirmativas assegurando que elas trouxeram mudanças significativas em nossas universidades e em nossa sociedade, declarando apoio ao uso deste mecanismo para a defesa dos direitos da população afro-brasileira. Estes autores que defendem esta política pública e sua expansão pelo Estado Brasileiro alegam o grande avanço que se deu com o acesso de negros e indígenas às universidades, defendendo a tese de que esses progressos foram construídos e devem ser continuados, como bem traz Bernardino e Grosfoguel:

O Brasil, em decorrência dos projetos de ações afirmativas em curso nas universidades públicas do país desde o início desse milênio, depara-se com a possibilidade de incorporar a experiência negra e indígena não apenas na formulação de conhecimento, mas também na busca de soluções para os problemas que enfrentamos. A partir deste lócus epistêmico, podemos construir um pensamento decolonial em âmbito nacional, assim como podemos construir um diálogo intercultural com outros sujeitos que vivenciam processos de subordinação no sul global (BERNARDINO; GROSGOUEL, 2016, p. 22).

A partir destas colocações, é possível refletir sobre a importância de se discutir as mudanças provocadas pela adoção de ações afirmativas em algumas importantes universidades do nosso país, pois, segundo os autores que defendem não somente a adoção, mas a expansão destas medidas, tal decisão foi tão positiva que proporcionou um debate sobre a revisão curricular, de ideias, de como a produção acadêmica em algumas universidades é extremamente eurocêntrica e passível de uma reforma epistêmica, que traga avanços nesta mentalidade colonizada. Vale refletir, também, sobre o porquê essa produção eurocentrada não inclui, infelizmente, a diversidade de saberes encontrado em uma sociedade multicultural, ou seja, como após décadas de surgimento da primeira universidade no nosso país ainda possuímos este espaço extremamente elitizado e excludente, principalmente nas produções acadêmicas que devem vir no sentido contrário deste movimento colonizador, buscando a chamada descolonização dos saberes. Como bem nos apresenta Carvalho (2019, p. 81):

Descolonizar, nesse contexto, significa intervir na constituição desse espaço universitário em todos os níveis: no corpo discente, no corpo docente, no formato

institucional, no modo de convívio e na sua conformação epistêmica geral (cursos, disciplinas, ementas, teorias, pedagogias, etc.).

Por esse motivo, é necessário trabalhar para que este quadro de colonização do saber não se perpetue, pensando em como as universidades podem contribuir para mudar este sistema, a sociedade e este movimento de homogeneização que não respeita as diversidades culturais subordinando as classes menos favorecidas a uma cultura dominante, que acentua o fosso educacional entre ricos e pobres, que não promove uma educação libertadora que provoque mudanças estruturais.

Portanto, com a promulgação de leis como a 10.639/03 e outras iniciativas nos âmbitos municipais e estaduais, é que iniciamos uma década marcada por políticas públicas afirmativas de incentivo ao ingresso de alunos de escolas públicas nas universidades públicas e privadas, sendo eles brancos, negros, pardos ou qual seja sua condição étnica. Temos, como exemplo, o Programa Universidade para todos, PROUNI, que condiciona a entrada de alunos pelo seu perfil socioeconômico, ou então a criação de programas de Cotas Raciais entre outros.

Assim, tratando desta questão de inserção de alunos de escolas públicas em universidades privadas, não podemos deixar de citar o contexto internacional em que foram criadas, pois não se trata de um aspecto isolado, pelo contrário, houve incentivos de organismos internacionais como as Nações Unidas por meio de órgãos como a Unesco, Banco Mundial etc., tendo adotado medidas que faziam parte de um contexto global de combate à pobreza e à miséria. Como bem destaca Rocha: “As primeiras impressões dão conta de que as políticas afirmativas estão ligadas à ação e reivindicação dos movimentos sociais, especialmente do movimento social negro” (2006, p. 29). Ou seja, a militância do movimento negro nesta causa não fora o único motivador de mudanças, havia a influência de organismos internacionais, multilaterais responsáveis pelo incentivo a programas de financiamento em países emergentes e subdesenvolvidos com o objetivo de melhorar os seus níveis educacionais, sendo que o acesso às universidades fora um dos aspectos a serem combatidos:

Para o Banco, a educação é um instrumento necessário para adequar o ser humano à economia de mercado. A educação é um instrumento importante para o aumento da produtividade da força de trabalho e da adequação desta nas relações mercantis capitalistas. Entende o Banco que, ao destinar recursos para a educação dos mais pobres estar-se-á reduzindo a pobreza e melhorando a qualidade de vida, com o aumento da produtividade do trabalho e a redução da taxa da fertilidade da mulher e a melhoria na saúde da família (ROCHA, 2006, p. 45).

Nesse interim, houveram alguns avanços como no ano de 2003 quando o governo brasileiro criou a SEPPIR – Secretaria de Políticas para Promoção da Igualdade Racial, trazendo como objetivo o combate ao racismo no Brasil, e a PNPIR – Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, tendo a finalidade de reduzir as desigualdades raciais com

enfoque na população negra, buscando incluir a questão racial na pauta em âmbito nacional e reforçando a importância das políticas públicas direcionadas ao estudo das relações étnico-raciais. Outro avanço no ano de 2004 foi a criação da SECAD – Secretaria de Ensino à Distância, Alfabetização e Diversidade, que buscava articular as políticas públicas de acesso à educação levando-se em consideração as especificidades de gênero, raça, etnia etc.

Neste mesmo período, ocorreu a implantação de políticas de igualdade racial como o Estatuto da Igualdade Racial criado em 2010 pela Lei 12.288/10; outro progresso fora o surgimento da Lei 12.711 que trata da adoção em relação às Cotas Raciais e ao ingresso de alunos oriundos de escolas públicas nas instituições de educação Federal de todos os níveis, educação superior e ensino médio técnico. No entanto, outros entes federados, após a promulgação desta lei, deram início ao debate e muitas outras iniciativas foram adotadas em Estados e Municípios por todo o país, sendo essa uma iniciativa inédita no país. Alguns autores descrevem essa conquista como de grande êxito:

As cotas étnico-raciais ocuparam um lugar de grande destaque no debate público nacional, até que foi aprovada, em 2012, a Lei Federal nº 12.711, que generalizou as cotas para negros e indígenas em todas as universidades federais. Iniciou-se, então, um processo intenso de dessegregação étnica e racial, com reflexos imediatos no combate ao racismo institucional e na demanda por cotas na pós-graduação (movimento em plena ebulição) e na docência (batalha que deverá levar um tempo maior para ser vencida) (CARVALHO, 2019, p. 79).

Nesse sentido, o docente José Jorge de Carvalho, da Universidade de Brasília, apresenta um projeto encabeçado por um conjunto de professores que propõe a criação de uma disciplina no curso de Antropologia que trata da inserção neste ambiente universitário de conhecimentos, de vivências que extrapolam o meio acadêmico. Este projeto ficou conhecido como “Encontro de Saberes” e propõe que não basta somente o acesso destes alunos negros, indígenas e quilombolas na universidade, a discussão vai além: Quais conhecimentos serão compartilhados com estes alunos? Eles terão acesso a um conhecimento extremamente eurocêntrico e colonizado ou será adotada outra metodologia? A proposta era trazer os mestres destas comunidades, de origem destes discentes, para que pudessem ensinar seus saberes tradicionais a todos os alunos da universidade enriquecendo a questão curricular e a permanência destes neste ambiente. No trecho a seguir, essa questão é muito bem abordada:

Cotas étnicas e raciais nas universidades sem o Encontro de Saberes conduziram, ainda que não intencionalmente, a uma desqualificação epistêmica das nações indígenas e das comunidades afro-brasileiras, como se elas não tivessem saberes importantes para projetar. Afinal, apesar de sua importância fundamental, as cotas restritas à docência podem passar a mensagem sub-reptícia de que agora finalmente os jovens negros e indígenas terão a oportunidade de aprender com os brancos o saber que importa, ou o único saber válido de fato: o saber eurocêntrico (CARVALHO, 2019, p. 81).

Por fim, discutir o tema referente à inserção de Cotas Étnicas e Socioeconômicas em nosso país é um assunto que demanda investimento por parte da sociedade civil organizada, dos cidadãos e do Estado Brasileiro, pois, mesmo depois de passado vinte anos do início do debate frente a essa medida, ainda surgem algumas questões: Quais avanços foram alcançados? Como estão as Universidades e Centros de Pesquisa e Ensino público em todas as esferas (Federal, Estadual e Municipal) após a promulgação da lei de Cotas nº 12.711¹⁵ de 2012? Quais correções e ajustes devem ser feitos? Como podemos avançar neste processo dando continuidade ou não a ele? Como podemos enxergar o “problema” de maneira estrutural? Quais ações podem ser tomadas para que essa política pública avance?

1.5 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639: SUAS DIFICULDADES E LIMITAÇÕES

Neste tópico, o objetivo é apresentar alguns aspectos associados ao processo de implementação da Lei 10.639/03 nas escolas públicas do nosso país. Nos atentaremos para os estudos trazidos pela professora Nilma Lino Gomes (2012a), que realizou um trabalho com a finalidade de compreender este processo e também nas contribuições trazidas pelo Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03.

Nesta pesquisa¹⁶, o objetivo inicial era realizar o levantamento de dados relacionados à Lei 10.639/03 e sua implementação nas cinco regiões do nosso país, sendo que, devido às particularidades e diversidades sociais e econômicas encontradas, se dividiu em etapas, tendo a primeira se apoiado em questionamentos como:

Como investigar o grau de institucionalização da Lei nas Secretarias Estaduais e Municipais?

Como definir, para estudo de caso e nas cinco regiões do País, um conjunto de 36 escolas públicas que realizam práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 e suas diretrizes? (GOMES, 2012a, p. 36).

Nesta etapa inicial, alguns atores foram fundamentais para o levantamento de dados como: Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros das Universidades, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e os participantes do Prêmio Educar para Igualdade Racial promovido pelo CEERT. Cada um deles foi responsável por responder, virtualmente, um

¹⁵ Dez anos após sanção, norma passa por avaliação e reacende o debate sobre reserva de vagas para negros e indígenas em universidades. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/02/lei-de-cotas-tem-ano-decisivo-no-congresso>. Acesso em: 14 jul. 2022.

¹⁶ “Esta investigação, apoiada e financiada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), em parceria com a Representação da UNESCO no Brasil e coordenada pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG, envolveu cinco Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros de universidades públicas federais brasileiras e apresenta os dilemas, desafios e limites do processo de implementação do ensino de História da África e das Culturas Afro-Brasileiras nas escolas públicas e privadas da educação básica brasileira” (GOMES, 2012, p. 19).

questionário autoaplicado que buscava, dentro da atribuição de cada um, o levantamento de pontos específicos que contribuíssem para compreender o nível de implementação da Lei 10.639/03 em escolas públicas. Como explica a professora Nilma Lino:

De um lado, a inserção de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação como informantes-chave da pesquisa ajudou a contemplar o primeiro eixo da investigação: o grau de institucionalização da Lei n.º 10.639 nos sistemas de ensino. De outro lado, a inserção do CEERT e dos NEABs contemplou o segundo eixo: variedade de atores envolvidos no processo de informação, disseminação e implementação da Lei (GOMES, 2012a, p. 39).

Este processo demandava um conjunto de esforços por parte dos pesquisadores em buscar um instrumento¹⁷ que auxiliasse, inicialmente, na coleta de dados junto às Secretarias de Estados e de Municípios e, posteriormente, na sua análise. Sendo assim, foi necessário um trabalho que buscasse quantificar essas informações para futura análise em relação à avaliação do processo de implementação da referida Lei, seus avanços e suas limitações. Neste quesito, nesta etapa inicial foram indicadas 890 escolas pelos atores envolvidos, que representam uma amostra parcial das escolas que trabalham efetivamente a Lei 10.639/03. Como bem comenta Gomes: “Esse número não abarca tantas outras que desenvolvem ações e práticas significativas considerando essa temática” (2012a, p. 40).

A segunda etapa se concentrou em conhecer as práticas pedagógicas existentes nestas escolas escolhidas pelos Estados e Municípios que, segundo eles, estariam em conformidade com a Lei 10.639/03. A pesquisa buscava responder perguntas como: “Quais são essas práticas pedagógicas e como estão sendo desenvolvidas no interior das escolas participantes dessa pesquisa?” (GOMES, 2012a, p. 37).

Portanto, conhecer as práticas desenvolvidas nas redes de ensino do nosso país proporcionou, a partir desta pesquisadora, uma análise mais apurada propondo, com isso, medidas como a adoção de uma metodologia que sistematizasse e quantificasse os dados coletados a partir de um indicador quantitativo: “O indicador quantitativo baseou-se em quatro variáveis a serem observadas, em diferentes graus, nas escolas indicadas. Ao passo que a primeira variável era absoluta (eliminatória), as outras três eram relativas (hierarquizantes)” (GOMES, 2012a, p. 41). Diante disso, no quadro a seguir serão apresentadas as variáveis que foram utilizadas para melhor compreensão do método utilizado:

Quadro 1 – Indicadores de Práticas Pedagógicas Lei 10.639/03.

¹⁷ “O instrumento foi organizado em dois grandes blocos de perguntas fechadas: (a) informações sobre os esforços e as atividades voltadas para a educação das relações étnico-raciais e a implementação da Lei n.º 10.639/03 desenvolvidas pelas Secretarias de Educação; (b) indicações de escolas que desenvolvem trabalhos voltados para a educação das relações étnico-raciais e a implementação da Lei há pelo menos um ano. Nesse item específico, os informantes eram convidados a indicar nominalmente algumas escolas que desenvolviam tais ações (GOMES, 2012a, p. 40).

Variável 1: Iniciativa e continuidade: tempo de trabalho na escola com a Lei n.º 10639/03 e com as Diretrizes.

Variável 2: Trabalho solitário ou coletivizado? (número de professores(as) envolvidos(as)).

Variável 3: Para além das etapas da educação básica: envolvimento das modalidades oferecidas pela escola.

Variável 4: Sustentabilidade das práticas: incorporação das Diretrizes no PPP da escola.

Fonte: (GOMES, 2012a, p. 41).

A partir dos dados coletados e quantificados, foi possível realizar um ranking das escolas que seriam selecionadas para a realização da pesquisa, pois, num universo de 890 unidades de ensino, somente 36 escolas de várias partes do nosso país seriam fruto deste levantamento. Ou seja, as variáveis acima serviram de instrumento de seleção e “A escolha das 36 escolas deveu-se à tentativa de conseguir um maior número possível de escolas públicas no País, distribuídas entre as cinco regiões e condizentes com os limites e as possibilidades de tempo e financeiros da pesquisa” (GOMES, 2012a, p. 43).

Alguns aspectos foram levantados neste processo, pois, em muitos casos, a grande questão era se as escolas indicadas para participar inicialmente deste estudo, indicadas por Secretarias de Educação de todo o país, não possuíam uma atividade pedagógica que fora efetivamente implementada. O desafio era, portanto, conhecer quais escolas possuíam o enraizamento e tão desejado envolvimento de toda a comunidade escolar nesta empreitada. Após a seleção das escolas, cabia ao grupo de pesquisadores realizar o levantamento em campo; para isso, foi feita a organização da logística ideal e a preparação para a coleta dos dados necessários:

Para a geração de dados utilizaram-se conversas informais, entrevistas semiestruturadas, grupos de discussão com os(as) estudantes, consulta ao acervo documental da escola, registro fotográfico, acompanhamento e observação do cotidiano escolar e registro em caderno de campo, observação da materialidade, da infraestrutura da escola e do entorno (GOMES, 2012a, p. 44).

Este levantamento de dados fora organizado com objetivo de não se gerar dados que fossem meramente quantificados, pois “O olhar dos (as) pesquisadores (as) sobre a escola e suas práticas não tinha um caráter classificatório ou de avaliação” (GOMES, 2012, p. 45), a intenção era conhecer os avanços trazidos pela implementação da política pública em questão tendo o contexto social e econômico de cada escola e comunidade visitada como fator a ser considerado. Não bastava para a equipe de pesquisadores listar as práticas pedagógicas, também era necessário um olhar sobre o seu objeto de uma maneira macro, não se esquecendo dos diversos fatores que influenciam na aplicação ou não da Lei 10.639/03, “pois eles

observavam tanto o contexto da instituição escolar quanto as iniciativas ali desenvolvidas a partir das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais” (GOMES, 2012a, p. 45).

Outro ponto a ser ressaltado fora o acolhimento dos pesquisadores em muitas escolas, o reconhecimento de muitas equipes escolares, de muitos grupos, de que seu trabalho participaria de um estudo e, por consequência, seria reconhecido como uma prática positiva. Assim, a chegada institucional de alguns órgãos públicos nestas escolas já se apresentava como uma “vitória”, pois, dessa forma, estariam saindo da invisibilidade em que foram colocados. Como afirma Gomes (2012, p. 44), “O reconhecimento por parte do MEC/SECADI de se chegar ao ‘chão da escola’ para desenhar políticas e programas de igualdade racial na educação básica compatíveis e viáveis, entre outros”, apresentava-se como um momento de se conhecer boas iniciativas e também como uma forma de reconhecimento de que as políticas públicas devem chegar a todas as escolas, pois, em muitos casos, elas estão inseridas em um contexto de exclusão por motivos que fogem à sua responsabilidade e que as impedem de implementá-las.

Um aspecto destacado pelas Secretarias de Educação nos questionários fora a relação entre suas redes de ensino e algumas entidades, pois estas contribuem na implementação das políticas públicas nas escolas. Por isso segue, no quadro abaixo, alguns dados que indicam a importância de se manter tais parcerias entre órgãos públicos, sociedade civil, universidade, comunidade escolar e escola:

Quadro 2 – Entidades que realizaram parcerias com SEE e SME para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas.

Parcerias realizadas	Nº de parcerias realizadas
Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros	(18)
Movimento Negro	(17)
ONGs	(14)
MEC/SECADI	(13)
Grupos culturais	(12)
Familiares	(6)
Grupos religiosos	(2)

Fonte: (GOMES, 2012a, p. 57).

Neste quadro, é explicitada a quantidade de organizações da sociedade civil e de órgãos públicos envolvidos neste processo de implementação, sendo que o incentivo à realização de parcerias entre a comunidade escolar e as escolas fortalece os laços de

comprometimento entre pais, alunos, professores e gestores, enfim, todos os envolvidos. “Esses atores parecem ter um papel fundamental para que as políticas locais se conectem às políticas educacionais e à garantia de uma educação para as relações étnico-raciais” (GOMES, 2012a, p. 57). Assim, tais iniciativas devem ser fomentadas pelas redes de ensino de todo o país.

Algumas conclusões obtidas por meio deste importante levantamento, trazem a reflexão sobre o quanto é necessário investir em ações que promovam a efetiva implementação da Lei 10.639/03 nas redes de ensino de todo o país. Avanços foram observados, mas, infelizmente, ainda é preciso persistir, estar atento aos aspectos intrínsecos nas escolas, nas comunidades escolares, na gestão de muitas Secretarias de Ensino, enfim, nos obstáculos que não dependem somente da criação de uma política pública, mas de mudanças de paradigmas, de assumir posturas e que estas sejam antirracistas. Nesse sentido, é bom frisar que:

Ultrapassar essa barreira exige leitura das formas de manifestação de resistência à introdução das questões étnico-raciais no aparato educativo e normativo. Nesse contexto é preciso entender a sinalização dos (as) gestores (as) de que a resistência da comunidade escolar é um dos maiores entraves à implementação da Lei. Essa indicação traz implícita a necessidade de consolidar argumentos para a ampliação da compreensão dos processos históricos de transformação dos diferentes em desiguais. Qual é o peso do mito da democracia racial nesse processo? (GOMES, 2012, p. 68).

Apesar de essa ser uma esperada e necessária política pública educacional, anseio da sociedade civil e do movimento negro organizado, que chegou há 19 anos para desconstruir um passado colonial, escravista de três séculos, é evidente que suas dificuldades de implantação e posterior implementação seriam observadas, porém somente a busca por indicadores, por dados, não é o bastante. É necessário, acima de tudo, haver uma mudança de postura por parte de educadores, gestores públicos, pais, mães, estudantes, frente a essa opressão colonial que não se foi, somente se modificou, mudou de nome, mas sempre esteve presente e, infelizmente, torna todos os envolvidos reféns de um mundo desigual, de muita espoliação e desumanização.

2. A LEI 10.639/03 E O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURRÍCULO

Neste segundo capítulo, o objetivo é discutir a importância do currículo a partir das teorias tradicional, crítica e pós-crítica trazendo um breve histórico do seu surgimento, buscando conhecer e compreender os diversos conflitos que são observados nos processos de formulação e implementação dos currículos escolares. Os autores que trouxeram uma perspectiva dos estudos do currículo nesta pesquisa foram Tomaz Tadeu da Silva (2017) e Vera Maria Candau (2013). Neste processo, apresentaremos também outros referenciais teóricos que ajudaram a compreender o debate acerca da Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais.

É importante ressaltar que neste trabalho trataremos a discussão acerca da diversidade, da identidade, do conceito de raça, com apoio nas discussões acerca da Interculturalidade, dos Estudos Culturais e dos Estudos Decoloniais que têm como referencial Kabengele Munanga (2019), Stuart Hall (2003; 2006), Nilma Lino Gomes (2012) entre outros.

Contudo, o trabalho se apoiará na busca de uma análise crítica das Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental adotadas na Rede Municipal de Educação na cidade de Campinas-SP, tendo como referencial as Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais e as teorias do currículo que serão mencionadas nos próximos tópicos. A pretensão é analisar se este documento, utilizado como referencial pelos professores desta rede de ensino pública, atende aos propósitos trazidos pela política educacional estudada.

2.1 AS TEORIAS TRADICIONAIS E TEORIA CRÍTICA DO CURRÍCULO

Atualmente, a discussão sobre as teorias do currículo se faz presente no debate promovido por especialistas, professores e até políticos que veem este instrumento como um importante mecanismo de se “moldar”, de se “forjar” o cidadão do futuro, pois através dele é direcionado o que as pessoas devem saber, ou qual conhecimento devem acessar. Por isso que observamos, ao longo dos anos, políticas públicas educacionais focadas em saberes como um ensino tecnicista ou humanista. Basta lembrar a opção adotada nos anos de Ditadura Militar no nosso país, quando se optou por uma educação profissionalizante. Portanto, para abarcar esse processo compreende-se que: “Nas teorias do currículo, entretanto a pergunta ‘O que?’ nunca está separada de outra importante pergunta: ‘O que eles ou elas devem ser?’ ou, melhor, ‘O que eles ou elas devem se tornar?’” (SILVA, 2017, p.15).

Para iniciar o debate, abordamos o surgimento das teorias tradicionais do currículo que surgiram nos Estados Unidos no início do século XX e que foram concebidas em um contexto de massificação da educação, em que questões como o acesso à escolarização, imigração, crises econômicas, processo de industrialização e, conseqüentemente, urbanização, foram marcantes para se repensar o currículo. Um dos referenciais teóricos propostos neste processo foi o livro *The curriculum*, de 1918, produzido pelo estadunidense Bobbit, que nos aponta:

O livro de Bobbitt é escrito num momento crucial da história da educação estadunidense, num momento em que diferentes forças econômicas, políticas e culturais procuravam moldar os objetivos e as formas da educação de massa de acordo com suas diferentes e particulares visões. É nesse momento que se busca responder questões cruciais sobre as finalidades e os contornos da escolarização de massas (SILVA, 2017, p. 22).

Sendo assim, compreendendo o processo histórico no qual foram forjadas as primeiras teorias tradicionais do currículo, é possível associá-las àquele momento de produção industrial, fabril, escalar, que através de teóricos como Bobbit e Taylor, em seus ideais de eficiência, produção, método e resultados, conseguiram transpor tais teorias das fábricas para as escolas. Tivemos, portanto, um importante modelo tecnicista no início do século XX que se perpetuou por muito tempo até ser questionado por outras vertentes teóricas.

A partir das teorias curriculares cunhadas desde o início do século XX é que surgiram as primeiras maneiras de se discutir “o que”, “como” e “o que” nossas crianças deveriam ser ou “conhecer”. Logo, a teoria criada por Taylor e Bobbit foi implantada mundo afora a partir dos moldes estadunidenses que, até os dias atuais, infelizmente, são adotados por meio de seus métodos de eficiência. Como bem afirma Tomaz Tadeu da Silva (2017, p. 23): “O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica”. Assim, a partir de um ensino segmentado, baseado em medidas que lembravam uma linha de produção, desde o ambiente físico até a maneira como o ensino era ministrado, tornou este sistema, aos olhos do sistema capitalista global, como um projeto educacional de extrema relevância. Enfim, contribuiu no processo de consolidação de um modelo de escola capitalista.

Dentre estes aspectos, somente após as décadas de 1960 e 1970, com o surgimento de movimentos pelo mundo todo, de reivindicações voltadas a uma maior participação popular nas decisões, uma busca por liberdades individuais, com ascensão do movimento feminista, da luta por direitos civis nos Estados Unidos entre outros, é que surge uma nova vertente de discussão que questiona as teorias curriculares vigentes. Esta vertente ficaria conhecida por propor as chamadas teorias críticas, um movimento teórico com bases marxistas que tinha como intenção propor uma nova maneira de se discutir o currículo. Conseqüentemente, a luta por mudanças estruturais que pudessem atuar nesta sociedade dependeria de uma ação dentro

e fora da escola, sendo que não somente a questão curricular teve sua importância devidamente atribuída, mas também todos os aspectos que envolvem o ambiente escolar, pois esta escola estava inserida em um campo social e econômico que mantinha seus alunos como fruto desta reprodução desigual e cruel. Como afirma Silva:

As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia (SILVA, 2017, p. 33).

Os autores que propuseram as teorias críticas buscavam o combate à manutenção deste sistema capitalista, tendo a escola como instrumental, pois aquele modelo vigente, de uma educação tradicional, tecnicista, não representava os anseios desta população que vivenciava a chamada luta de classes, dentre outras demandas que estavam intrínsecos, que ansiava por uma escola emancipadora e libertadora dos moldes capitalistas de produção.

2.2 TEORIA PÓS-CRÍTICA DO CURRÍCULO

Neste tópico, será apresentada uma reflexão sobre a teoria pós-crítica do currículo apresentada como um avanço na discussão curricular pensando o movimento ocorrido em todo o mundo nos anos 1960. Para tanto, a base para essa reflexão será o livro *Documento de Identidade*, do professor Tomaz Tadeu da Silva, e sua construção teórica a partir do currículo como instrumento de poder, de dominação e que determina quais conhecimentos devem ser considerados, bem como as contribuições do jamaicano Sturt Hall que, com seus subsídios, a partir dos estudos culturais, nos remete à discussão sobre uma nova concepção de cultura, uma concepção de cultura global, de homogeneização e uma espécie de domínio de uns sobre os outros do ponto de vista social, econômico e cultural.

2.3 MULTICULTURALISMO, INTERCULTURALISMO E SUAS INFLUÊNCIAS NO CURRÍCULO

O objetivo neste tópico é dissertar sobre os estudos trazidos pela professora Vera Maria Candau que contribui com os conceitos de Multiculturalismo e Interculturalismo, que auxiliará na compreensão desta abordagem multicultural quando destaca: o Multiculturalismo Assimilacionista, o Multiculturalismo Diferencialista e o Interculturalismo.

Inicialmente, trataremos a percepção desta autora sobre a abordagem assimilacionista, a qual parte do princípio de uma sociedade multicultural, porém se adota um caráter

homogeneizador, em que as demais culturas serão sobrepostas pela cultura hegemônica, ou seja, a concepção de sociedade assimilacionista não inclui, ela unifica compulsoriamente a todos, porém: “[...] não se mexe na matriz da sociedade, procura-se integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica (CANDAU; MOREIRA, 2013, p. 20-21). Nesse sentido, a escolarização se apoiará em uma socialização e produção de saberes já previamente concebidos em que o conhecimento estará a cargo do modelo hegemônico adotado, neste caso, o eurocêntrico, que: “[...] deu origem a uma ideia de universalismo abstrato, que marca decisivamente não somente a produção do conhecimento, mas também outros âmbitos da vida” (BERNARDINO-COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 12).

A outra concepção apresentada pela professora Vera Maria Candau é denominada de Multiculturalismo Diferencialista, o qual reconhece as diversidades de nossa sociedade apresentando os diferentes grupos, com suas devidas matrizes culturais, porém promovendo um olhar estagnado das identidades, reforçando, com isso, um discurso próprio de cada grupo humano, não reconhecendo o caráter híbrido e intercultural vivenciado. Portanto, neste caso, a autora menciona que:

Para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto afirma ser necessário garantir espaços próprios e específicos em que estas se possam expressar com liberdade, coletivamente. Somente assim os diferentes grupos socioculturais poderão manter suas matrizes culturais de base (CANDAU; MOREIRA, 2013, p. 21).

Neste caso, a abordagem diferencialista se apresenta como um olhar segregacionista e essencialista que reforça a divisão em grupos organizados, que se reconhecem socialmente, culturalmente e economicamente, porém se distinguindo das demais. A última abordagem apresentada por esta autora é a perspectiva Intercultural de sociedade, na qual se propõe um olhar integrador, de inter-relação entre os distintos grupos humanos. Neste enfoque, não se busca uma afirmação de identidades estáticas, como na concepção de identidade trazida por Sturt Hall que apresenta o chamado sujeito do Iluminismo que:

[...] estava baseado numa concepção da pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – continuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo (HALL, 2011, p. 10-11).

Nesse sentido, a autora apresenta a perspectiva intercultural que rompe com esta visão estática enfatizada por Hall e o sujeito do Iluminismo, trazendo o reconhecimento da diversidade, das diferenças, amparado no respeito e no debate frente às dificuldades

encontradas neste processo de hibridização cultural. Portanto, seu olhar frente à Interculturalidade busca a seguinte compreensão:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAU; MOREIRA, 2013, p. 23).

Enfim, o objetivo em conhecer os fundamentos da educação para a diversidade, nos inseriu também na temática da identidade refletindo sobre o papel da escola como reprodutora, forjando em nossos alunos suas identidades que escolhe acolher ou não suas diferenças. Diante desta concepção, serão analisados os estudos promovidos por Stuart Hall e sua contribuição a partir da análise das influências sofridas pelas pessoas neste mundo pós-moderno, em que o mesmo traz:

[...] A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado (HALL, 2011, p. 7).

Nesta trajetória de compreensão da constituição de identidades deste sujeito pós-moderno é que nos amparamos também em outros autores como o professor Munanga que contribuirá com seus estudos sobre raça, miscigenação e identidade negra.

2.4 CURRÍCULO DECOLONIAL

Outro referencial teórico utilizado são os Estudos Decoloniais que contribuem nessa dissertação apresentando autores que estudam uma pedagogia decolonial integrada a uma reforma curricular, em combate ao eurocentrismo, baseada em estudos trazidos por teóricos estrangeiros como Aníbal Quirano, Walter Mignolo, Nelson Maldonado entre outros que, desde o final do século XX, buscam uma mudança epistemológica em suas produções acadêmicas. Ao buscar no nosso país pesquisadores, professores que adotam uma pedagogia, uma produção epistêmica decolonial, nosso embasamento ocorreu a partir de autores como Nilma Lino Gomes, Joaze Bernardino, José Jorge de Carvalho, Conceição Evaristo entre outros.

As práticas pedagógicas propostas na escola pesquisada se apoiam em um contexto de resistência e de luta de classes, de gênero e raça, onde os professores engajados no projeto “Africanidades” propõem, em suas atividades, discussões que contestam o modelo imposto, colocando seus alunos para refletir sobre questões como racismo, heteronormatividade,

assimilacionismo cultural, desigualdade social entre outros conceitos que estão diretamente associados à necessidade de uma revisão curricular.

Portanto, ao conhecer estes trabalhos e analisá-los como objeto de estudo, foi possível dissertar e compreender esse processo de implementação da Lei 10.639/03 a partir de um viés crítico e construtivo surgido no “chão da escola”, pensado, proposto e aplicado pelos agentes transformadores: docentes e discentes desta escola pública inserida neste contexto de resistência e de lutas.

2.5 ANÁLISE DO CURRÍCULO: AS DIRETRIZES CURRICULARES DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS-SP E A EDUCAÇÃO PARA DIVERSIDADE

Neste tópico, será feita a análise de documentos curriculares adotados pela Rede de Ensino Público do município de Campinas-SP para verificar se eles estão adequados aos princípios presentes na Lei 10.639/03 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Os documentos analisados serão apresentados na seguinte ordem: As Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos Anos Finais (2010), os Caminhos Percorridos (2013), as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental, 2ª edição revisada (2015), e os Quadros de Suporte Pedagógico das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental (2013). Estes dois últimos documentos são os que se encontram em uso nesta rede municipal de ensino público.

Nestes documentos, nos atentaremos ao seu surgimento como referência curricular nesta rede de ensino; a primeira publicação se deu no ano de 2010 com a Diretriz Curricular para o Ensino Fundamental, sendo ela uma resposta a uma demanda trazida pela LDB de 1996, pois, neste percurso, de mais de 15 anos, ocorreram muitos debates, discussões, os quais infelizmente somente se concretizaram anos mais tarde. “Ao longo desse tempo, não foram poucas as vezes em que o tema foi considerado prioritário e o debate foi iniciado. Em igual número de oportunidades o trabalho ficou pelo caminho” (CAMPINAS, 2010, p. 11). É sabido que desde os anos 1980 os professores desta rede de ensino municipal almejavam pela criação de uma Diretriz Curricular, por isso essa conquista representou um avanço na construção de um currículo próprio, ou seja, de uma identidade.

Essa Diretriz Curricular inicial foi constituída a partir de um Grupo de Estudos formado por Coordenadores Pedagógicos no ano de 2009, sendo publicada no início de 2010 quando fora disponibilizada para toda a Rede Municipal por meio de fóruns, seminários, reuniões entre docentes e gestores, que puderam compartilhar ideias contribuindo para a

construção do documento final. “O documento foi intensamente discutido e, num amadurecimento que se mostrava visível em todos nós, as contribuições se avolumaram, começando a dar à segunda versão formas de versão final” (CAMPINAS, 2010, p. 9). É a partir deste princípio participativo que refletimos sobre a importância dos gestores em incentivar seus docentes a participarem de congressos, fóruns e grupos de formação promovendo assim um ambiente construtivo associado a uma gestão democrática.

Ao se tratar do engajamento e participação de docentes na produção destes documentos, será citado outro trabalho intitulado “Caminhos Percorridos”, concretizado nos anos de 2011/2012 por docentes integrantes de um Grupo de Formação de Professores de História da Rede Municipal de Ensino. Como a disciplina de História, Artes e Língua Portuguesa são consideradas prioritárias na implementação da Lei 10.639/03, considera-se relevante analisá-lo. Importante lembrar que ele é complementar ao surgimento das Diretrizes Curriculares Municipais de 2010, ou seja:

Partindo das Diretrizes Curriculares em vigor na rede, nosso trabalho durante 2011 e 2012 foi de desdobramento de suas discussões no que se refere aos conteúdos e métodos, com vistas à sua implementação. Esse trabalho teve como ponto de partida e chegada a nossa experiência concreta em sala de aula. Não se busque aqui, portanto, o rigor de elaboração de uma tese científica, pois é muito mais um convite à reflexão sobre o que fazemos, deixamos de fazer e tencionamos fazer em relação ao nosso trabalho cotidiano (CAMPINAS, 2013, p. 5).

Contudo, essa produção será objeto neste momento para avaliarmos suas contribuições para a implementação da Lei 10.639/03, pois se trata de mais um referencial disponível aos professores de toda esta rede de ensino.

A seguir, apresentamos um quadro com trechos do documento intitulado “Caminhos Percorridos” e, na sequência, faremos a análise de cada um deles.

Quadro 3 – Trechos da Proposta Curricular “Caminhos Percorridos” (SME).

Turma 6º Ano

“Na história de Roma Antiga, destaquem-se os seguintes aspectos: [...]. Além dessas civilizações, temos também de valorizar a história das civilizações antigas da África, para desmistificar a ideia do atraso que, consciente ou inconscientemente ‘explica’ a escravidão e, hoje, o subdesenvolvimento. Ao mesmo tempo, esse estudo servirá para valorizar as culturas africanas, constitutivas fundamentais da nossa história”.

Turma 7º Ano

“Devemos, aqui, considerar as condições em que aconteceu a exploração colonial, estudando tanto a organização social das sociedades ameríndias quanto das africanas, em suas especificidades e fragilidades diante do poder opressor do europeu. Por outro lado, há também que se considerar o poder de reação dessas sociedades, principalmente no que se refere à defesa e preservação de suas tradições e de suas identidades. Muito importante mostrar que os movimentos de defesa e emancipação cultural de negros e indígenas presentes nos dias de

hoje têm essa raiz histórica de resistência. Assim, é importante pesquisar com os alunos os vários movimentos de resistência, com ênfase para os quilombos”.

“Nesse estudo, os objetivos atitudinais que se patenteiam é a compreensão do significado de cidadania e respeito à diversidade. As lutas históricas dos negros e indígenas nos ensinam que cidadania não se circunscreve nos discursos, mas se constrói na luta por direitos conscientemente assumidos e que respeito não significa apenas tolerância, mas aceitação de nossa identidade como povo mestiço e a descoberta da riqueza cultural que dessa mistura resultou”.

Turma 8º Ano

“Essa volta aos primórdios de nossa colonização é importante para que os alunos entendam como se deu o encontro de uma cultura de origem europeia, como a dos bandeirantes, com a cultura dos nativos. Importante perceber que, enquanto nações indígenas inteiras foram sendo dizimadas, transformadas em mão de obra escrava ou deslocadas nas comunidades descaracterizadas nas missões, vários aspectos de sua cultura foram se insinuando, formando o modo de ser do dominador. Os bandeirantes aprenderam muito com os índios para poder sobreviver sem as amarras com a pátria de origem: o uso de objetos, alimentos nativos, construção de moradias e, principalmente, a absorção da língua (tupi)”.

Turma 9º Ano

“Além das necessidades do capitalismo internacional, há que se considerar também a importância do movimento abolicionista. É importante mostrar que a escravidão nunca foi aceita pelos escravos, que sempre reagiram contra ela, principalmente pela formação dos inúmeros quilombos cujas heranças permanecem em grande parte nos dias de hoje. No século XIX o movimento se intensificou no abolicionismo em contraposição aos movimentos eugenistas que defendiam uma política de branqueamento da população brasileira. Pode-se concluir a abordagem desse tema com estudos a respeito do movimento negro em Campinas e visita a alguma comunidade quilombola”.

Fonte: (CAMPINAS, 2013, p. 27-36).

A partir dos trechos citados, será analisado se neste documento existem indicações de atividades que trazem os princípios presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, por exemplo: na turma do 6º ano é citada a importância em se trabalhar o estudo das Antigas Civilizações, como a Greco-Romana, dando um ínfimo destaque para a necessidade de se trabalhar as Civilizações Africanas, deixando esta em segundo plano, como bem nos traz o trecho citado. Assim, é necessário, de maneira contundente, modificar essa visão eurocêntrica que coloca a Civilização Europeia em uma centralidade, em um espaço de poder que não era seu há milhares de anos, ou seja, antes e durante a existência do continente europeu, outras civilizações já coexistiam e contribuíam muito, porém, essa história não é contada. Por isso, é importante não esquecer que: “O roubo da história pela Europa Ocidental começou com as noções de sociedade arcaica e Antiguidade, prosseguindo daí em uma linha mais ou menos reta pelo feudalismo e Renascença até o capitalismo” (GOODY, 2015, p. 38). Ou seja, seguimos esse padrão eurocêntrico e ele está presente em nossos currículos e debates.

No trecho com sugestões aos professores do 7º ano, é destacada a necessidade de se discutir a organização das sociedades africanas e suas fragilidades frente ao colonizador, momento em que o professor pode abordar o contato entre europeu e africano e suas relações mercantis. Outro ponto é a proposta positiva de se realizar uma analogia entre os movimentos de resistência quilombola nos dias atuais e os conduzidos por africanos escravizados nesta terra que deixaram esse legado de luta e resistência. Contudo, no final do trecho, “[...] mas aceitação de nossa identidade como povo mestiço [...]”, infelizmente nos deparamos com o chamado “Mito da Democracia Racial”, pois a identidade de um povo, como bem afirma Munanga, não se conecta naturalmente a essa suposta mestiçagem em si: “Embora houvesse uma resistência cultural tanto dos povos indígenas como dos alienígenas que aqui vieram ou foram trazidos pela força, suas identidades foram inibidas de manifestarem-se em oposição à chamada cultura nacionais” (MUNANGA, 2019, p. 95).

No trecho que trata das sugestões trazidas aos professores do 8º ano, não há uma referência direta aos princípios da Lei 10.639/03, porém sua contribuição se dá ao lembrar a importância dos indígenas no processo de colonização, auxiliando os portugueses na busca por riquezas naturais em solo brasileiro. Todavia, seria mais construtivo se os autores sugerissem uma atividade que analisasse esse contato com o branco europeu e o africano, dando ênfase aos motivos que levaram à “troca” de mão de obra, trazendo consigo os diversos motivos econômicos e religiosos por detrás da referida mudança.

No último trecho, que trata das sugestões aos professores do 9º ano, é abordada a questão da organização dos africanos no Brasil Colônia em quilombos. Estes buscaram resistir à violência recebida, associada à relevância do movimento abolicionista no século XIX que representou um marco na luta pela liberdade, mas que, em sua completude, encontrou obstáculos como o surgimento do chamado racismo científico que, aliado à política estatal de branqueamento, provocou sérios problemas para a sociedade brasileira, especificamente à população afro-brasileira. Esta contribuição dos autores em contextualizar a luta do movimento negro e os locais de resistência da nossa cidade, buscando enriquecer o olhar do aluno e do professor, contribui para o reconhecimento desta luta que não é de uma minoria, mas de todo um povo. Vale ressaltar que no caso da escola pesquisada, existe no seu entorno uma comunidade quilombola intitulada quilombo urbano (OMG) Oziel, Monte Cristo e Gleba B, que são os três bairros que surgiram a partir de uma das maiores ocupações urbanas da América Latina.

Portanto, serão abordadas neste momento as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental, 2ª edição revisada (2015). No quadro abaixo, destacaremos alguns dos seus princípios:

Quadro 4 – Princípios referentes às Diretrizes Curriculares Municipais (2015).

- Valorização da experiência extraescolar dos alunos, promovendo um conhecimento contextualizado nas práticas sociais. Os problemas vividos em cada realidade local, os saberes, hipóteses e propostas mobilizados pelos alunos na busca de soluções devem ser articulados com o que se estuda na escola. Essa Diretriz remete à ideia de práxis, que se define pelo movimento dialético entre teoria e prática, entre a vida na escola e a vida fora dela.
- Apropriação e a produção de cultura, compreendendo esta última como realizações humanas nos diferentes campos, considerando todos os membros da comunidade escolar como sujeitos ativos. Nessa perspectiva, todo o trabalho da escola é produção cultural e deve estar articulado com outros espaços em que as crianças e jovens possam apreciar manifestações culturais como dança, teatro, cinema, música, artes plásticas, etc. As políticas públicas precisam viabilizar o acesso das escolas a esses espaços.
- Questões de classe social, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais, que marcam as relações de poder dentro da escola, devem ser tematizadas de modo a superarmos as práticas de preconceito, discriminação e exclusão.
- Respeito e estímulo à autonomia dos professores, para que, a partir da dinâmica relação entre a teoria e a prática, possam decidir sobre as mais acertadas estratégias para promover aprendizagens eficazes e significativas com todos e cada um de seus alunos.

Fonte: (CAMPINAS, 2015, p. 30-31).

Os princípios destacados no quadro anterior referentes ao documento analisado, já estão em conformidade com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), portanto o objetivo agora é analisar se os mesmos estão em conformidade com as práticas pedagógicas observadas na escola pesquisada.

Inicialmente, destaca-se o princípio que trata da necessidade de se aliar: “[...] os problemas vividos em cada realidade local, os saberes, hipóteses e propostas mobilizados pelos alunos na busca de soluções [que] devem ser articulados com o que se estuda na escola” (CAMPINAS, 2015, p. 30). Desse modo, atenta-se para a importância da contextualização das vivências ocorridas no entorno da comunidade escolar, dos saberes compartilhados com os conceitos curriculares estudados em sala de aula. Ou seja, de casos como o de um aluno desta comunidade escolar que foi assassinado em abril de 2020, causando distintas reações de professores e alunos que se mobilizaram, fizeram passeatas contra a violência e o racismo. Nesse interim, em uma atividade interdisciplinar envolvendo as disciplinas de História,

Geografia e Ciências, foram abordadas questões curriculares associadas aos conceitos de racismo, de indicadores de violência urbana, de discriminação racial e darwinismo social, proporcionando aos alunos essa conexão entre currículo e realidade local.

Outro princípio que trouxemos neste quadro foi o da garantia de direitos, de se expressar, de compartilhar a produção cultural local, sendo que na escola pesquisada existem projetos como o “Africanidades”, que propaga em suas produções a cultura afro-brasileira, e também o jornal “Informafricativo”, um instrumento de divulgação, de letramento das práticas realizadas. Assim, compreende-se que:

Nessa perspectiva todo o trabalho da escola é produção cultural e deve estar articulado com outros espaços em que as crianças, jovens e adultos possam apreciar manifestações culturais como dança, teatro, cinema, música, artes plásticas etc. As políticas públicas precisam viabilizar o acesso das escolas a esses espaços (CAMPINAS, 2015, p. 30).

A partir desta ótica, vale refletir sobre a importância de se legislar e debater com a comunidade escolar a necessidade e manutenção de políticas públicas que contemplem atividades extracurriculares, proporcionando aos alunos esse contato extra muros, essas vivências com toda a comunidade escolar. Para colaborar com este fato, citamos o professor mentor do projeto “Africanidades”, que destaca alguns eventos que os alunos da escola pesquisada participam:

“[...] eu acho que o maior comprometimento e parceria que a gente faz são a participação na marcha Zumbi dos Palmares, a gente iniciou o processo onde a gente mobiliza e o máximo que a gente levou foi quarenta e cinco alunos, para fazer a panfletagem conhecer o movimento negro interagir do ponto de vista político com essas organizações e ao mesmo tempo referendar o trabalho e a gente tem muito retorno e já participei de mostra na Fazenda Roseira com material da escola e várias visitas que aconteceram à gente participa de atividades na Fazenda Roseira e eu acho que tem a Casa de Cultura Tainã também, são espaços onde a gente percebe que existe uma disponibilidade de diálogo e a gente fortalece” (Trecho da entrevista com o professor de Matemática mentor do projeto Africanidades).

Neste trecho da entrevista, o professor destaca algumas atividades extracurriculares que são importantes nesse processo, pois complementam os saberes aprendidos, e ressalta a vinculação da escola com movimentos sociais, com organizações não governamentais vinculados ao combate antirracista.

O princípio desta diretriz que trata de “Questões de classe social, de gênero, de sexualidade e étnico-raciais, que marcam as relações de poder dentro da escola, devem ser tematizadas de modo a superarmos as práticas de preconceito, discriminação e exclusão” (CAMPINAS, 2015, p. 31), e está em conformidade com a Lei 10.639/03 por trazer o debate para a diversidade, o respeito e a pluralidade dentro e fora da escola, proporcionando aos docentes e discentes um espaço de discussão rico e necessário, e que pôde ser observado em uma fala de uma aluna do sétimo ano:

“Nossa eu gostei muito, muito, muito do projeto do projeto LGBTQIA+, a escola ela proporciona muita coisa, muita coisa para a gente, ela proporciona cursos, os professores correm muito atrás para ajudar os alunos, os alunos do 9º ano irão fazer pré Vestibulinho, é algo muito muito incrível, a professora Rose estava falando com a gente hoje que vai ter agora treinamento para Handebol tanto feminino como masculino, então eu não tenho o que falar, não tenho o que reclamar da escola” (Trecho da entrevista realizada com os alunos da EMEF Oziel Alves Pereira).

Nesta contribuição, a discente traz o quanto é relevante se discutir as questões trazidas por este princípio da Diretriz Curricular, no qual, além da abordagem em relação ao tema da sexualidade humana, quando se discute um projeto sobre (LGBTQIA+), ainda ressalta a questão social, de mobilidade, de perspectiva, quando se refere ao incentivo que os alunos dos nonos anos recebem para se inscrever no Vestibulinho de escolas técnicas desta cidade. Outro fato destacado em sua fala é com relação à inclusão das meninas na modalidade de Handebol, trazendo o debate para a questão de gênero.

O último princípio destacado é o da autonomia da atividade docente tendo o professor a sua liberdade de cátedra respeitada, seja tencionando o currículo em suas práticas pedagógicas, seja buscando outras abordagens que proporcionem “aprendizagens eficazes e significativas com todos e cada um de seus alunos” (CAMPINAS, 2015, p. 31). Assim, o trabalho proposto tende a ser produtivo. Porém, quando o docente possui formação e autonomia necessária para desenvolver um projeto na sua escola, mas, infelizmente, enfrenta a burocracia de outras instâncias para adquirir, por exemplo, materiais, isso se torna um problema. Por exemplo, quando o professor mentor do projeto “Africanidades” foi indagado sobre as dificuldades em obter materiais para o desenvolvimento do seu trabalho, ele respondeu:

“Externamente você recebe toda essa demanda a aquisição de materiais, o critério quando a escola tem autonomia, aí essas dificuldades eu estou falando por que elas extrapolam a ação do professor até a gente responsabilizar o professor, e aí a aquisição de material, né as secretarias, depende muito mais de uma canetada, do que uma construção pedagógica, geralmente quem compra os materiais não pergunta para os professores e quando perguntam não nos incluem não nos incluem nesse processo” (Trecho da entrevista com o professor de Matemática mentor do projeto Africanidades).

Portanto, apesar desta autonomia almejada pelos docentes ser garantida por lei, ser prevista nas LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação) e na Constituição Federal, conforme o relato citado ela ainda não é respeitada em sua completude. Contudo, em um trecho da Diretriz Curricular analisada, essa autonomia em teoria vai além: “ela também se concretiza no manejo de recursos financeiros (Conta-escola); na definição, pelos profissionais, de cursos e projetos especiais a serem oferecidos aos alunos; na autoria dos Planos de ensino e no uso de materiais didáticos” (CAMPINAS, 2015, p. 21). Fica claro, portanto, conforme relato, que os docentes devem ser incluídos neste processo de escolha de

materiais didáticos específicos entre outros que julgarem necessários para realização do seu trabalho.

Iniciando a análise do capítulo “Educação e Diversidade Étnico-racial Afro-Brasileira”, este apresenta, em sua introdução, a necessidade de a:

escola contemplar, em sua proposta pedagógica, a reflexão sobre realidades sociais inseridas na escola e fora dela, assim como envolver os sujeitos sociais e culturais que a constroem: alunos, professores, gestão escolar, equipes de apoio e demais sujeitos presentes na escola (CAMPINAS, 2015, p. 59).

Nesse sentido, a escola deve ser um espaço de reconhecimento, de respeito à diversidade social, cultural e étnico-racial tendo em suas práticas pedagógicas o objetivo de aproximar o currículo proposto das realidades sociais vivenciadas, além de encaminhar para uma: “conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças [...]” (BRASIL, 2004, p. 20). Ou seja, deve ser uma escola inclusiva e plural que possua em seu Projeto Político Pedagógico essa socialização e aproximação com a comunidade no qual está inserida.

Neste mesmo capítulo no tópico “Escola e Diversidade”, é inserida a discussão sobre a relação da escola e a sua diversidade, tendo como foco a diversidade étnico-racial. Contudo, como bem afirma o documento, o respeito às diferenças passa por uma reformulação curricular que preze pela: “desconstrução de ideologias hegemônicas, as quais são constituídas por crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais dominantes como boas e aceitáveis” (CAMPINAS, 2015, p. 60). Ou seja, tratando do nosso objeto de estudo, da Lei 10.639/03, a Diretriz Curricular Municipal ressalta a necessidade de se questionar um currículo reprodutor de ideologias dominantes, como a europeia, reconhecendo que:

O silêncio, diante da omissão sobre a história do Negro no Brasil, da discriminação racial presente em sala de aula (e na escola como um todo), da manutenção de uma única História que não contemple a História e a Cultura Africana e Afro-Brasileira, mantém como verdade apenas a história de um grupo racial: o europeu. Consequentemente, todos os seres humanos membros de grupos étnicos raciais que não correspondam ao modelo europeu são negados, levando esses atores a um processo de busca por reconhecimento e sua valorização (CAMPINAS, 2015, p. 60).

Assim, reconhecendo a existência de práticas pedagógicas que “estigmatizam a população negra, pois estão centradas na reprodução da imagem do negro como escravo e, assim, deslocadas da realidade histórica e social e de outras trajetórias da população negra na história e na atualidade” (CAMPINAS, 2015, p. 60), que necessitamos não somente de uma reformulação curricular, mas de mudanças, de postura de nossos professores, de formação docente, de um combate antirracista nas esferas política, epistêmica, dos gestores em relação ao debate sobre a diversidade étnico-racial. Estas observações estão em conformidade com as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais que, em um dos seus princípios, ressalta a necessidade de se conduzir trabalhos, práticas para a “superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados;” (BRASIL, 2004, p. 19).

Outra questão abordada é com relação ao reconhecimento de que ainda existam, nas escolas práticas que não contemplam os princípios de respeito à pluralidade, a diversidade ao estudo das relações étnico-raciais, conforme este trecho: “E, embora a escola seja o lugar da diversidade étnico-racial e preconiza uma educação igualitária que forme cidadãos conscientes, permanecem, neste espaço, práticas, posturas, projetos e planos pedagógicos que não contemplam esses objetivos” (CAMPINAS, 2015, p. 60). Nesse sentido, é necessário que se planejem e adotem ações institucionais do poder público municipal, direcionados por exemplo à formação docente, à adoção de atitudes antirracistas por parte dos gestores e docentes que promovam mudanças de postura e, conseqüentemente, à implementação de políticas públicas, como a Lei 10.639/03.

O trecho a seguir, traz uma parte da entrevista realizada com uma professora do corpo gestor da escola pesquisada, onde ela foi questionada sobre a inclusão da Lei 10.639/03 na Diretriz Curricular Municipal:

“Sim, ela consta nas Diretrizes Curriculares, mas essas diretrizes elas podem ou não ser elencadas dentro de uma escola por que não existe um direcionamento único para a rede né, ele sugere né à proposta curricular do município, mas dentro do Projeto Político Pedagógico a gente pode ou aumentar essa difusão ou até diminuir né, dependendo até da intenção dos grupos, como a nossa escola é aberta e a gente tem a clara intenção de desenvolver, então no nosso PPP está destacada, essa lei” (Trecho da entrevista com a professora orientadora pedagógica).

Neste trecho da entrevista, a orientadora pedagógica destaca a inércia de alguns gestores do ponto de vista dos grupos de docentes, trazendo a demanda de que se não houver uma mobilização por parte desses grupos, um interesse ou possível conhecimento da temática da educação das relações étnico-raciais, o mesmo não será discutido ou incluído no Projeto Político Pedagógico.

Iniciando a análise do tópico seguinte intitulado “Educação e Diversidade Étnico-racial”, este apresenta o reconhecimento de nossa população como miscigenada, além de seguir a classificação proposta nos parâmetros do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), segundo “a qual negros e negras são consideradas as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos” (CAMPINAS, 2015, p. 61). Ou seja, seguindo este critério, o documento analisado parte para a discussão sobre a construção de identidades, ressaltando a necessidade de que: “estamos falando de uma população que constrói

identidades, na maioria das vezes, a partir das referências de cultura, arte, beleza, sucesso, conduta, religiosidade europeia, e sob a égide da desvalorização e negação das referências negras e indígenas” (CAMPINAS, 2015, p. 61).

Contudo, o documento analisado traz uma referência ao autor Manuel Castells que “aponta que temos três grandes categorias de identidade social: a identidade legitimadora, a identidade de resistência e a identidade de projeto” (CAMPINAS, 2015, p. 61). Neste sentido, abordaremos as categorias de identidade citadas pela Diretriz Curricular pesquisada e a abordagem proposta pelo autor que faz referência às mesmas, sendo que a primeira destaca a imposição de uma sociedade homogênea, a chamada identidade legitimadora, que se apoia na busca pela assimilação das diferenças colocando em evidência um estereótipo que anula a diversidade observada em uma sociedade pluricultural, evidenciando um grupo étnico sobre outro, fazendo com que um grupo se contraponha sobre o outro tendo, neste caso, toda a identidade cultural, social e econômica não dominante, considerada como minorias, passando a condição de assimilados pela cultura “vigente”. Sendo assim, destaca-se a abordagem realizada pelo autor: “Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais” (CASTELLS, 2018, p. 55).

Neste sentido, as Diretrizes Curriculares do município de Campinas tratam de outra perspectiva trazida por Manuel Castells, a identidade de resistência, que “apoia-se nas comunidades estigmatizadas que buscam formas de sobrevivência e resistência coletiva” (CAMPINAS, 2015, p. 61), entretanto, como nos apresenta o autor, se traduz em “posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade [...]” (CASTELLS, 2018, p. 56). Todavia, o documento analisado traz, a partir das contribuições de Manuel Castells, outra perspectiva, a identidade de projeto, que se ampara na:

construção de uma nova identidade, apoiada em teoria cultural existente, a fim de redefinir o papel dos diferentes grupos na sociedade, mantendo ligação com a tradição, incorporando novos elementos e ressignificando a cultura, através de uma ação transformadora da realidade (CAMPINAS, 2015, p. 61).

A identidade de projeto apresenta uma perspectiva de mudanças, de busca por uma sociedade pluricultural que perpassa a identidade de resistência, tendo com isto um avanço em direção ao respeito à diversidade e reconhecimento das diferenças tendo como impulsionador uma sociedade multicultural, que busca a valorização de grupos como os afrodescendentes e afro-brasileiros discriminados secularmente em nossa sociedade. Para compor esta definição,

citamos: “Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social” (CASTELLS, 2018, p. 56). A partir desta constatação, observamos no documento analisado referências ao rompimento com uma visão eurocentrada, buscando um trabalho voltado para o:

processo de construção da identidade negra e toda diversidade étnico-racial, no espaço escolar, ou seja, uma programação que afirme o sucesso, a beleza, as boas condutas, a autonomia, a intelectualidade, a cidadania e não um currículo embasado em ideias e imagens da escravidão, da subserviência, do trabalho braçal e mal remunerado, da feiura, da animalidade, da promiscuidade que reforçam a superioridade de características pré-determinadas de um único grupo étnico, no caso, o europeu (CAMPINAS, 2015, p. 62).

Portanto, a nossa contribuição em relação a este trecho das Diretrizes Curriculares Municipais desta rede de ensino, é que se faz necessário investimento no processo de implementação da política educacional pesquisada, pois, conforme observado em atividades pedagógicas e nos documentos escolares, os mesmos fazem menção à lei 10.639/03, porém não estão presentes no cotidiano escolar, nas práticas pedagógicas individuais dos docentes; nas entrevistas, por exemplo, não é observado este rompimento proposto pelo documento, de se romper com o modelo vigente, de um currículo eurocentrado, o que se observa é a participação de uma parte do grupo de professores engajados na luta antirracista, que transitam pelo debate de inclusão do estudo da matriz africana e afro-brasileira de maneira colaborativa e pontual. Ou seja, a Diretriz Curricular em questão deve estar presente em todos os espaços do chão da escola, promovendo mudanças estruturais no modo de agir e pensar de docentes e discentes.

Contudo, devemos ressaltar a necessidade de aproximação desta proposta de construção de uma identidade de projeto aliada ao engajamento com os movimentos sociais locais, com os grupos que compõe esta comunidade escolar, enfim, com os protagonistas deste processo de busca por mudanças, por reconhecimento e valorização das diferenças apoiado no olhar de quem promove a mudança e não de quem somente a propõe, pois não se tratam de seres humanos passivos, o histórico de luta desta comunidade está em sua origem e deve continuar como tal.

Logo, outra questão é a abordagem da importância de documentos como o PPP, que representa um dos meios de se implementar uma política pública em uma escola, pois demanda discussão, construção democrática, enfim, a participação de todos os envolvidos na comunidade escolar. Contudo, segundo o documento analisado, há a necessidade de um:

[...] Projeto Político Pedagógico que atente para o processo de construção da identidade negra e toda diversidade étnico-racial, no espaço escolar, ou seja, uma programação que afirme o sucesso, a beleza, as boas condutas, a autonomia, a intelectualidade, a cidadania e não um currículo embasado em ideias e imagens da escravidão, da subserviência, do trabalho braçal e mal remunerado, da feiura, da animalidade, da promiscuidade que reforçam a superioridade de características pré-determinadas de um único grupo étnico, no caso, o europeu (CAMPINAS, 2015, p. 62).

Este fragmento ressalta o rompimento de um currículo enviesado por imagens estereotipadas da população afrodescendente, da necessidade de se abordar outro olhar frente às conquistas desta população e de estar em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O documento analisado não avança no debate frente às possibilidades de implementação da Lei 10.639/03, mesmo após quase dez anos de seu surgimento. Neste caso:

Referimo-nos, por exemplo, à mitificação de personagens, ao privilégio de datas e eventos em detrimento da compreensão de processos históricos e suas transformações, ao ensino de conteúdos históricos com vistas à mobilização de consciências, ou, ainda, ao atrelamento visceral do ensino de conteúdos históricos (este, o equívoco) à causa de políticas compensatórias (PEREIRA, 2008, p. 24).

Portanto, não basta incluir no currículo datas históricas, eventos ou biografia de personagens afro-brasileiros em momentos pontuais no decorrer do ano letivo, é necessário, como indica esta autora, um trabalho embasado em práticas pedagógicas que apontem para um caminho processual, que instigue a construção de uma memória coletiva, que não negue o passado, mas que compreenda o seu processo histórico, até propriamente ao caso das políticas compensatórias citadas no Quadro de Suporte, por exemplo.

O próximo tópico analisado tem como título “Políticas Públicas – (MIPID)” e se inicia apresentando um processo histórico do surgimento da Lei 10.639, citando a importância do movimento negro nacional e de outras demandas como favoráveis para a promulgação da lei em questão.

Nesse sentido, para analisar o processo de formulação da Lei 10.639/03, torna-se necessário entender as demandas internas (movimento negro) e demandas externas (esferas públicas nacionais e internacionais) e o contexto político que corroboraram a questão étnico-racial entrar na agenda política do Ministério da Educação (CAMPINAS, 2015, p. 63).

É possível contribuir neste momento, sugerindo que no trecho citado se faça uma referência específica aos organismos internacionais vinculados às Nações Unidas, como a (UNESCO) e o (BANCO MUNDIAL), que nas décadas 1990 e 2000 propuseram medidas sociais e econômicas com objetivo de melhorar o capital humano das populações dos países periféricos, como cita o pesquisador Luís Carlos Paixão Rocha em sua dissertação sobre a conjuntura internacional que se deu o surgimento da Lei 10.639/03:

Nos documentos analisados do Banco Mundial se veem referências constantes à necessidade da instituição de políticas focalizadas aos mais pobres, nomeando, em

algumas partes dos documentos, a atenção diferenciada às minorias excluídas, às mulheres e a grupos étnicos. Todavia, percebe-se que a defesa das políticas de ações afirmativas não se constitui como uma unanimidade neste bloco (ROCHA, 2006, p. 100).

Sendo assim, como se trata de uma Diretriz Curricular utilizada por docentes de diferentes áreas do conhecimento, é adequado que se faça um registro específico dos processos históricos mencionados.

Neste mesmo tópico, o documento menciona a importância do movimento negro nacional no surgimento da Lei 10.639/03 citando que: “a demanda interna resulta da resistência do movimento negro no Brasil, do período pós-abolição ao contexto contemporâneo, explicitando que resistência e reação são as palavras que marcam a trajetória da história dos negros no Brasil” (CAMPINAS, 2015, p. 63). Porém, a nossa contribuição é que se faça essa menção, da importância do movimento negro nacional, desta população colocada à margem da sociedade no pós-abolição nos Quadros de Suporte Pedagógico desta rede de ensino, pois, conforme a análise realizada neste outro documento curricular, a população afrodescendente “desaparece” no século XX.

Além deste fato tratar a questão da “resistência e reação” dos povos afrodescendentes, infelizmente, não é uma realidade presente em parte dos livros didáticos, por isso é necessário enfatizar nesta Diretriz Curricular a importância de uma análise criteriosa por parte dos docentes em relação ao estereótipo do africano, do escravo ou mesmo do escravizado passivo e inerte frente as violências sofridas.

Outra questão é afirmar que o surgimento da Lei 10.639 se deu após a mobilização do movimento negro, e que: “esta lei trouxe respaldo às reivindicações já colocadas por movimentos de educadores, pais e alunos, para a inclusão do ensino de conteúdos antes omitidos do currículo escolar, o que invisibilizava a história e a cultura de negros e indígenas” (CAMPINAS, 2015, p. 63). Portanto, a afirmação se demonstra equivocada, pois já em 1997 os PCNs possuíam em seus princípios o trabalho com pluralidade cultural, em seus temas transversais, ou seja, o caminho percorrido foi longo e a Lei 10.639/03 deu o caráter de obrigatoriedade, sendo este, aos olhos de alguns estudiosos, um desrespeito à autonomia docente e, na interpretação de outros, um avanço, uma necessidade iminente em nossa sociedade devido ao quadro de discriminação racial observado, principalmente em nossas escolas.

Enfim, trataremos posteriormente deste programa de formação (MIPID) em um tópico específico da dissertação, em que será conduzida uma análise da percepção dos professores participantes desta pesquisa em relação à necessidade de formação docente, do surgimento e da existência desta política, bem como as suas ações passadas e atuais.

O próximo tópico “Construção da Educação para a Diversidade Étnico-racial” inicia abordando a conformidade desta Diretriz Curricular Municipal com os princípios trazidos pelas legislações federais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Diretriz Curricular Nacional para a Educação das Relações Étnico-raciais, sendo que o documento curricular analisado segue orientações que: “determinam um trabalho cotidiano, em que a educação às relações étnico-raciais esteja inserida em todo o currículo escolar, e não só nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e Arte [...]” (CAMPINAS, 2015, p. 65). Portanto, na análise das entrevistas realizadas com os docentes destas disciplinas específicas, há o envolvimento dos mesmos em atividades do projeto “Africanidades”, conforme os relatos destacados no decorrer deste trabalho.

Todavia, como não foi possível o contato com os demais professores de outras disciplinas, será destacado o relato de uma aluna do sétimo ano sobre suas percepções em relação ao envolvimento dos demais professores nas atividades propostas no projeto “Africanidades”:

“Eu sinto todo mundo né sabe, todo mundo se envolve no projeto como eu já disse, mas o professor Wilson se envolve diretamente, é a vida dele né, a vida dele é Africanidades, é Matemática, e ele tenta passar tudo isso que ele sabe, toda experiência que ele tem para nós alunos”.

*“Não, todos os professores, como eu falei antes, todos os professores, todos os alunos, a direção, todo mundo está sempre envolvido nesse projeto, não tem uma pessoa direta que faz tudo, não é assim aqui, aqui todo mundo faz tudo junto, todo mundo entra nos projetos junto, **todo mundo ajuda todo mundo**” (Trecho da entrevista realizada com os alunos da EMEF Oziel Alves Pereira, grifo nosso).*

Nesta entrevista, a aluna, entre outros alunos participantes, foi questionada, em momentos distintos, sobre a sua percepção em relação ao projeto “Africanidades”, sobre a participação e o envolvimento dos professores nesta prática pedagógica, destaque para o reconhecimento do envolvimento dos docentes, mas com ênfase no trabalho realizado pelo professor mentor do projeto.

Outro aspecto observado é com relação à necessidade de realização de um levantamento bibliográfico sobre a história do negro na cidade de Campinas, buscando a historicidade de entidades representativas do movimento negro local, como as comunidades quilombolas, os espaços de manifestações culturais afro-brasileiras, entre outros, conforme se destaca:

Estas são algumas temáticas, a partir das quais é possível desenvolver o trabalho de educação das relações étnico-raciais, as quais exigem pesquisa e diálogo com a população negra do município e região, com todos os sujeitos presentes no universo escolar, suas famílias e a comunidade como um todo (CAMPINAS, 2015, p. 65).

Neste trecho, as Diretrizes focam na importância do diálogo permanente com a sociedade civil organizada, neste caso, com os grupos do movimento negro local, que se

organizam em prol da luta antirracista e que possuem parcerias com a escola pesquisada, conforme o relato do professor de Matemática:

“É são muitas as preocupações no começo no começo por questões da gente estar no começo a gente vai aprendendo a lidar com tudo isso, já é uma demanda apresentada nas diretrizes que a gente dialogue com os movimentos sociais com a comunidade, nunca é a contento, é sempre bom a gente pensar que a gente está num processo de 10 anos e é uma gota no oceano de 500 anos, agora a gente eu reafirmo o grupo Força da Raça, que a gente tem feito umas parcerias muito interessantes, então é assim, a gente tem alguns diálogos com a OMG quilombo urbano Oziel Monte Cristo e Gleba B [...]” (Trecho da entrevista com o professor de Matemática mentor do projeto Africanidades).

Tratando desta Diretriz Curricular, quando é citada a importância de se criar mecanismos ou “condições específicas, no contexto escolar, para que os alunos negros e indígenas, ou ainda qualquer indivíduo que apresente fenótipo diferente, não sejam rejeitados em virtude das diferenças de caracteres exteriores, como cor de pele, olhos, boca, cabelos entre outros” (CAMPINAS, 2015, p. 65), nossa contribuição é que a escola, apesar de ser um espaço de tolerância e acolhimento, deve aplicar a Lei, no seu aspecto criminal, pois se trata de discriminação racial ofender ou desrespeitar qualquer ser humano com fenótipo diferente. Ou seja, já alcançamos um estágio de que o racismo não é tolerável e somente ações antirracistas incisivas devem ser adotadas mediante qualquer ato discriminatório.

O Brasil é um país multiétnico e, sendo assim, “não é possível conviver com práticas pedagógicas em que o aluno se veja obrigado a negar a si mesmo, ao grupo étnico/racial a que pertence e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhe são adversos” (CAMPINAS, 2015, p. 66). Diante disso, reconhecemos o alcance do projeto “Africanidades” e todo o seu engajamento junto a esta comunidade escolar, tendo como apoio o relato de uma aluna do nono ano:

“[...] como eu era da da como eu sou de uma religião de matriz africana eu fiquei muito muito surpresa né e para mim no começo foi difícil eu falar que eu era do Candomblé, por que tem muita gente com preconceito, muita coisa, por que é muito difícil a gente já falar assim de cara né, então por mim eu digo, eu fiquei com muita vergonha mesmo, no sétimo ano eu fiz a minha obrigação, na nossa religião a gente tem a nossa obrigação né, um ato de consagrar o nosso corpo para o seu Orixá, os nossos deuses se chamam Orixás, na cultura africana e tem vários né e todos os santos tem e eu fui super apoiada na escola, tem gente que, teve gente que distanciou de mim, mas teve gente que continuou né, e eu recebi muito apoio dos professores, eles perguntavam como é que é por que eles não conheciam muito bem né [...]” (Trecho da entrevista realizada com os alunos da EMEF Oziel Alves Pereira).

Outro ponto relevante a ser destacado é com relação ao reconhecimento de práticas pedagógicas nesta rede de ensino que contemplam a educação das relações étnico-raciais, conforme este trecho: “Felizmente, já proliferam, em nossas escolas, iniciativas individuais e coletivas que promovem a inserção desses temas no Projeto Pedagógico sendo, inclusive em alguns casos, incorporadas de maneira definitiva no currículo da Unidade Educacional”

(CAMPINAS, 2015, p. 66). No entanto, a nossa contribuição é que, por se tratar de uma política pública, a mesma deve ser avaliada continuamente, fato não observado, sendo propostos e aplicados indicadores de avaliação, de levantamento de dados sobre a quantidade de projetos existentes, sua continuidade, os desafios enfrentados, enfim, mecanismos que auxiliem na manutenção de tais práticas nesta rede de ensino. Nesse sentido, o documento faz uma referência à implementação ressaltando que:

Para a efetiva implementação da temática étnico-racial, nos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Educacionais, a Secretaria Municipal de Educação dispõe de instrumentos diversos, como Cursos, Grupos de Estudos, Grupos de Trabalhos, materiais e experiências desenvolvidas para o avanço e aprofundamento de experiências curriculares por parte dos nossos profissionais (CAMPINAS, 2015, p. 66).

Contudo, ressalta-se que, apesar da disponibilidade de cursos prevista nesta Diretriz Curricular e que a Secretaria Municipal tem como intuito fomentar, ainda faltam avanços na divulgação, no incentivo para que estas formações cheguem aos docentes e às escolas desta rede de ensino, pois, conforme o relato de alguns professores, observamos que:

“Eu vejo que acontece de uma forma individualizada, de cada professor vai atrás dos seus cursos, por exemplo me lembro que eu fiz o curso sobre Africanidade, não me lembro a história da África nas escolas, fiz esse curso se eu não me engano em 2017, mas eu que busquei, vários professores vão buscando cursos a parte assim, principalmente o Wilson ele sempre coloca para gente algum curso ou seminário em relação a isso, mas assim não existe um encaminhamento, a gente vai cada um por si ali mesmo buscar os seus cursos né, a prefeitura às vezes falha um pouco nisso, cada vez mais a gente tem um tempo menor para que a gente possa dedicar, aí discursos assim por exemplo, se eu não me engano se eu for fazer um curso e não tem muito a ver com a temática a Prefeitura não vai considerar se eu não fizer o curso voltado para História entendeu ou não vai dar espaço para mim fazer esse curso não vai me dar os dias já vou nada eu para eu conseguir fazer o curso em outra cidade por exemplo então a gente percebe que não tem tanto apoio da Prefeitura em relação a isso mas ao mesmo tempo eu vejo que os professores buscam tem que ter um professor ou outro comentando, fez um curso e tal mas de uma forma individualizada” (Trecho da entrevista realizada com a professora de História).

O trecho anterior traz o relato de uma professora de uma disciplina considerada prioritária para implementação da Lei 10.639/03, no qual é observado que existem falhas que devem ser corrigidas nesse processo de formação, de oferecimento de cursos e de apoio para a implementação da política pública pesquisada nesta rede de ensino.

Finalizando a análise deste capítulo, apresentamos uma orientação desta Diretriz Curricular em relação à adoção de medidas pelas unidades escolares que tenham como objetivo propor a aquisição de materiais para implementação de ações afirmativas como a Lei 10.639/03, sendo que, segundo o documento: “É importante que todas as escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas direcionem a utilização de parte de seus recursos financeiros no sentido de atender, também, a efetivação de ações afirmativas [...]” (CAMPINAS, 2015, p. 66). Portanto, para isso se faz necessária:

a aquisição de brinquedos e jogos étnicos;
 a aquisição de livros de literatura e/ou paradidáticos;
 a aquisição de mapas históricos e geográficos sobre a África;
 a aquisição de filmes e vídeos didático-pedagógicos;
 a promoção de formação para os docentes;
 a organização de palestras e oficinas para a comunidade escolar (CAMPINAS, 2015, p. 66).

Portanto, a proposta de aquisição de materiais e do fomento à formação de capital humano citadas anteriormente, os quais, segundo as Diretrizes Curriculares Municipais devem estar presentes no trabalho da equipe gestora, apresenta-se, a seguir, um trecho da entrevista com a professora Orientadora Pedagógica da escola pesquisada. Quando a mesma é questionada sobre o envolvimento da equipe de gestores no projeto “Africanidades”, a resposta é a seguinte:

“Sim, ela permite uma discussão democrática do tema e se envolve né, então a nossa equipe gestora a gente leva a sério mesmo a gestão democrática, então nas reuniões pedagógicas eu tenho presentes os gestores, todos os projetos são passados pela gestão também, então há uma conversa, há uma troca entre alunos, gestão temos a (CPA), a gente tem Grêmios na escola, a gente ouve todos os atores da comunidade né, a gestão está para ouvir os pais, os professores e fazer uma avaliação em conjunto aprovar ou não certas práticas dentro da escola, mas tudo isso no coletivo, então a gestão nessa parte ela apoia tudo que for aprovado coletivamente” (Trecho de entrevista com a professora Orientadora Pedagógica).

Nas visitas realizadas na escola pesquisada foram observados materiais que contemplam a Lei 10.639/03; há uma biblioteca afro com livros paradidáticos e uma videoteca com filmes e recursos audiovisuais que abordam a temática étnico-racial. Porém, quando foi questionada nas entrevistas realizadas a participação dos Núcleos de Ação Educativa (NAED) no fomento às práticas pedagógicas envolvendo a educação das relações étnico-raciais, as percepções foram as seguintes:

“O que eu acho positivo em relação a eles é que eles não barram né, pode ser que eles não se envolvam tanto, mas eles não podam nenhum tipo de manifestação que a escola faça nesse sentido, então isso eu acho positivo, pelo menos isso né, eles não podam, não interveem, não dificultam, eles estão sempre incentivando, então qualquer projeto, Ah a gente quer levar né os alunos fazer uma passeata tal, precisa de uma autorização do (NAED), do RR, eles estão sempre atentos para nos apoiar, isso aí eu acho legal da rede” (Trecho de entrevista com a professora Orientadora Pedagógica).

Neste trecho, é notório que a gestora percebe que não há um envolvimento direto, mas um incentivo pontual quando o mesmo é solicitado, ou seja, uma inércia em relação ao fomento e à implementação da política educacional pesquisada em nível de rede de ensino, tendo assim um respaldo sazonal, que contraria os próprios princípios desta Diretriz Curricular. Em outra entrevista, com outro professor, a perspectiva é:

“então falar dessas duas instâncias é assim, eu acho que a responsabilidade, o comprometimento e o investimento é muito aquém, não para a escola, pois não é de responsabilidade do (NAED) a escola em si, mas a rede, então se você fizer uma pesquisa hoje e descobrir que não têm escolas, ou têm escolas ainda, passado 16 anos, que Campinas foi pioneira e não desenvolve trabalho com a temática, aí você

vai perceber que lógico que a minha escola passa por todos esses perrengues, pois tem trabalho do professor, trabalho da comunidade, da militância da comunidade, não podemos esquecer, que o Oziel é um bairro de ocupação né, o fato é que é assim, livrar o Oziel, ou investir explicitamente na escola x, talvez deponha contra é, a exceção explica o que não está fazendo na regra, por que o gestor tem essa responsabilidade, então a pergunta que seja mais confortável e passível de consideração, então é assim, os (NAEDs) tem a representação e a prática racial a contento? Agora você tem sim, nem nem sou a melhor pessoa para dizer de fato se a escola do Oziel tem tratamento diferenciado, mas a minha preocupação é que mesmo que a gente fazendo todo esse esforço que lá tenha, a gente ainda não consiga ter em toda a rede, depois de 16 anos, 16 anos de uma legislação específica, que nos beneficia e potencializa toda a educação não implementada, não implementada e aí né pode até me tratar, ter um tratamento diferenciado, pode até ter um sei lá, a única possibilidade” (Trecho de entrevista com o professor de Matemática mentor do projeto Africanidades).

Nesta contribuição, o professor destaca o fato de a escola pesquisada possuir um apoio institucional do NAED e da Secretaria Municipal, ou seja, um reconhecimento das práticas realizadas localmente, de um envolvimento da comunidade escolar, porém com ressalvas, pois a limitação se encontra no alcance, no investimento que é necessário, e que após anos de implementação da Lei 10.639/03 a mesma se encontra, na percepção do docente, de forma isolada e não isonômica por toda esta rede municipal de ensino. Portanto, por ser uma escola, um bairro nascido em um contexto de lutas, observa-se que as práticas pedagógicas ali propostas “vem de fora para dentro”, do extra muros, da própria comunidade que reconhece aquele espaço como um local de mobilidade de mudanças em suas condições sociais. Essa percepção é observada na entrevista com os alunos do sétimo ano:

“Não, não é a mesma coisa, porque quando a gente tá fora da escola, a gente vê muita coisa, a gente fica sem entender muita coisa que acontece no bairro e quando a gente entra na escola a gente entende a história do bairro, o que já aconteceu no bairro, acho que a escola é algo que nos ajuda não só nos nossos estudos, na nossa futura formação, mas também nos ajuda na vida socialmente” (Trecho de entrevista realizada com alunos do sétimo ano).

“É bem tranquilo de modo geral é bem tranquilo aqui todo mundo é parceiro, todo mundo conhece a escola no Oziel, o que a escola pode ajudar, as pessoas da comunidade a escola ajuda, o que a escola pode fazer, a escola faz, o que os professores podem fazer, os professores fazem, então é algo bem, bem legal, bem legal” (Trecho de entrevista realizada com alunos do sétimo ano).

Nesta contribuição, as alunas se referem à escola como um espaço de parcerias, de construção de saberes, de acolhimento e que ultrapassa os muros da escola, exprimindo uma percepção em conformidade com o relato da professora Orientadora Pedagógica quando questionada sobre o envolvimento da comunidade nas práticas realizadas nesta escola:

“Nossa se envolveram muito, a escola para mim ela funciona, para a comunidade né, o OZIEL é um centro cultural ali dentro da comunidade, onde eles podem conversar trazer seus problemas, a gente resolve “n” problemas da comunidade lá dentro também, inclusive com relação aos nossos alunos né, Conselho Tutelar, encaminhamento de alunos com problemas, abusos, toda essa estruturação do bairro aqui dentro, da comunidade tem, a escola não fecha os olhos para isso, ela entra como promotora de justiça também, um exemplo, eu acho que uns três anos atrás a gente levou mais de quinze relatórios para o Ministério Público por conta

do Conselho Tutelar não fazer o papel dele, da gente achar que, então a escola promovendo essa ação que nem seria papel dela mesmo né, seria só um passo que ela daria, mas deu dois a mais, isso já é característica do OZIEL, os pais quando entram lá, já sabem, eles procuram a nossa ajuda mesmo nos diversos âmbitos, porque sabem que a gente age nos diversos âmbitos e que a gente age nos diversos caminhos Inter setoriais e sabem que podem pedir ajuda, então a escola não está apática a nenhum desses problemas reais que acontecem nessas vilas, dentro das casas né, a gente não está apático a isso” (Trecho de entrevista com a professora Orientadora pedagógica).

A partir da análise destes trechos da entrevista com os discentes e com a professora Orientadora pedagógica, é observado um envolvimento da equipe gestora nas práticas propostas por esta unidade escolar; há uma proximidade com a comunidade escolar e, conforme o relato desta docente, é necessário um investimento institucional por parte do poder público nesta comunidade escolar e em relação à garantia de direitos constitucionais.

Finalizamos a análise das Diretrizes Curriculares Municipais para a educação das relações étnico-raciais concluindo que existem ajustes a serem realizados, porém, como toda proposta curricular é um documento em plena construção, compreendemos que correções devem e podem ser feitas, e que o mais importante é o reconhecimento de que ações devem ser implementadas para uma melhoria no fomento à formação docente, à implementação da Lei 10.639/03 em nível de rede de ensino, não somente pontualmente em algumas unidades escolares, enfim, uma reformulação conceitual constante dos princípios e das propostas trazidas por este documento curricular.

Outro documento analisado foi “Diretrizes Curriculares para Educação Básica dos Anos Finais (2013)” a partir dos Quadros de Suporte Pedagógico das Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental. Neste referencial, os professores têm acesso a quadros explicativos que trazem, de maneira sucinta, aspectos como “Objetivos de Aprendizagem”, “Eixos Temáticos”, “Saberes”, “Métodos de Ensino” e “Recursos Pedagógicos”, sendo que todos estes itens contemplam as diversas disciplinas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Portanto, com este material em mãos, os docentes desta rede podem se embasar para a produção dos seus Planos de Ensino e Planejamento Trimestral e Anual.

O objetivo para a análise deste documento foi verificar se há algum conteúdo/saber em conformidade com a Lei 10.639/03. Neste processo, será abordado, por meio dos quadros abaixo, alguns exemplos que ilustram essa análise, tendo como referência as disciplinas de História, Artes, Geografia, Ciências, Educação Física e Língua Inglesa:

Quadro 5 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 6º ano).

DISCIPLINA: HISTÓRIA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Compreender aspectos do modo de vida dos primeiros grupos humanos, através dos nossos índios e comunidades africanas pré-coloniais.

EIXO

Relações sociais e com a natureza dos indígenas e comunidades africanas.

SABERES

O modo de vida das várias nações indígenas do Brasil e África: diferenças e semelhanças.

MÉTODO DE ENSINO

Questionar a ideia de atraso, através do destaque dos valores culturais de uma relação mais íntima com a natureza e, sobretudo, dos valores das relações sociais sem a mediação dos interesses de classes, mostrando sua influência na formação da nossa cultura e as perdas que todos sofremos quando aqueles valores culturais são esquecidos. Por outro lado, há que se tomar o cuidado de não idealizar as culturas do índio/africano.

RECURSOS PEDAGÓGICOS

Documentários, visita a museus (Museu Afro-Brasil no Ibirapuera, Museu de Etnologia da USP, etc), elaboração de maquetes.

Fonte: (CAMPINAS, 2013, p. 16-17).

No 6º ano na disciplina de História é citado, no tópico Saberes, “O modo de vida das várias nações indígenas do Brasil e África: diferenças e semelhanças” (CAMPINAS, 2013, p. 16), sendo que, neste caso, o professor tem a possibilidade de discutir com os alunos sobre a presença dos povos indígenas e africanos, suas singularidades e afinidades no contato e respeito com o meio ambiente. Portanto, o docente, através destes saberes e utilizando o método de ensino sugerido, buscará questionar a ideia de atraso criada pelos europeus em relação aos povos nativos e africanos que formaram nossa sociedade. Ressalta-se que esta

atividade está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais que afirma a importância do “rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra negros e os povos indígenas” (BRASIL, 2004, p. 19). Outro ponto a ser destacado neste quadro é quando se refere a um estudo do meio, sugerindo a visita ao Museu Afro-Brasil situado na Cidade de São Paulo-SP, um dos maiores acervos que conserva o patrimônio cultural dos povos africanos e indígenas.

Quadro 6 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 6º ano).

<u>DISCIPLINA: ARTES</u>
<u>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</u> Conhecer a cultura brasileira, indígena e afro-brasileira (Leis nº 10.639/03 e 11.645/08). <u>EIXO</u> Linguagem plástica. <u>OBJETOS DE ENSINO / CONTEÚDOS</u> Movimentos/períodos: Arte popular, Arte Moderna Brasileira, Arte Africana, Arte Indígena e Arte Naif. <u>METODOLOGIAS</u> Apreciar produções artísticas visuais da cultura popular brasileira, indígena e africana e realizar vivências artísticas. Sugestão de obras: a) Escultura: Lampião e Maria Bonita e Retirantes de Mestre Vitalino (Pernambuco); cerâmica marajoara (Santarém, Pará); figurinhas de barro: Santinhos das Figueiras (Taubaté, São Paulo); esculturas vermelho-brancas (Maragogipinho, Bahia); máscaras africanas. b) Pintura: Obras dos artistas primitivos brasileiros, Heitor dos Prazeres e Djanira. c) Appreciar a obra “Roda infantil” de Cândido Portinari e fazer um paralelo entre as brincadeiras atuais e as das tradições culturais brasileiras, promovendo um debate e propondo que cada aluno faça desenho destas brincadeiras e depois em equipes prepa-

rar painéis em colagem para exposição.
--

Fonte: (CAMPINAS, 2013, p. 66-67).

No 6º ano, a disciplina de Artes traz em um dos seus objetivos de aprendizagem a importância em se discutir a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, sugerindo essa política pública como um dos saberes a serem trabalhados em sala de aula. Uma das estratégias sugeridas apresenta a importância em se apreciar a cultura brasileira a partir de produções artísticas da nossa cultura, tendo como referencial as artes plásticas que em nossa pesquisa é observada nos relatos dos professores entrevistados, como o da professora de Artes:

“Ah alguns dos projetos assim que me marcou bastante foi o que você foi nessa mostra que nós tivemos porque assim no início a gente trabalhava muito com o trabalho assim em papel aí vamos fazer painel vamos fazer desenho vamos colar na parede e tal e aí depois de um tempo nós sentimos a necessidade de pôr essas crianças para praticarem as coisas aí nessa mostra que teve construímos as máscaras na hora” (Trecho da entrevista com a professora de Artes).

Neste trecho da entrevista, a professora de Artes cita um trabalho realizado com outros professores que envolvia uma atividade interdisciplinar chamada de Mostra Cultural, em que os docentes trouxeram suas práticas para serem socializadas com a comunidade escolar. Nesse interim, observa-se que o evento citado contribui para “a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnicos raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2004, p.18). Sendo assim, a prática pedagógica realizada pela professora de Artes é condizente com o princípio trazido pela Diretriz Nacional, pois apresenta uma manifestação cultural de um dos grupos formadores da nossa matriz cultural e étnica.

Observa-se também, no quadro anterior, três exemplos de metodologias utilizadas nesta Diretriz Curricular que contemplam atividades oriundas de diferentes grupos étnicos, que envolvem uma diversidade de produções artísticas como a pintura e a escultura, os quais têm como objetivo final a socialização por meio de cartazes, de eventos, como os realizados anualmente na escola pesquisada.

Quadro 7 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 6º ano).

<u>DISCIPLINA: GEOGRAFIA</u>
<u>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</u> Compreender aspectos do modo de vida dos povos primitivos através dos nossos índios e comunidades africanas, primitivas (Lei 10.639/03 e 11.645/08).

Apropriar-se de noções do “multiculturalismo” (valorização das diferenças étnico- raciais).

Reconhecer a evolução sócio- histórica dos setores econômicos.

EIXO

As relações humanas e a criação do espaço produzido.

OBJETO DE ENSINO / CONTEÚDOS

As atividades econômicas: Criando diferentes espaços - Rural/Urbano.

Os setores econômicos e as organizações espaciais da produção.

Fonte: (CAMPINAS, 2013, p. 25-25).

No 6º ano, na disciplina de Geografia, apresenta-se um dos objetivos de aprendizagem em que é proposto o uso da Lei 10.639/03 e da Lei 11.645/08 como fundamento para compreensão do modo de vida primitivo ou, como consta em um trecho do documento: “Compreender os aspectos do modo de vida dos povos primitivos através dos nossos índios e comunidades africanas primitivas” (CAMPINAS, 2013, p. 25). Nesta abordagem, fica evidente o caráter eurocêntrico na forma como se vê e se constrói um olhar primitivo de sociedades que não a europeia, um processo que se enraizou na ciência, na economia, na política e é bem destacado por Carvalho:

Em todas essas esferas, nesses mais de 500 anos de história colonial/moderna, os modelos advindos da Europa e de seu filho dileto – o modelo norte-americano após a Segunda Guerra Mundial – são encarados como o ápice do desenvolvimento humano, enquanto as outras formas de organização da vida são tratadas como pré-modernas, atrasadas e equivocadas (CARVALHO, 2019, p. 12).

Sendo assim, a sugestão do trabalho com a Lei 10.639/03 e com a Lei 11.645/08 para compreensão do modo de vida das sociedades que aqui habitavam e as que foram trazidas é equivocado, pois traz uma visão eurocêntrica e desconectada com os caminhos percorridos por alguns acadêmicos, docentes e pesquisadores com referência nos estudos decoloniais, que constroem atualmente uma narrativa crítica a este pensamento eurocentrado, enraizado em nossa prática pedagógica e curricular.

Tratando-se dos outros dois objetos de aprendizagem citados no Quadro 7, estes abordam importantes conceitos, mas de maneira superficial, sem o devido cuidado conceitual, pois quando aborda “Apropriar-se de noções do ‘multiculturalismo’”, este objetivo é tratado a partir de um enfoque equivocado utilizando-se do termo “valorização das diferenças”, ou seja,

caímos no antigo debate construído pela chamada democracia racial, que também é tratada conceitualmente pela professora Vera Maria Candau contribuindo, neste momento, com o denominado multiculturalismo diferencialista:

Esta abordagem parte da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento das diferenças. Para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto afirma ser necessário garantir espaços próprios e específicos em que estas se possam expressar com liberdade, coletivamente (CANDAU; MOREIRA, 2013, p. 21).

Outro objetivo de aprendizagem presente no Quadro 7 é aquele que trata da questão de “Reconhecer a evolução sócio-histórica dos setores econômicos”. Neste princípio, refletimos sobre como é intrínseco essa visão de história linear, uma particularidade trazida pelo discurso eurocêntrico que coloca a história europeia e seus subalternizados como frutos de uma evolução, resultado de um processo em busca de um desenvolvimento econômico, político e social aos moldes do pensamento europeu. Nesse interim, trazemos a seguinte contribuição:

[...] ajuda a combater a linearidade da temporalidade que integra a lógica das ciências europeias: historicismo, empiricismo e positivismo. Essas correntes do pensamento tendem a abordar o conhecimento como uma soma de dados que são observados, quantificados e analisados. Os dados têm sido o modo predominante de se referir aos potenciais objetos de conhecimento, como se eles aparecessem em um campo de temporalidade linear, que torna extremamente difícil explorar fenômenos que refletem ou são encontrados na intersecção de temporalidades (BERNARDINO-COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2019, p. 29).

Enfim, é de grande valia obter, por meio de cursos de formação continuada ou de grupos de estudos, a promoção de um debate acerca destes conceitos que são sugeridos neste documento, mas que necessitam de uma análise crítica e construtiva para construção e desconstrução conceitual dos docentes que o utilizam em suas aulas.

Quadro 8 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 6º ano).

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO FÍSICA
<u>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</u> Saber respeitar as diferenças entre os grupos sociais. <u>EIXO</u> Jogos, esportes, danças e ginásticas.

OBJETOS DE ENSINO / CONTEÚDOS

Trabalho com valores (cooperação, respeito, responsabilidade, autonomia).

METODOLOGIAS / ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES

Divididos em grupos, pesquisar assuntos via internet e jornais/revistas e fazer comentários sobre atitudes positivas ou problemas esportivos e suas relações com as pessoas.

Confecção de material relacionado com discriminação e Bullying.

Fonte: (CAMPINAS, 2013, p. 40).

No 6º ano, na disciplina de Educação Física, em um dos tópicos dos “Objetivos de Aprendizagem” é citado: “Saber respeitar as diferenças entre grupos sociais” (CAMPINAS, 2013, p. 40), porém, ao se propor este conteúdo, o documento analisado poderia incluir a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08, pois ambas políticas públicas abordam em seus textos este tema. Contudo, tratar da questão do chamado “respeito às diferenças” na disciplina de Educação Física resultaria em uma relevante contribuição interdisciplinar, envolvendo outros componentes curriculares neste processo.

Nesse interim, observa-se no tópico “Eixos”, que se refere à inclusão do estudo de “Jogos, esportes, danças e ginásticas” (CAMPINAS, 2013, p. 40), a ausência do estudo de jogos, danças de origem africana ou indígena. Já nos tópicos posteriores, que envolvem a metodologia e as estratégias, é destacada a proposta de atividades de “[...] pesquisar assuntos via internet e jornais/revistas e fazer comentários sobre atitudes positivas ou problemas esportivos e suas relações com as pessoas” (CAMPINAS, 2013, p. 40). Pois bem, não se relacionam, neste aspecto, das atitudes positivas ou dos problemas esportivos à questão das relações étnico-raciais ou dos casos históricos de discriminação ocorridos em eventos esportivos em escala nacional e global.

Nesta questão, a Diretriz Curricular poderia propor aos professores desta rede, para um debate mais abrangente com os alunos, os casos de racismo e discriminação de classe, gênero e raça, sugerindo estratégias de trabalho relacionadas aos movimentos globais de luta antirracismo, aos protestos de atletas olímpicos e paralímpicos que lutam por diversas pautas contra a discriminação e pela inclusão de modalidades esportivas antes não aceitas, ou ainda pelo incentivo cada vez maior das mulheres em diversos países em práticas esportivas e pelo

aumento do investimento e consequente acréscimo de atletas de distintas origens raciais, sociais e econômicas.

Quadro 9 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 6º ano).

<u>DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA</u>
<u>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM / SABERES</u> Refletir sobre os temas transversais (cidadania, pluralidade cultural). <u>EIXOS</u> Língua e Pluralidade Cultural. Oralidade. <u>OBJETOS DE ENSINO / CONTEÚDOS</u> Folclore Aspectos Culturais <u>METODOLOGIAS / ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES</u> Fazer uma pesquisa entre as lendas folclóricas dos países nativos em língua inglesa comparando às nossas lendas. Trabalhar interdisciplinarmente com a disciplina de Artes. (Halloween X Saci).

Fonte: (CAMPINAS, 2013, p. 84).

Na disciplina de Língua Inglesa, no 6º ano, não foi encontrada nenhuma referência à Lei 10.639/03, sendo que é apresentado como objetivo de aprendizagem a abordagem sobre temas transversais, como por exemplo “a pluralidade cultural”, que se associa a conteúdos como o estudo do “Folclore” e os “Aspectos culturais”. No entanto, há como referência de estratégia/atividade uma proposta de “Fazer uma pesquisa entre as lendas folclóricas dos países nativos em língua inglesa comparando às nossas lendas” (CAMPINAS, 2013, p. 84). Neste exemplo, é sugerida uma atividade interdisciplinar com os professores de Artes, fato importante, porém, quando se refere a uma atividade que relaciona o “Halloween X Saci”,

logo nos deparamos com o equívoco de se tratar de uma construção historicamente racista, que é o “saci”, do escritor brasileiro Monteiro Lobato.

Enfim, após a análise de distintas disciplinas desta Diretriz Curricular Municipal referente ao 6º ano do Ensino Fundamental, observou-se que neste documento não há referência nenhuma à Lei 10.639/03, somente na disciplina de Ciências.

Quadro 10 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 7º ano).

DISCIPLINA: HISTÓRIA
<u>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</u> Ser capaz de posicionar-se, apresentando atitudes pessoais e grupais que contribuam para a promoção do respeito à diversidade. <u>EIXOS</u> Composição étnica e cultural do povo brasileiro. <u>SABERES</u> Os contrastes, econômicos e culturais da exploração colonial. Os desdobramentos desse contraste na formação histórica dos povos latino-americanos. <u>MÉTODO DE ENSINO</u> Na exploração colonial houve um confronto de modos de vida, do colonizador europeu e das sociedades nativas, bem como as sequestradas da África. É importante que os alunos percebam os valores dessas sociedades que foram destruídos nesse confronto e os que subsistiram. Pode-se discutir aqui as dívidas históricas que embasam, por exemplo, uma atual política de quotas. <u>RECURSOS PEDAGÓGICOS</u> Documentários: O Povo Brasileiro, Xingu (12 a.). Entrevistas de Orlando Vilas Boas.

HQ: Hans Staden.

Trabalho com árvore genealógica da família.

Fonte: (CAMPINAS, 2013, p. 19).

No 7º ano, na disciplina de História, é citado, no tópico de “Método de Ensino”, o seguinte trecho: “É importante que os alunos percebam os valores dessas sociedades que foram destruídos nesse confronto e os que subsistiram”. Contudo, não se deve tratar tal acontecimento como a destruição dos valores, e sim como um processo de ressignificação e resistência que se iniciou desde a chegada dos primeiros africanos nestas terras até os dias atuais e que infelizmente se perpetua de diversas formas em nossa sociedade racista e desigual. Essa seria, então, nossa contribuição. Ao abordar a importância do olhar do docente frente aos seus alunos em relação à história dos africanos e afrodescendentes em nossa sociedade, é que citamos:

Quando passamos de uma versão da história que vê o “negro” passivo e submisso na história do Brasil (tese) para alguém que, dentro de suas limitações e circunstâncias históricas, também foi sujeito, revolta-se, combatia a exploração e buscava igualdade de direitos (antítese), que tipo de “sínteses” podemos esperar que os alunos passem a elaborar sobre a história do Brasil e a trajetória do “negro” e do “afrodescendente?” (ROIZ; SANTOS, 2020, p. 83).

A partir desta contribuição, refletimos sobre a importância de o docente estar preparado em relação aos princípios trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o seu processo pessoal de desconstrução epistêmica eurocentrada.

Outro ponto a ser citado é com relação à abordagem da questão das Cotas Raciais quando se diz: “Pode-se discutir aqui as dívidas históricas que embasam, por exemplo, uma atual política de quotas” (CAMPINAS, 2013, p. 19). Propor o referido tema está em concordância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, pois ampliar o debate em sala de aula contribui com a “desconstrução, por meio de questionamentos e análises críticas, objetivando eliminar conceitos, ideias, comportamentos veiculados pela ideologia do branqueamento, pelo mito da democracia racial, que tanto mal fazem a negros e brancos” (BRASIL, 2004, p. 19). Enfim, é um tema que merece atenção e que no documento analisado é sugerido novamente no 9º ano na disciplina de História.

Quadro 11 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 7º ano).

DISCIPLINA: ARTES
<u>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</u>

Aprofundar-se na discussão sobre ritmo e apreciação musical, iniciando o conhecimento dos vários gêneros e instrumentos musicais, “convencionais” e “alternativos”.

EIXO

Linguagem Musical.

CONTEÚDOS

Composição: Ritmo, melodia, harmonia.

Gênero: funk, hip-hop, jaz, rap nacional, reggae, forró, frevo, Música Latino-americana, Indústria Cultural, samba enredo, rock, romântico/lírico, new age, etc. Instrumentos: pode ser usado um vídeo com apresentação, rádio, pesquisa em informática, instrumentos musicais e seus sons, assistindo a uma apresentação, objetos diversos. Movimentos e períodos: diversos períodos de estudo e apreciação.

METODOLOGIAS / ESTRATÉGIAS

Apresentação de orquestra e grupos contemporâneos da música. Audição de vários instrumentos separados. Relacionar com algum animal ou elemento da natureza o som.

Flecha de palmas, sentindo o ritmo da música, vamos mandando flechas (palmas) em direção ao colega. Apreciação de um vídeo referente aos ritmos obtidos dos objetos e do corpo. Posteriormente criar ritmos trabalhando objetos em sala de aulas e sequência fazendo uma relação de símbolo e sons.

Fonte: (CAMPINAS, 2013, p. 73).

No 7º ano, na disciplina de Artes, é citado, no tópico “Eixos”, o uso da linguagem musical, sendo que essa manifestação humana está presente em várias sociedades tendo, no nosso caso, os povos africanos e indígenas como grandes contribuintes para a musicalidade nacional. No tópico “Conteúdos”, são abordados alguns gêneros musicais como o funk, rap nacional, hip-hop, reggae entre outros, ou seja, ritmos presentes em nossa sociedade e nesta comunidade escolar, fato observado nos encontros ocorridos na escola pesquisada. Vale ressaltar a importância deste documento ter citado estes gêneros que por muitos anos sofreram

com preconceitos, e ainda sofrem, devido à ausência do debate em relação à valorização da cultura africana e indígena em nossas escolas, como bem explica este trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: “Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (BRASIL, 2004, p. 20). Ou seja, apesar de a Diretriz Curricular Municipal propor os referidos conteúdos, em nenhum momento há alguma menção à Lei 10.639/03.

Quadro 12 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos Finais 7º ano).

DISCIPLINA: GEOGRAFIA
<u>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</u> Utilizar-se dos conceitos da demografia para conhecer a população brasileira e sua diversidade / multiculturalismo. <u>EIXOS</u> População brasileira. <u>OBJETOS DE ENSINO / CONTEÚDOS</u> A formação da população brasileira. O mito da democracia racial. <u>METODOLOGIAS / ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES</u> Associação dos indicadores sociais com a qualidade de vida da população, por meio de pesquisa do cotidiano da comunidade escolar a ser comparado com os dados oficiais (IBGE). Trabalhar a diversidade cultural, por exemplo, através da identificação de palavras que usamos no dia-a-dia, muitas vezes regionalmente, oriundas do tupi e de línguas africanas.

Fonte: (CAMPINAS, 2013, p. 26).

No 7º ano, na disciplina de Geografia, no tópico “Método e Estratégias”, é proposto o trabalho com indicadores sociais para análise de condições socioeconômicas das comunidades escolares, nas quais estão inseridas as escolas da rede municipal. Essa iniciativa se apresenta positiva no sentido de construir, por meio de dados estatísticos, infográficos e mapas para um debate com os alunos sobre as condições vivenciadas e, conseqüentemente, sobre a origem, os motivos pelos quais estas se encontram. Ao se tratar da escola pesquisada, que está inserida em uma área de ocupação, luta e resistência, estudar e debater estes dados com os discentes contribui para a discussão frente à dignidade humana que conduz: “à igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos” (BRASIL, 2004, p. 18). Ou seja, sendo conscientes dos nossos direitos, deixamos de simplesmente existir e passamos a refletir e resistir.

No mesmo tópico é sugerido “Trabalhar com a diversidade cultural, por exemplo, através da identificação de palavras que usamos no dia a dia, muitas vezes regionalmente, oriundas do Tupi e de línguas africanas” (CAMPINAS, 2013, p. 26). Essa proposta está em conformidade com um dos princípios previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que trata da importância de se valorizar “[...] as marcas da cultura da raiz africana, ao lado da escrita e da leitura” (BRASIL, 2004, p. 20).

Quadro 13 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 7º ano).

DISCIPLINA: CIÊNCIAS
<u>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM / SABERES</u> Compreender a importância da alimentação ser nutricionalmente balanceada com ênfase na alimentação escolar. <u>EIXOS</u> Alimentação necessária e alimentação praticada. O vínculo entre alimentação e hábitos culturais. <u>OBJETOS DE ENSINO / CONTEÚDOS</u> Alimentos: vegetais; raízes, caules, flores, frutos e sementes. <u>METODOLOGIA / ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES</u>

Pesquisas sobre as origens familiares dos alunos (imigração/migração), sobre os alimentos típicos destas possíveis regiões e a ocorrência dos mesmos em Campinas.

Fonte: (CAMPINAS, 2013, p. 35).

Na disciplina de Ciências, no 7º ano, há uma referência ao trabalho com a importância da alimentação e as possibilidades de intervenção, por exemplo, quando se relaciona: “a alimentação praticada e a alimentação necessária” ou mesmo “O vínculo entre alimentação e hábitos culturais” (CAMPINAS, 2013, p. 35). Portanto, a partir destas proposições, apresentamos uma prática pedagógica citada na entrevista com uma professora de Língua Portuguesa associando:

“É uma mistura dos cinco sentidos humanos, cheiro, tato, paladar e obviamente a gente aproveita a tapioca, a história dela, as pessoas que comem e os alunos que me ensinaram a comer, os alunos que são de origem nordestina que estão há um tempo no bairro e desejavam ser representados e não só pela arte poética mas por um fazer que é dele e é completamente africano, o biju e outras coisas que remetem a África, mas não só de lá, mas de pessoas e comunidades negras do Brasil, de um alimento de sustento dessa população e quando a gente pensa em Tapiosia, é desenvolver esse projeto de poesia e protagonismo desses alunos e antes do evento há uma preparação e toda essa preparação é o motivo, o composto para a produção poética e o que está neste composto são as práticas de Africanidades, estão a MatemaAfrica do Wilson, Geografia do outro, a Ciências, a História, Inglês, todas as disciplinas se juntam de novo para a prática” (Entrevista com a professora de Língua Portuguesa).

A contribuição da professora de Língua Portuguesa no projeto intitulado “Tapiosia” se dá ao relacionar um hábito alimentar regional à sua prática pedagógica, fundamentada na produção de poemas com os alunos da Educação de Jovens e Adultos. O objetivo é relacionar os hábitos alimentares à questão cultural/regional e, conseqüentemente, às produções textuais dos discentes. Portanto, apesar de a Diretriz Curricular Municipal na disciplina de Ciências não trazer uma referência específica à Lei 10.639/03, neste exemplo é proposta uma atividade com potencial interdisciplinar entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências da natureza.

Quadro 14 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 7º ano).

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA
<u>OBETIVOS DE APRENDIZAGEM / SABERES</u> Refletir sobre os temas transversais (cidadania, pluralidade cultural, vida saudável). Conhecer de maneira mais profunda, aspectos culturais dos países falantes da Língua inglesa,

com destaque para a análise crítica das relações estabelecidas entre os seus respectivos contextos político, econômico, social em relação ao brasileiro.

EIXOS

Oralidade, Língua e Pluralidade Cultural.

Língua e Pluralidade Cultural.

OBJETOS DE ENSINO / CONTEÚDOS

Tv programs.

Texts.

METODOLOGIAS / ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES

Pesquisa de programas culinários do Brasil e de outros países comparando comidas típicas.

<http://www.youtube.com/watch?> (Jamie Oliver palestra sobre alimentação nos EUA/Inglaterra).

Realizar uma pesquisa sobre os aspectos culturais de países falantes da língua inglesa, focando os reflexos econômicos e culturais dos países colonizados tais como: África do Sul (sugestão de filme: “Invictus”), Serra Leoa (sugestão de filme “Diamantes de Sangue”), Jamaica, Austrália.

No mês de novembro, pode-se estudar o Dia de Ação de Graças e os costumes que envolvem esta data.

Fonte: (CAMPINAS, 2013, p. 88-90).

Na disciplina de Língua Inglesa, no 7º ano, são apresentados alguns objetivos de aprendizagem que já foram abordados no 6º ano como, por exemplo, alguns temas transversais como a “pluralidade cultural” e o tema da “vida saudável”. Contudo, partindo da metodologia sugerida, o documento apresenta a proposta de se realizar uma pesquisa sobre alguns programas culinários do nosso país relacionando-os com a de outros países. No entanto, não é tratado, nesta sugestão, aspectos envolvendo a culinária regional ou nacional, especificamente da culinária de origens africana e indígena; neste caso, ressaltando que: “é importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeu por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade

cultural, racial, social e econômica brasileira” (BRASIL, 2004, p. 17). Portanto, os princípios trabalhados no documento analisado devem ser revistos para ampliar o espectro buscando a sugerida “pluralidade cultural”.

Outro aspecto a ser citado é com relação à pesquisa proposta, em que é sugerida a busca por aspectos culturais de países colonizados como África do Sul e Serra Leoa, ou seja, neste exemplo nos deparamos com a importância de uma atividade interdisciplinar com as disciplinas de História e Geografia com o intuito de se produzir uma narrativa a partir não somente do colonizador, mas do colonizado.

Tem-se, ainda, a proposta de se estudar no mês de novembro o “Dia de Ação de Graças”, comemorado nos países da América Anglo-saxônica, Estados Unidos e Canadá; neste caso, além do documento não se referir à Lei 10.639/03, a escola se omite de trabalhar com os alunos o dia 20 de novembro, “Dia da Consciência Negra”, fato que poderia estar relacionado nesta disciplina ao movimento negro norte-americano e suas conexões com os movimentos sociais brasileiros de luta contra o racismo.

Após a análise de distintas disciplinas desta Diretriz Curricular Municipal referente ao 7º ano do Ensino Fundamental, foi observado que não há referência alguma à Lei 10.639/03, somente na disciplina de Educação Física.

Quadro 15 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 8º ano).

DISCIPLINA: ARTES
<u>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</u> Conhecer, analisar e produzir imagens a partir da simplificação e geometrização das formas (estilização). Pesquisar, conhecer, apreciar e adotar atitude de respeito diante de manifestações musicais brasileiras de diferentes gêneros e épocas. <u>EIXOS</u> Linguagem plástica, linguagem musical. <u>OBJETIVOS DE ENSINO / CONTEÚDOS</u>

Técnica: desenho, pintura, recorte e colagem, escultura.

Técnica: instrumental e vocal.

Gênero: erudito, popular, afro-brasileiro e outros.

METODOLOGIAS / ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES

Pesquisar obras de arte que influenciaram o estilo cubista:

- Máscaras africanas (traçados estilizados): influenciou a obra *Les demoiselles d'Ávignon* (1907), de Pablo Picasso;

- Geografia: pesquisar esculturas africanas em terracota, bronze e madeira de países como Nigéria, Costa do Marfim e Zaire.

Apreciar músicas relacionadas ao futebol (Pra frente Brasil e outras), músicas africanas e afro-brasileiras, ritmos da cultura popular (nordeste, norte e de outras regiões).

Fonte: (CAMPINAS, 2013, p. 74).

Na disciplina de Artes, no 8º ano, é apresentado no objetivo de aprendizagem e nos eixos o trabalho com a linguagem plástica, tendo como referência atividades voltadas à pintura, ao desenho, à produção de esculturas, sendo que uma das metodologias apresentadas é a atividade de fabricação de máscaras africanas com referência a um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Geografia. No caso da produção de máscaras, essa atividade foi proposta pela professora de Artes dentro do projeto “Africanidades”, conforme o seu relato:

“Assim vamos fazer a máscara na hora, comprou tinta, conseguimos uma maravilha de material tudo que a gente pediu eles compram, então fica um tanto de cada lado da mesa e dissemos e aí todos pintavam todos juntos, tinha um desse lado fazendo a máscara e do outro lado outro fazendo. Então todos estavam juntos e assim uma coisa muito bacana porque assim desse lado fazendo uma parte da máscara outro aqui outro lá de repente saiu um bom trabalho e deu muito certo” (Trecho da entrevista com a professora de Artes).

Outro tema a ser destacado é o trabalho com a linguagem musical, com destaque na indicação de atividades/metodologias que fazem referência às músicas africanas e afro-brasileiras; neste ponto, ressalta-se que “O ensino de Cultura Afro-Brasileira, destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto nas celebrações como congadas, Moçambique, ensaio, maracatus, roda de samba entre outras” (BRASIL, 2004, p. 22). Ou seja, a prática pedagógica proposta no documento analisado é prevista nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, mas pode ser melhor especificada nas Diretrizes Curriculares Municipais.

Quadro 16 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 8º ano).

DISCIPLINA: GEOGRAFIA
<u>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM / SABERES</u> Identificar as relações étnico-raciais e de gênero presentes nas sociedades estudadas. <u>EIXO</u> A América no mundo. <u>OBJETIVOS DE ENSINO / CONTEÚDOS</u> O continente americano. <u>METODOLOGIAS / ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES</u> Estudar aspectos da América pré-colombiana por meios de resquícios da cultura dos povos ameríndios (línguas, músicas, utensílios, comida, etc.).

Fonte: (CAMPINAS, 2013, p. 28).

Na disciplina de Geografia, no 8º ano, é citada a seguinte proposta nos objetivos de aprendizagem: “identificar as relações étnico-raciais e de gênero presentes nas sociedades estudadas”. Nesta indicação, a prática pedagógica tem como estratégia “estudar aspectos da América pré-colombiana por meios de resquícios da cultura dos povos ameríndios” (CAMPINAS, 2013, p. 28). Esse trecho do documento analisado está em conformidade com “a compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e quem em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2004, p. 18), por se tratar de um princípio previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais.

Quadro 17 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 8º ano).

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA
<u>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM / SABERES</u> Produzir oralmente, com maior autonomia, enunciados envolvendo situações cotidianas (expressão de sentimentos). <u>EIXOS</u> Oralidade. <u>METODOLOGIAS / ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES</u> Comparar produções artísticas como o grafite e atos de vandalismo como a pichação, descrevendo-os e qualificando-os com adjetivos em inglês. Se possível, aprofundar a discussão refletindo sobre a origem do problema.

Fonte: (CAMPINAS, 2013, p. 92).

Na disciplina de Língua Inglesa, do 8º ano, é abordado no tópico objetivos de aprendizagem o seguinte: “produzir oralmente, com maior autonomia, enunciados envolvendo situações cotidianas (expressão de sentimentos)” (CAMPINAS, 2013, p. 92). Por se tratar de uma disciplina voltada ao estudo de uma língua estrangeira há, neste caso, além do trabalho da oralidade a possibilidade de uma prática interdisciplinar que envolveria: “Comparar produções artísticas como o grafite e atos de vandalismo como a pichação, descrevendo-os e qualificando-os com adjetivos em inglês” (CAMPINAS, 2013, p. 92). Portanto, a partir desta metodologia, se agregaria ao estudo da língua estrangeira a percepção oral da língua, a expressão artística (disciplina de Artes) e a questão histórica e cultural (disciplina de História). Ressalta-se, ainda, que a estratégia de se buscar “Se possível, aprofundar a discussão refletindo sobre a origem do problema” (CAMPINAS, 2013, p. 92) é de extrema importância para enriquecer o debate acerca das produções artísticas e culturais propostas procurando saber que:

O movimento hip-hop surgiu nos Estados Unidos no início da década de 1970, nos bairros periféricos habitados predominantemente por negros. Alguns autores consideram a cultura hip-hop um movimento social de contestação. No entanto, seus

adeptos caracterizam-no como uma cultura de rua. O movimento hip-hop é composto de três elementos: o rap (música), o break (dança) e o grafite (expressão plástica) (ROIZ; SANTOS, 2020, p.62).

Desse modo, aprofundar a discussão, debatendo a historicidade destes movimentos, contribui para a disseminação e compreensão das motivações pelas quais essas formas de expressão artística e cultural existem e que se fazem presentes em nossa sociedade, principalmente em comunidades como a que está inserida a escola pesquisada.

Enfim, após a análise de distintas disciplinas desta Diretriz Curricular Municipal referente ao 8º ano do Ensino Fundamental, foi observado que não há referência à Lei 10.639/03, somente nas disciplinas de Educação física, Ciências e História.

Quadro 18 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 9º ano).

DISCIPLINA: HISTÓRIA
<u>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</u> Identificar as relações étnico-raciais e de gênero presentes na sociedade brasileira. <u>EIXOS</u> Abolição da escravidão no Brasil. A hierarquização de raças e a política do branqueamento. <u>SABERES</u> As teorias racistas do século XIX como justificativas do neocolonialismo. Abolição dos escravos e sua substituição pelo imigrante europeu. A situação do negro liberto. A política de quotas. A contribuição do índio na cultura brasileira, a partir da formação da reserva do Xingu. <u>MÉTODO DE ENSINO</u> A tradição cultural do preconceito contra pobres, em especial negros e índios, iniciada no final do século XIX.

Refletir sobre o mito da igualdade racial, que torna desnecessárias as políticas afirmativas (quotas).

RECURSOS PEDAGÓGICOS

Visita: Museus, Fazenda Roseira.

Filmes: Invictus (livre), Xingu (12 a.), A Outra História Americana (14 a.), A onda (16 a.), Quanto Vale ou é por Quilo (14 a.), Cronicamente Inviável (18 a.), O Contador de Histórias – Ática).

Fonte: (CAMPINAS, 2013, p. 22).

Na disciplina de História, no 9º ano, em um dos saberes é destacada a importância do estudo sobre “As teorias racistas do século XIX como justificativa para o neocolonialismo” (CAMPINAS, 2013, p. 22). Neste tópico é importante ressaltar a influência dos estudos científicos da época, pois, anteriormente, a escravidão era justificada por alguns princípios religiosos. Portanto, com o surgimento do cientificismo:

No final do século XIX, a ciência ocupou o lugar da religião na construção das ideias que legitimavam o neocolonialismo na África e o racismo contra negros no mundo. Segundo essa teoria, o branco era civilizado e os negros viviam em um estado de barbárie, cabendo aos primeiros conduzi-los aos segundos ao estágio superior, legitimando a dominação e a desigualdade social dos negros na África e no mundo (ROIZ; SANTOS, 2020, p. 55).

No entanto, apesar da relevância do momento histórico citado nas Diretrizes Curriculares Municipais, não podemos deixar de ressaltar que este processo de “racialização” surgiu séculos antes, com a chegada dos primeiros europeus no continente americano e, conseqüentemente, a chamada “hierarquização de raças”, citada no documento, só foi possível graças ao processo de colonialidade do poder, do ser e do saber como bem nos traz Quirano:

La colonialidad es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal. Se origina y mundializa a partir de América (QUIRANO, 2011, p. 1).

Desse modo, discutir com os alunos a hierarquização das raças demanda um trabalho de pesquisa conceitual por parte dos docentes para que promova um debate mais amplo sobre o surgimento deste modelo de apropriação, de acumulação do capital oriundo da exploração de riquezas materiais, dos recursos naturais, do conhecimento, dos corpos e da conseqüente classificação social com objetivo de dominar/explorar os povos nativos e

também os que foram trazidos compulsoriamente desde a chegada do primeiro europeu neste continente.

Nesse sentido de aprofundamento e pesquisa conceitual, a professora de História, participante desta pesquisa, fez uma contribuição em relação a essa Diretriz Curricular enfatizando os limites propostos por este documento sobre um possível engessamento curricular, ou seja, a necessidade de uma reflexão sobre os conteúdos propostos e sua prática em sala de aula e fora dela:

“Eu sei que as diretrizes de Campinas foram escritas por professores né, são diretrizes interessantes, com coisas muito interessantes, é eu estou mais vinculado ao conteúdo de nono ano, turmas que estou desde 2017, então de cabeça consigo falar desses anos que eu percebo nas diretrizes curriculares, eu percebo que eles se preocupam muito na questão do neocolonialismo, da gente reforçar a questão de como os países africanos lidaram com essa questão e a partir daí os países construíram os processos de independência, mas em relação a este ano com a pandemia, da gente se colocar como pessoas dentro desse processo ainda não aparece nas diretrizes, o problema está mais embaixo, então eu percebo os conteúdos mais formalizados, assim, a questão dos reinos da África no sexto ano, cultura afro-brasileira ao longo do Brasil colônia e Brasil império. Mas ainda falta uma problematização dessas questões de uma forma que atinja o nosso momento atual, a questão da periferia, como um espaço de criação e produção de conhecimento em nenhuma diretriz aparece muito” (Trecho da entrevista com a professora de História).

Neste trecho da entrevista, ressaltam-se duas questões: a primeira é com relação à necessidade de uma proposta curricular que aproxime os conteúdos estudados com a questão das vivências na comunidade, onde a docente ressalta a importância deste princípio e que, segundo ela, não é trabalhada pela Diretriz Curricular analisada. Outra questão é que, apesar de a docente estar desde 2017 lecionando para o nono ano, a mesma não menciona em sua fala algum trabalho pedagógico sobre a situação do negro liberto pós-abolição, outro ponto de extrema relevância que será destacado a seguir.

No tópico que trata da abolição da escravidão e a situação dos negros libertos pós-abolição, há um conjunto de saberes que devem ser debatidos em sala de aula, porém a nossa contribuição aponta para o fato de que em nenhum momento neste quadro é especificada a situação do negro liberto no século XX, sobre o surgimento dos chamados Clubes e Associações recreativas, de partidos políticos, enfim, dos movimentos de organização dos povos afrodescendentes que desde o período republicano se destacaram na luta antirracista em nosso país.

É conhecido que o século XX foi intenso e munido de muita luta por parte do movimento negro brasileiro, desde o auge e fim da Frente Negra Brasileira (FNB) pela ditadura varguista, até o ressurgimento da “reorganização” do movimento negro nacional em plena Ditadura Militar no ano de 1978 com o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU). Ou seja, é relevante que se trate este tema, esta história de lutas e resistência,

principalmente quando se remete à chamada “situação do negro liberto” (CAMPINAS, 2013, p. 22), pois não houve passividade, houve sim muita luta por direitos, por afirmação e reconhecimento de sua cultura e identidade.

Outra questão a ser destacada é com relação à citação do estudo das políticas de quotas nesta Diretriz Curricular; seria interessante uma menção ao fato de que essa conquista está associada a fatores internos como a mobilização do movimento negro brasileiro e uma conjuntura internacional que, naquele momento histórico, caminhava para o combate ao racismo em âmbito mundial.

Por fim, outro ponto a ser destacado é com relação à citação no tópico “Saberes” que traz: “A contribuição do índio na cultura brasileira, a partir da formação da reserva do Xingu” (CAMPINAS, 2013, p. 22). Neste momento, a Lei 11.645/08 poderia ter sido destacada, pois ela trata da inclusão do estudo das matrizes indígenas nas escolas brasileiras, fato relevante para aprofundar o debate em relação ao estudo das relações étnico-raciais.

Quadro 19 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 9º ano).

DISCIPLINA: ARTES
<u>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM / SABERES</u> Conhecer as produções e as manifestações de artes visuais pertencentes à cultura juvenil e a contemporaneidade. <u>EIXOS</u> Linguagem plástica. <u>CONTEÚDOS</u> Técnica: grafite, design, escultura, instalação. <u>METODOLOGIAS / ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES</u> Pesquise a diferença entre grafite e design e entre grafite e pichação e cite exemplos encontrados na cidade; Pesquise quais são as modalidades e técnicas de grafite. Sugestão de site:

www.stencilbrasil.com.br.

Música e dança: analisar a relação do grafite com músicas como rap, street dance e break.

Fonte: (CAMPINAS, 2013, p. 79-80).

A disciplina de Artes trata tanto no 8º como no 9º ano de temas como o grafite e a pichação, suas origens, suas modalidades e técnicas, portanto discutir este assunto é de extrema relevância, pois contribui com o debate sobre a diversidade de expressões artísticas produzidas pelos moradores das periferias de grandes metrópoles brasileiras, do subúrbio de grandes metrópoles estadunidenses, como bem nos traz a passagem a seguir:

O movimento hip-hop foi constituindo-se de forma lenta e gradual nas periferias das grandes cidades brasileiras. Até o fim de 1984, grupos de break apresentavam-se na Rua 24 de Maio, em frente ao Teatro Municipal, e, a partir de 1985, na estação de metrô São Bento. Mas foi somente entre o fim da década de 1980 e início da de 1990 que o termo movimento hip-hop passou a ser incorporado enquanto conjunto de práticas culturais na cidade de São Paulo. Entre os elementos que compõem o movimento hip-hop, o rap tem se sobressaído, atraindo os jovens das periferias das grandes cidades (ROIZ; SANTOS, 2020, p. 63).

Desse modo, destacamos essa estratégia apresentada no documento analisado como fundamental para o trabalho pedagógico focado no conhecimento de práticas de resistência e luta empregadas por essa população marginalizada e, neste caso, pelos jovens periféricos que veem através da arte, da música e das palavras um modo de se expressar, de apresentar sua realidade em um mundo de contradições sociais e econômicas.

Quadro 20 – Quadro de Suporte Pedagógico (SME) (Anos finais 9º ano).

DISCIPLINA: LÍNGUA INGLESA
<u>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM / SABERES</u> Conhecer, de maneira mais profunda, aspectos culturais dos países falantes da língua inglesa (sistema político, organização social), com destaque para análise crítica das relações estabelecidas entre os seus respectivos contextos político, econômico, social em relação ao brasileiro. <u>EIXOS</u> Língua e pluralidade cultural. Oralidade.

METODOLOGIAS / ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES

Trabalhar personalidades importantes utilizando filmes: MalcomX; Documentário com Martin Luther King; O Patriota, A vida secreta das abelhas, Conduzindo Miss Deise, etc.
Ver item 1 (aspectos afrodescendentes).

Fonte: (CAMPINAS, 2013, p. 93).

A disciplina de Língua Inglesa, no 9º ano, destaca nos seus objetivos de aprendizagem: “Conhecer de maneira mais profunda, aspectos culturais de países falantes da língua inglesa” (CAMPINAS, 2013, p. 93). Portanto, neste objetivo o documento tem como Eixo: “A oralidade, a língua e a pluralidade cultural”, no qual é sugerida nas estratégias pesquisar e “Trabalhar personalidades importantes utilizando filmes como: MalcomX; Documentário com Martin Luther King [...]” (CAMPINAS, 2013, p. 93). Sendo assim, essa prática pedagógica pode ser pensada de maneira interdisciplinar com outros componentes curriculares, como História, trazendo aspectos envolvendo o surgimento dos movimentos de luta antirracista em países como Estados Unidos e que:

Em virtude da força que o movimento negro foi ganhando no decorrer do século XX, principalmente nos Estados Unidos, liderado por homens como Martin Luther King e Malcom X, entre as décadas de 1950 e 1960, a discussão sobre o racismo ganhou força, espalhando para o mundo a luta do negro por seus direitos (ROIZ; SANTOS, 2020, p. 55).

Assim, inserir nas práticas pedagógicas o processo histórico, neste caso a questão racial, a luta por direitos, tem como objetivo promover um trabalho interdisciplinar que aproxima e contextualiza os conceitos estudados, fato este associado à necessidade de uma articulação entre os componentes curriculares, a uma política de formação docente que vem de encontro com a atividade sugerida.

Enfim, após a análise da Diretriz Curricular Municipal referente ao 9º ano do Ensino Fundamental, conclui-se que não há referência à Lei 10.639/03, somente nas disciplinas de Educação Física, Ciências e Geografia.

De forma geral, concluímos que os documentos curriculares disponíveis nesta rede de ensino necessitam de ajustes, pois contemplam parcialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Por se tratar de um documento em construção, acreditamos que por meio do investimento institucional em longo prazo, do envolvimento docente e da equipe gestora, avanços virão, pois são necessários para a

constituição de um currículo que contemple a diversidade e a pluralidade cultural não somente nas palavras, mas na prática docente.

3. AVALIAÇÃO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: OS CAMINHOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA CIDADE DE CAMPINAS-SP

Neste capítulo, o objetivo é apresentar alguns aspectos relacionados à escola pesquisada como o seu surgimento, o seu vínculo com os movimentos sociais de luta por acesso à terra, a sua caracterização física e, conseqüentemente, uma abordagem sobre o movimento negro local que se faz presente, segundo o relato de alguns docentes, nesta unidade escolar. Portanto, conhecer o processo histórico de nascimento desta comunidade escolar e relacioná-lo com a cidade de Campinas-SP é um fato a ser trabalhado, por isso será apresentada uma reflexão sobre as terras campineiras que historicamente representam um dos últimos locais que aboliram a escravidão no nosso país, possuindo um passado escravagista perverso¹⁸ e um dos mais violentos, porém berço de movimentos negros locais de influência nacional que serão aqui sucintamente destacados.

Outro destaque deste capítulo é o surgimento de um programa municipal, uma política pública de formação docente conhecida como MIPID (Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade) que surgiu como instrumento de formação para os professores da rede de ensino municipal de Campinas-SP. Desse modo, será abordado neste capítulo um tópico descrevendo seu nascimento, sua implementação e atuação segundo os relatos dos professores e gestores desta unidade escolar e na rede de ensino.

É importante ressaltar, nesta trajetória de implementação da Lei 10.639/03, alguns documentos curriculares como o Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada que foi utilizado como instrumento de análise documental. Nesse sentido, buscou-se analisá-lo a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, se ele está em conformidade com o documento curricular citado, se foi pensado e formulado a partir de uma ação democrática e se essa ação democrática está presente nos relatos dos docentes e gestores entrevistados.

¹⁸ Antiga casa grande, Hotel Fazenda em Campinas romantiza a escravidão. Cidade foi a última do país a extinguir a escravatura e era considerada uma das mais violentas para pessoas escravizadas. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/07/07/antiga-casa-grande-hotel-fazenda-em-campinas-romantiza-a-escravidao/>. Acesso em: 21 jan. 2022.

3.1 MOVIMENTO NEGRO NA CIDADE DE CAMPINAS-SP

Neste tópico, serão abordados alguns aspectos observados no período pós-abolição na cidade de Campinas-SP, um momento em que os afro-brasileiros mesmo na condição de libertos sofriam com a ausência de direitos, não sendo reconhecidos como cidadãos, enfrentando continuamente mais anos de discriminação, racismo e violência. Contudo, mesmo padecendo as mazelas de uma sociedade que os deixou à mingua, sofrendo na pele o abandono após anos de trabalho e geração de riquezas, surgiram nesta cidade, no início do século XX, organizações de representação da população afrodescendente, como bem destacado na dissertação de mestrado do professor Cleber da Silva Maciel:

O processo de organização, discussão e busca de soluções para os problemas que enfrentavam os negros de Campinas provocou, então, o surgimento de muitas organizações abrigadas sob a promoção do lazer, da saúde e da cultura culminando com o surgimento dos jornais negros A Redentora e o Getulino (MACIEL, 1985, p. 3).

Nesta pesquisa são contextualizados, por meio de notícias de jornal, momentos de discriminação racial sofridos por cidadãos afrodescendentes em terras campinenses. Neste levantamento bibliográfico, o autor relata uma sociedade marcada pela violência contra a população negra que, não se intimidando, buscou por meio das palavras, da resistência cívica, utilizar os meios de comunicação como forma de luta, sendo que foi a partir destas ações que surgiriam iniciativas para proteção do seu povo, tendo as primeiras agremiações, clubes e jornais nascidos neste contexto de lutas. Em relação à imprensa, será citado o surgimento do jornal “O Getulino” que representava a luta por direitos, pela denúncia em relação aos descaminhos sofridos pelo povo negro campineiro e pela valorização da intelectualidade negra que se utilizou deste instrumento para expressar suas ideias tendo o respeitoso e saudoso Luís Gama como patrono deste instrumento de informação. Um jornal produzido a partir dos princípios democráticos, como bem destaca o pesquisador José Roberto Gonçalves:

Devemos lembrar que, embora tendo como alvo central a comunidade negra, o Getulino dirigia-se também à sociedade como um todo, tendo em vista que sua circulação não era restrita nem ao menos secreta, podendo ser adquirido por qualquer pessoa. Desta forma, além de veicular notícias e conclamar a comunidade negra à ação, o Getulino também tinha que relacionar-se com a sociedade campineira e brasileira em geral, respeitando suas formas de expressão e atuação social (GONÇALVES, 2012, p. 54).

Entretanto, sabendo da importância da imprensa e dos meios de comunicação de massa que auxiliam na propagação de ideias e as demandas da sociedade, que mencionamos esta relevante iniciativa de uma parcela da população campineira representada pelos afro-brasileiros, que décadas antes se encontravam reféns de um sistema escravocrata e que agora

buscavam por meios próprios lutar por seus direitos como cidadãos desta mesma pátria que os abandonara.

Atualmente, existem entidades representativas do movimento negro nesta cidade como o Força da Raça¹⁹, a Casa de Cultura Tainã²⁰, o Quilombo Urbano Fazenda Roseira²¹, o Quilombo Urbano (OMG)²² entre outros, todos referenciados pelo professor mentor como parceiros do projeto “Africanidades” da escola pesquisada.

Enfim, o objetivo neste tópico foi apresentar brevemente instrumentos de luta conquistados pelo movimento negro na cidade de Campinas; posteriormente, dissertaremos sobre a existência de uma comunidade quilombola localizada nas proximidades da escola pesquisada e suas relações com a escola EMEF Oziel Alves Pereira a partir da perspectiva docente e discente.

3.2 PROGRAMA MIPID: MEMÓRIA E IDENTIDADE – PROMOÇÃO DA IGUALDADE NA DIVERSIDADE

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a implementação da Lei 10.639/03 depende de ações como o incentivo à formação continuada de professores com objetivo de promover a inclusão do estudo da Matriz africana e afro-brasileira em escolas. Portanto, em nossa pesquisa bibliográfica buscou-se referências nesse sentido e foram encontradas publicações que destacavam o surgimento de programas de formação como o chamado MIPID iniciado em 2004 nesta rede de ensino municipal. Apesar desta constatação, deste significativo avanço, já havia a existência de outra política pública de inclusão ainda não implementada no currículo desta rede municipal sobre o estudo das relações étnico-raciais, ou seja, o programa MIPID foi gestado a partir de uma iniciativa proposta anteriormente por um representante do poder legislativo municipal, ligado ao movimento negro local.

Enfim, um fato relevante nesta luta pela inclusão do estudo da Matriz africana e afro-brasileira no currículo municipal que é descrito na dissertação de mestrado de um educador étnico formado pelo MIPID:

¹⁹ “Entidade do movimento negro de Campinas fundada em abril de 1990 com o objetivo de lutar por igualdade de oportunidades para a população negra”. Publicação de entrega de prêmio intitulado: “Medalha Força da Raça”. Disponível em: <https://www.fcm.unicamp.br/fcm/noticias/2015/marli-fernandes-silvia-santiago-e-angela-soligo-recebem-medalha-forca-da-raca>. Acesso em: 16 jan. 2022.

²⁰ Casa de Cultura Tainã. Entidade de organização civil de atendimento a crianças e adolescentes. Disponível em: <https://taina.net.br/>. Acesso em: 16 jan. 2022.

²¹ Comunidade Quilombola. Disponível em: <http://fazendaroseira.blogspot.com/>. Acesso em: 16 jan. 2022.

²² Quilombo Urbano. Disponível em: <https://www.facebook.com/OMG.QuilomboUrbano/>. Acesso em: 16 jan. 2022.

[...] o Curso de Formação de Professores Educar para a Igualdade Racial, correspondendo à legislação municipal que já determinava a obrigatoriedade do ensino de História Africana e Afro-Brasileira na rede municipal de educação (Lei Municipal 9777/98, de autoria do então vereador Sebastião Arcanjo) (QUEIROZ, 2012, p. 70).

Neste relato, é destacada a legislação municipal que trata da temática da educação das relações étnico-raciais de autoria do então vereador Sebastião Arcanjo, que representava uma demanda da sociedade e que é resultado da mobilização do movimento negro unificado de Campinas. Ou seja, a partir desta lei, desta conquista dos movimentos sociais, esta rede municipal traria a discussão voltada à diversidade, ao conhecimento e reconhecimento da riqueza cultural afro-brasileira, do fortalecimento da matriz africana no currículo municipal, possivelmente transgredindo a norma estabelecida, eurocêntrica e racista que desde tempos coloniais deixou a historiografia negra e indígena à margem das discussões. Como ressalta Queiroz: “Se, por um lado, as organizações do curso e do programa demonstravam uma mobilização dos negros, por outro lado a ‘história oficial’ não refletia tal mobilização” (2012, p. 75). A partir destes questionamentos e da busca em fortalecer o diálogo entre as diferentes culturas do nosso povo é que surge o programa MIPID:

A criação do Programa (MIPID) resulta dos estudos e trabalhos realizados no curso Educar para a Igualdade Racial, ministrado no Solar das Andorinhas. Por ter sido o curso o desencadeador da construção do programa, é possível que em alguns momentos os dois possam ser confundidos em termos de descrição (QUEIROZ, 2012, p. 82).

O programa tinha como objetivo inicial oferecer uma formação a um determinado número de professores selecionados por um processo seletivo interno realizado pela Secretaria Municipal de Educação, onde estes iriam compor um grupo de trabalho que, posteriormente, trabalhariam como agentes multiplicadores da temática da educação das relações étnico-raciais junto aos professores de toda a rede municipal de ensino de Campinas–SP. Eles seriam os chamados educadores étnicos e teriam algumas atribuições: “Educador Étnico é o profissional que iniciou, junto à Secretaria Municipal de Educação de Campinas, um trabalho de valorização da diversidade étnico-racial no sistema de ensino de forma institucionalizada” (QUEIROZ, 2012, p. 30). Portanto, esse grupo interdisciplinar de professores multiplicadores teriam suas práticas pedagógicas socializadas em nível de rede de ensino nas escolas, nos eventos, fóruns etc. Como ressalta Queiroz:

Os educadores étnicos passariam então a assumir a responsabilidade na organização de cursos e encontros de formação nas escolas da Rede Municipal, de grupos de trabalho e de uma biblioteca étnica. Além disso, procurariam estreitar o diálogo com os movimentos sociais e divulgariam na rede qualquer acontecimento em torno da temática étnico-racial (como fóruns, congressos e seminários) (QUEIROZ, 2012, p. 81).

Sendo assim, o programa (MIPID) trouxe avanços, inicialmente, por meio dos educadores étnicos com seus distintos objetivos como a realização de atividades de formação,

propondo práticas pedagógicas interdisciplinares que seriam socializadas nos chamados NAEDs, que são os Núcleos Pedagógicos vinculados à Secretaria Municipal. Eles estão divididos por região na cidade de Campinas e, neste caso, abrigavam inicialmente de um a dois educadores étnicos. Estes professores formadores realizavam visitas às escolas promovendo encontros pedagógicos com o intuito de formação docente e socialização de práticas:

O nosso desafio era inventar. Inventar pedagogias étnico-raciais. Tudo era pretexto para que fizéssemos algo que contemplasse a diversidade e a inclusão de História Africana e Afro-Brasileira no currículo das instituições de ensino. Pensávamos e procurávamos brechas para a questão étnica no cotidiano escolar (QUEIROZ, 2012, p. 91).

A partir da análise das entrevistas com os professores, foi constatada essa socialização proposta pelo professor mentor do projeto “Africanidades”, participante do programa (MIPID) como educador étnico. Em um trecho de sua entrevista, são citadas as parcerias realizadas com movimentos sociais, com universidades, com outras escolas de outras redes de ensino, enfim, um trabalho em rede, proposto por este educador e militante do movimento negro nesta unidade escolar, conforme observa-se neste trecho da sua entrevista:

“Então tem o curso Educação para as Africanidades formação para a cidadania que foi em parceria Unicamp e o Conepa, grupo Força da Raça, o Quilombo (OMG), estruturamos um curso para que ocorresse na Unicamp, foi provavelmente senão o primeiro um dos primeiros cursos, mas com esse formato de pedagógico de teórico e militante, e aí quando eu participo, é sempre importante que assim, eu participo a partir desse lugar que é a experiência do Oziel, então é uma experiência que você não desconecta mais com a sua prática, então ainda o coletivo é o (CONNEPA), mas eu reafirmo nesses espaços a experiência do Oziel, o grupo Força da Raça eu já falei, o Quilombo (OMG) eu também já falei, o (GEPEC) também, o Centro de Memória da Unicamp, o Coletivo Naturalmente Cacheadas também já falei, o (CONNEPA) (já falei, da Fazenda Roseira já falei [...])” (Trecho da entrevista com o professor de Matemática mentor do projeto Africanidades).

Observa-se, neste relato, algumas das parcerias realizadas entre a escola municipal Oziel Alves Pereira e o meio acadêmico, com a participação em cursos de formação na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com grupos do movimento negro campineiro como o Força da Raça, com o movimento social local, a comunidade quilombola Oziel Monte Cristo e Gleba (OMG), com o grupo Coletivo Naturalmente Cacheadas formado por alunas de uma Escola Estadual de Sumaré-SP, enfim, um engajamento pessoal do professor mentor do projeto “Africanidades” e desta unidade escolar que extrapolou os muros da escola e que estão previstas nos princípios presentes nas Diretrizes Curriculares Municipais, como bem trata esse documento em relação aos objetivos do programa (MIPID):

[...] objetivava propiciar ações que fossem abarcadas pela escola, em uma dimensão de múltiplas convivências e culturas existentes em seu interior e construção de acervo diverso para registro das memórias e pesquisas, nos vários espaços de formação, nas interações culturais, bem como contribuir com projetos e programas da SME/FUMEC (CAMPINAS, 2015, p. 64).

Apesar de o programa (MIPID) estar previsto nas Diretrizes Curriculares Municipais como um instrumento do poder público municipal responsável por gerir meios para implementação de políticas públicas, como fomentador de formação docente, de constituição de acervos entre outros, estes princípios não são promovidos em sua completude. Conforme relato de professores, é observada uma inércia por parte dos gestores públicos com relação ao acesso à informação e divulgação de cursos nesta unidade escolar, ao incentivo à formação docente, à implementação de projetos em nível de rede de ensino entre outros. Nesse interim, citamos um trecho de uma entrevista realizada com a professora Orientadora Pedagógica em que questionamos sobre a existência do programa (MIPID), sobre a atuação desta política pública na escola e na rede de ensino municipal e se há algum apoio institucional da Secretaria Municipal da Educação:

“Sim até pelo professor Wilson mesmo. Na rede não, ele funciona como é fomentador de informações, mas não é que tenha assim ligação direta tá, com a escola de maneira indireta, indiretamente. Não tenho conhecimento, por que até nos grupos de orientação o pessoal fala né, a Unicamp tem sempre convênio com a Prefeitura de Campinas, mas fica assim entre grupos e precisa ser mais divulgado isso” (Trecho de entrevista com a professora Orientadora Pedagógica).

É interessante observar, a partir desta exposição, que o programa (MIPID), apesar de se apresentar em sua concepção como uma política pública municipal de fomento ao estudo das relações étnico-raciais nas escolas municipais, infelizmente está aquém dos seus princípios, pois são necessárias ações para uma melhor aproximação com as escolas desta rede de ensino. Para colaborar com essa constatação, citamos alguns relatos de outros professores da escola pesquisada sobre a disponibilidade de cursos de formação oferecidos pela rede municipal de ensino. A primeira contribuição é de uma professora de Língua Portuguesa dos anos finais: *“O CEFORTEP ofereceu ano passado ou atrasado cursos sobre essa temática, teve professor da escola que fez sim lembro dela, eu não fiz pois tenho dois cargos e muitas vezes no horário oferecido a gente tá na outra escola”* (Trecho de entrevista com a professora de língua portuguesa). Neste trecho é citado um Centro de Formação docente desta rede de ensino municipal, ou seja, não há menção ao MIPID, o que demonstra desconhecimento da existência deste programa. Fato interessante, pois essa professora leciona nesta rede de ensino desde 1996 e tem um engajamento no projeto “Africanidades”, ou seja, alguns possíveis motivos recaem sobre o fato de a mesma sofrer com o excesso de horas trabalhadas semanais, episódio recorrente no nosso país, como bem relatado em sua fala.

Em outra contribuição, agora de uma professora de Artes, quando questionamos sobre a existência de um programa chamado MIPID, se a mesma o conhecia, a resposta é enfática: *“Não não tenho não”* (trecho de entrevista com a professora de Artes). Contudo, quando

questionada sobre a disponibilidade de cursos de formação oferecidos por esta rede de ensino a resposta é a seguinte:

“Na escola formação continuada para professores eu acho que vi sim, mas eu não sei quem da escola que participou porque eles colocam assim no nosso grupo, olha vai ter uma formação em algum lugar vai ter um curso, vai ter uma oficina, então eu tenho conhecimento sim é que eu nunca participei efetivamente, mas é colocado sim nos grupos” (Trecho de entrevista com a professora de Artes).

Portanto, neste e nos outros relatos, o desconhecimento em relação a essa importante política pública prevalece, perpetuando-se a percepção de existência de cursos que abordem a educação das relações étnico-raciais, mas sempre associados a fatores como disponibilidade ou interesse em realizá-los, ou ao engajamento do professor mentor do projeto “Africanidades”, conforme observado no relato abaixo:

“Eu vejo que acontece de uma forma individualizada, de cada professor vai atrás dos seus cursos, por exemplo me lembro que eu fiz o curso sobre Africanidade, não me lembro a história da África nas escolas, fiz esse curso se eu não me engano em 2017, mas eu que busquei, vários professores vão buscando cursos a parte assim, principalmente o Wilson ele sempre coloca para gente algum curso ou seminário em relação a isso, mas assim não existe um encaminhamento, a gente vai cada um por si ali mesmo buscar os seus cursos né, a prefeitura às vezes falha um pouco nisso, cada vez mais a gente tem um tempo menor para que a gente possa dedicar” (Trecho de entrevista com a professora de História).

Neste trecho da entrevista, a docente questiona a disponibilidade de tempo, de realizar os cursos de formação, principalmente em relação a quem acumula cargos, fator complicador também citado anteriormente por outra professora. Outra questão é a busca individual dos docentes pelo estudo desta temática, o qual ocorre devido a motivos como o engajamento do professor mentor do projeto “Africanidades” com a equipe de professores para realização de cursos de formação continuada. Ou seja, o processo se demonstra falho, pois os cursos, as formações, devem estar na pauta da Secretaria Municipal de Educação, sendo esta instituição a responsável por ampliá-los em toda a rede municipal, incentivando e proporcionando os referidos cursos, não estando somente a cargo de um docente de uma escola específica.

Nesse sentido, a percepção de uma professora dos anos iniciais, quando questionada sobre a disponibilidade de cursos de formação, vem de encontro à contribuição dos seus colegas quando diz que: *“As formações a gente teve na escola e eu não me recordo se veio alguém lá na escola para realizar esta formação, mas acho que tem sim nos TDCs”* (trecho de entrevista com a professora dos anos iniciais). Neste trecho, é observado um desconhecimento do programa MIPID e da responsabilidade institucional da SME, reafirmando que formações são realizadas em reuniões pedagógicas locais, na escola, em momentos pontuais, possivelmente sem ocorrer nenhum tipo de acompanhamento institucional ou uma análise global das práticas surgidas após e no decorrer deste processo

formativo, pois não foram encontrados relatos da professora Orientadora Pedagógica nesse sentido.

Sendo assim, a responsabilidade recai novamente sobre o educador étnico, professor de Matemática mentor do projeto “Africanidades”, pois, apesar de existir essa possibilidade de contribuição, a mesma não pode estar estritamente focada sob sua responsabilidade. No trecho de sua entrevista citada abaixo, ele traz uma percepção inicial do trabalho de formação docente realizado nesta unidade de ensino:

“eu acabei fazendo de maneira direta diversos encontros com os professores, no período de 2010/2012 até 2016, a gente tinha muito trabalho de formação na escola, não era uma formação declarada, vamos dizer assim, da Secretaria Municipal, era uma formação a partir do projeto eu lembro que fiz várias oficinas com os professores da manhã, tarde e noite e com os professores da rede estadual que compartilhavam o prédio, agora do ponto de vista da secretaria, eu acho que desde 2010, tem sido oferecido um cardápio de formação para os professores da rede, os professores precisam procurar a temática, e desde 2010 a prefeitura oferece cursos periódicos, anuais, semestrais para os professores, e no ano passado a Unicamp em parceria com o (CONNEPA) também ofereceu, se a investidora da política está dando conta é uma outra discussão, mas tem sido oferecido sim, mas o convite sim” (Trecho de entrevista com o professor de Matemática mentor do projeto Africanidades).

Neste trecho da entrevista, é abordado o processo inicial de formação docente instituído na EMEF Oziel Alves Pereira após sua chegada, destacando a sua mobilização pessoal, sua militância e a luta em se criar nesta escola uma iniciativa para implementação da Lei 10.639/03, sendo essa uma ação isolada, como bem diz, sem apoio institucional, ocorrido a partir do seu engajamento com esta comunidade escolar. Apesar de ser uma atitude importante, a mesma depende de um envolvimento de toda a comunidade escolar, professores, gestores e alunos, buscando com isso o enraizamento da Lei 10.639/03 nos documentos legais como o PPP, nas práticas desenvolvidas, enfim, no cotidiano desta escola. Refletindo sobre estes fatos que citamos um trecho da entrevista com a professora Orientadora Pedagógica que nos traz:

“Já teve vários minicursos, já foram ministrados alguns cursos né, mas aleatório dentro do centro de formação que é o (CEFORTEP), mas agora com a pandemia deu uma parada. No início, deixa eu ver, uns quatro anos atrás, foi oferecido algo, mas assim, raro na temática, quem tá assim é correndo atrás mesmo, eu volto a dizer, posso enfatizar é o professor Wilson que está sempre movendo alguma coisa mas assim o último curso que eu acho que tive conhecimento da educação das relações étnico-raciais foi uns quatro anos atrás nessa temática, mas assim oferecido aleatoriamente para os professores que puderem, que se encaixarem não trazidos para dentro da escola que eu acho que seria o ideal” (Trecho de entrevista realizada com a professora Orientadora Pedagógica).

O relato desta gestora está em conformidade com a nossa observação; mesmo depois de dez anos de surgimento do projeto “Africanidades”, nascido possivelmente a partir da iniciativa pessoal deste educador étnico, de seu contato com o meio acadêmico, os cursos de formação continuam atualmente sendo fomentados pelo mesmo docente, um fator importante

do ponto de vista do seu comprometimento com a política educacional estudada, porém refém de um conjunto de fatores que infelizmente não possibilitam o enraizamento da Lei 10.639/03 em sua completude nesta unidade escolar. Não podemos deixar de destacar que ambos, o professor mentor do projeto “Africanidades” e a professora Orientadora Pedagógica, citam uma inércia no oferecimento de cursos por esta rede de ensino, fato observado nos relatos e em uma visita ao site da Secretaria Municipal de Educação.

Enfim, após a coleta de dados em entrevistas com os professores e gestores da escola pesquisada e em sites oficiais como o da Prefeitura Municipal de Campinas-SP, chegamos à conclusão de que o programa (MIPID) encontra-se atualmente institucionalizado, porém com poucas ações efetivas e políticas de implementação sendo aplicadas na Rede de Ensino Municipal, fato este constatado nas entrevistas e nas publicações encontradas no link do programa disponibilizado para acesso público.

O que observa-se, infelizmente, é um retrocesso nesta rede de ensino em dar continuidade aos trabalhos efetuados no decorrer dos anos de implementação da Lei 10.639/03, pois, apesar da existência do MIPID como fomentador de políticas de formação de docentes da rede municipal, as mesmas não fazem parte de um projeto de longo prazo. Sendo assim, apesar de o programa representar uma referência no processo de implementação da política educacional pesquisada, proporcionando inicialmente alguns avanços em relação à formação docente, é necessário buscar garantias de investimentos em longo prazo dando ao mesmo o caráter de política pública de Estado, atribuindo aos governos a responsabilidade de avaliar seus avanços e suas limitações, procurando corrigir os erros cometidos e investir em sua sustentabilidade.

3.3 A CIDADE DE CAMPINAS, OS MOVIMENTOS SOCIAIS E O SURGIMENTO DA ESCOLA MUNICIPAL OZIEL ALVES PEREIRA

A cidade de Campinas-SP possui, segundo os dados do (IBGE²³), mais de um milhão de habitantes, sendo considerada uma metrópole nacional por sua representatividade econômica e populacional. Seu passado agrícola voltado inicialmente à produção de cana de açúcar nos meados do século XVII e da cafeicultura na metade do século XIX e início do século XX, trouxeram prosperidade não somente econômica, mas educacional e tecnológica²⁴,

²³ A população de Campinas (SP) foi estimada em 1.204.073 habitantes, segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Campinas é a 14ª maior cidade do país. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/2019/08/28/populacao-de-campinas-e-de-1204073-aponta-estimativa-do-ibge.ghtml>. Acesso em: 2 jan. 2021.

²⁴ A região conta com a presença de importantes institutos de pesquisa e universidades, como a Unicamp, e tem como uma de suas principais características a interação entre esses centros acadêmicos e as empresas. Disponível

fato observado na existência de instituições de pesquisa como o instituto agrônomo de Campinas (IAC) surgido no final do século XIX e na existência de inúmeros centros de pesquisa, centros universitários, sendo que possuímos três Universidades em terras campinenses, Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Paulista (UNIP).

Estes aspectos contribuíram com os avanços observados nesta metrópole, nas suas conquistas como cidade tecnológica, por ser referência nacional em pesquisa e desenvolvimento de novas tecnologias, se caracterizando também como centro logístico²⁵ devido à presença de um dos principais eixos rodoviários do país além de abrigar o Aeroporto de Viracopos. Outra característica é seu polo de atração de investimentos no setor de serviços, possuindo uma rede de estabelecimentos comerciais que atraem pessoas e empresas de outras regiões do Estado e do país. Enfim, uma metrópole que surgiu e se consolidou, mas que deixou para trás uma parte dos seus cidadãos que não partilham de toda essa pujança econômica.

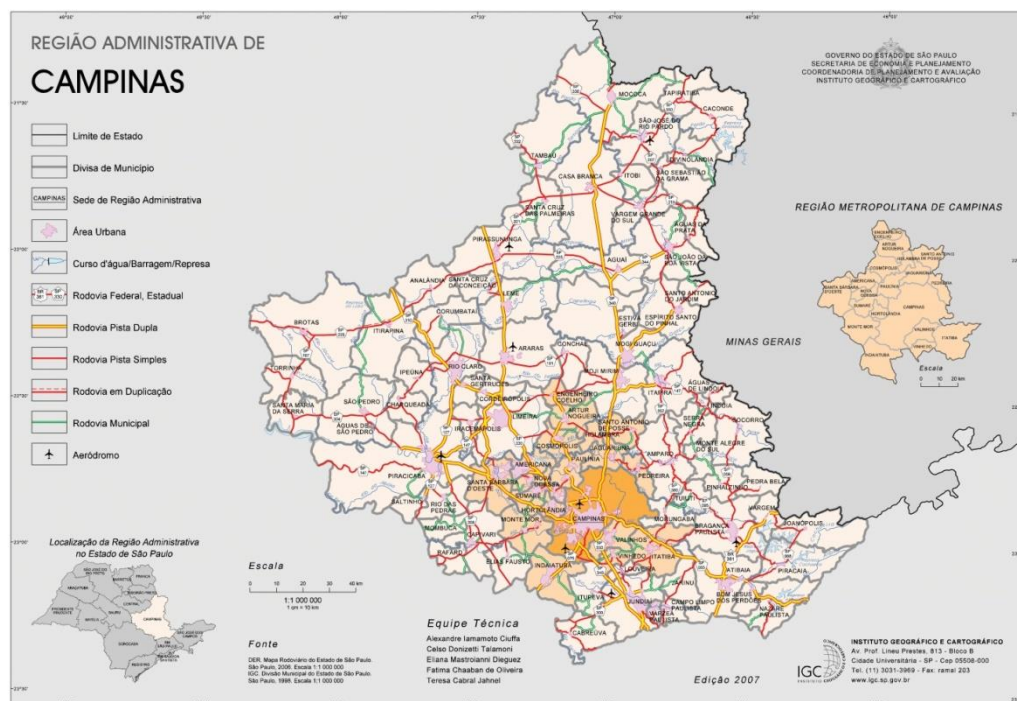
A cidade de Campinas-SP pertence à Região Metropolitana de Campinas (RMC) criada pela Lei complementar nº 870, de 19 de junho de 2000, e possui uma área de 3.673 km² e uma população aproximada de três milhões de habitantes. O principal município em extensão territorial, em PIB e em população é a cidade de Campinas-SP. A RMC²⁶ possui vinte municípios integrados, sendo considerada a segunda maior região metropolitana do Estado de São Paulo.

Imagem 1: Mapa da Cidade de Campinas-SP.

em: <https://www.fecomercio.com.br/projeto-especial/interior-sp/regiao/regiao-de-campinas>. Acesso em: 2 jan. 2021.

²⁵ Com 30 municípios, a região de Campinas apresenta infraestrutura privilegiada, com importante malha rodoviária, onde se destaca o complexo Anhanguera-Bandeirantes, além do Aeroporto de Viracopos, que apresenta crescente participação no transporte de passageiros e é responsável pela movimentação de 40% de toda a carga aérea importada do País. Disponível em: <https://www.fecomercio.com.br/projeto-especial/interior-sp/regiao/regiao-de-campinas>. Acesso em: 2 jan. 2021.

²⁶ Nos últimos anos, a região vem ocupando e consolidando importante posição econômica nos níveis estadual e nacional. Contígua à Região Metropolitana de São Paulo, a RMC comporta um parque industrial moderno, diversificado e composto por segmentos setoriais complementares. Possui uma estrutura agrícola e agroindustrial bastante significativa e desempenha atividades terciárias de expressiva especialização. Destaca-se, ainda, pela presença de centros inovadores no campo das pesquisas científica e tecnológica, bem como do Aeroporto de Viracopos, localizado no município de Campinas, o segundo maior do país em transporte de carga. Disponível em: https://www.pdui.sp.gov.br/rmc/?page_id=56. Acesso em: 4 jan. 2021.



Fonte: http://www.igc.sp.gov.br/produtos/mapas_ra2688.html?ra=4. Acesso em: 5 jan. 2021.

A cidade de Campinas se apresenta em um contexto de desenvolvimento econômico e crescimento urbano desregrado, sem planejamento e com diferentes níveis de exclusão social e, consequentemente, déficit²⁷ habitacional. A partir destes fatos, apresentaremos o histórico da ocupação urbana Oziel, Monte Cristo e Gleba B, três bairros que surgiram a partir da mobilização de grupos que lutavam por moradia, associados em parte ao Movimento dos Sem Terra (MST) e ao Movimento dos Trabalhadores sem Teto (MTST), e que escolheram aquela terra que hoje abriga a EMEF Oziel Alves Pereira como local de luta por moradia.

A relação desta escola com os movimentos sociais é um dos motivos de ela existir, pois a luta por sua construção se caracterizou como uma das primeiras reivindicações dos trabalhadores responsáveis pela ocupação. Eles buscavam a implantação de equipamentos públicos, como bem afirma Pinto (2016, p. 70): “A escola foi uma das muitas reivindicações dos moradores, mas foi também uma peça estratégica para a manutenção e o efetivo estabelecimento do bairro”. Assim, a escola desde sempre foi formada a partir de muita luta, uma vez que o equipamento público não foi instalado adequadamente logo no seu princípio; os trabalhadores inicialmente se organizaram e construíram uma escola de madeira, porém, devido às condições insalubres: “Em 1998, por força das reivindicações populares e de

²⁷ Campinas tem 41 mil famílias na lista de espera por uma moradia popular, contingente que representa um crescimento de 13,8% no déficit habitacional da cidade em dois anos. O aumento no déficit para moradias populares – voltadas às famílias com renda entre R\$ 500 e R\$ 4 mil – tornou-se uma constante em Campinas nos últimos quatro anos. Fonte: https://correio.rac.com.br/_conteudo/2019/09/campinas_e_rmc/862602-cresce-a-fila-por-moradia-popular-em-campinas.html. Acesso em: 4 jan. 2021.

diversas negociações, foi organizado um terreno com contêineres onde funcionaria a primeira escola do bairro Parque Oziel” (PINTO, 2016, p. 77). Essa escola de contêineres durou cinco anos e em todo esse tempo toda a comunidade escolar enfrentou o calor excessivo no verão e o frio no inverno, pois este não era um ambiente adequado para abrigar uma escola. Enfim, as condições precárias se mantiveram desde o início, contudo, após anos de luta e manifestações por melhorias, a estrutura atual foi construída.

Conforme já citado, a EMEF Oziel Alves Pereira surgiu como resultado de muitos anos de lutas e resistência sendo observada nesse processo uma relação com os movimentos sociais locais, no qual apresentaremos alguns relatos de docentes e discentes em relação a essa percepção: “[...] *por que eu cresci em uma ONG junto com a minha avó que é o quilombo urbano que foi a nossa família que fez para ajudar as pessoas do bairro para saber como são as histórias que as pessoas falam, a África como é como são as histórias diferente daqui para a África né*” (trecho de entrevista com aluna do nono ano). Neste relato, são destacados dois fatos importantes: a existência de uma organização não governamental intitulada Quilombo Urbano Oziel Monte Cristo e Gleba B (OMG) e uma possível visão culturalista deste grupo em relação aos quilombos, como bem destaca Domingues e Gomes:

Se antes o quilombo era visto como resistência ao processo de escravização do negro, a partir dali ele se converteu em símbolo, não só de resistência pretérita, como também de luta no tempo presente pela reafirmação da herança afro-diaspórica e busca de um modelo brasileiro capaz de reforçar a identidade étnica e cultural (DOMINGUES; GOMES, 2013, p. 10).

Nesse sentido, buscamos elementos que retificassem o relato acima em nossa coleta de dados analisando o surgimento deste movimento negro em visitas informais nesta comunidade, em alguns sites²⁸ e nas redes sociais²⁹ utilizadas como meios de divulgação. Contudo, encontramos dados sobre o seu surgimento em 2014, seus avanços como organização social, oferecendo desde 2016 um cursinho pré-vestibular aos alunos desta comunidade escolar, sendo também local de reunião das chamadas Promotoras Legais Populares (PLP), fato observado nesta pesquisa virtual e no relato da mesma aluna quando questionada sobre o envolvimento da sua avó no Quilombo Urbano (OMG):

“Participa, tanto por que é ela que ajuda em muita coisa aqui na escola, ela participa de um movimento negro e ela também participa de um movimento para ajudar as mulheres encarceradas que fala, e também ela é uma promotora legal popular, que chama PLPs, que é um movimento de mulheres para ajudar as mulheres negras, ou brancas qualquer, domésticas né, que sofrem agressão do marido, que estão precisando de um trabalho, que não estão conseguindo é uma oportunidade, aí a minha avó sempre ajuda essas pessoas essas mulheres qualquer uma ela também ajuda agora ela está começando a ajudar as adolescentes, as meninas adolescentes que estão grávidas, a ONG da minha avó elas trouxeram absorvente aqui para as meni-

²⁸ Disponível em: <https://www.mandingadefavela.com.br/post/ajude-o-quilombo-urbano-omg-a-retornar-para-as-suas-atividades>. Acesso em: 20 jul. 2021.

²⁹ Disponível em: <https://www.facebook.com/OMG.QuilomboUrbano/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

nas né, para ajudar aqui as meninas da escola, eu não estava aqui, mas ela passou as fotos e eu consegui ver que ela ajudou” (Trecho de uma entrevista realizada com uma aluna do 9º ano).

Neste relato, são destacadas algumas ações realizadas por esse grupo com a comunidade e com a escola EMEF Oziel Alves Pereira, porém, analisando a presença desta Organização Não Governamental neste bairro, lembramos também que a formação de quilombos está vinculada a um passado rural: “Desde as últimas décadas do século XX, o debate sobre a reforma agrária tem se articulado com as temáticas da questão racial, em particular das comunidades negras rurais e remanescentes de quilombo” (DOMINGUES; GOMES, 2013, p. 6). Portanto, a existência deste grupo se entrelaça com o surgimento da própria escola, do bairro, do projeto “Africanidades”, pois o nome desta escola municipal traz uma homenagem a um dos membros do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra assassinado em abril de 1996, o jovem Oziel Alves Pereira.

Dando continuidade aos fatos relatados e analisados nas entrevistas com os docentes e discentes, buscamos conhecer essa relação do Quilombo Urbano (OMG) com a EMEF Oziel Alves Pereira como uma organização atuante aos olhos de alguns docentes e desconhecidos por outros, conforme a observação desta professora:

“Tem sim, o quilombo urbano que tem no Oziel é muito nosso parceiro, tem muitos outros grupos, tem outras frentes, assim de nome agora eu não me recordo, mas tem sim parcerias com a comunidade desde as ONGs, o Centro de Saúde, tem a questão das doenças por exemplo a anemia falciforme, o pessoal do quilombo urbano vai até o nosso sarau, do povo negro em si, a escola também vai até lá, o Wilson já foi lá, foram feitas palestras e esse cuidado sempre foi feito” (Trecho de entrevista realizada com a professora de Língua Portuguesa dos nonos anos).

Neste trecho, a docente reconhece a existência de um quilombo urbano nesta comunidade, de parcerias sendo realizadas, porém não destaca uma iniciativa pessoal da sua disciplina ou área do conhecimento, fato observado também no relato da sua colega de área, de outra professora de Língua Portuguesa que ao ser questionada sobre os movimentos sociais presentes no bairro e sua relação com a escola a mesma afirma: “No bairro tem sim eu não me lembro do nome do movimento agora não existe assim uma participação tão direta né mas já teve, eles já fizeram alguma coisa que eu não consigo lembrar” (trecho de entrevista com a professora de Língua Portuguesa dos sextos anos). Ressaltamos que estas duas docentes possuem práticas pedagógicas envolvendo o projeto “Africanidades”, mas ambas acumulam cargos em outras redes, o que possivelmente dificulta este envolvimento com a comunidade devido ao excesso de carga horária.

Outro ponto a ser destacado é novamente a centralidade destas parcerias no professor mentor do projeto “Africanidades”, das atividades propostas, enfim, das práticas envolvendo a EMEF Oziel Alves Pereira e os movimentos sociais, fato observado no relato da professora de

Artes quando questionada sobre a existência de movimentos sociais nesta comunidade: *“Então a única pessoa que eu tenho mais contato mesmo é o Wilson né que ele já tem essas práticas fora da escola e o que ele tem lá fora ele traz para gente né”* (trecho de entrevista com a professora de Artes). Contribuindo com essa afirmação de que as atividades realizadas com a comunidade, com os movimentos sociais locais e da cidade dependem das atividades propostas pelo projeto “Africanidades”, ou seja, estão atreladas ao professor mentor do projeto, que citamos o relato da professora Orientadora Pedagógica:

“Sim, tá totalmente engajado com os movimentos sociais do bairro né, as passeatas, as manifestações, a nossa escola está sempre dentro, sempre participa e dentro de uma formação esses eventos já fazem parte do currículo também, inclusive com ONGs né, a gente tem parceria com ONGs que existem no bairro também, a escola está interligada a todos eles” (Trecho de entrevista realizada com a professora Orientadora Pedagógica).

Nesta contribuição, a gestora destaca o envolvimento da escola, da existência de parcerias, porém infelizmente não aborda, não especifica uma atividade, dando a entender que as práticas realizadas são oferecidas e trabalhadas por outro docente, como o professor mentor do projeto “Africanidades”, não sendo parte do seu conhecimento, do seu trabalho direto como Orientadora Pedagógica, mesmo tais práticas estando previstas nas Diretrizes Curriculares Municipais e no Projeto Político Pedagógico desta unidade escolar.

Apesar das observações dos docentes em relação às parcerias desta unidade escolar e o movimento social Quilombo Urbano (OMG) serem pontuais, a expectativa de alguns docentes é que o trabalho continue, que as práticas aumentem, que a luta persista na aproximação desta comunidade escolar com os movimentos sociais fortalecendo esses espaços democráticos, educacionais, sociais e culturais. Tal perspectiva está presente no relato de uma docente:

“Eu acho que vem crescendo ainda há muito que crescer, mas, por exemplo, esse ano a gente fez uma parceria com o quilombo urbano mesmo distante a gente conseguiu essa parceria e alguns alunos nossos apresentaram, o Ygor apresentou um rap e uma outra música sobre o projeto Africanidades dentro do Sarau proporcionado pelo REAJU que é de jovens aqui de Campinas e que o Quilombo Urbano ajudou a gente levaram esses dois alunos” (Trecho de entrevista realizada com a professora de História).

Finalmente concluímos que a EMEF Oziel Alves Pereira oferece parcerias aos alunos envolvendo o projeto “Africanidades” e os movimentos sociais, tendo como fomentador o professor mentor; vale ressaltar que após 16 anos de existência desta prática pedagógica institucional avanços ainda devem ser buscados no estreitamento das relações com essa comunidade, com o bairro que abriga essa escola, que não se apresenta inerte, mas sim em movimento, em luta constante, seja através das palavras, nas produções literárias, nas manifestações, nas produções artísticas, na musicalidade produzida pelos alunos, como citado

pela docente e por ex-alunos³⁰, que leva ao mundo o bairro Oziel, sua história, sua luta.

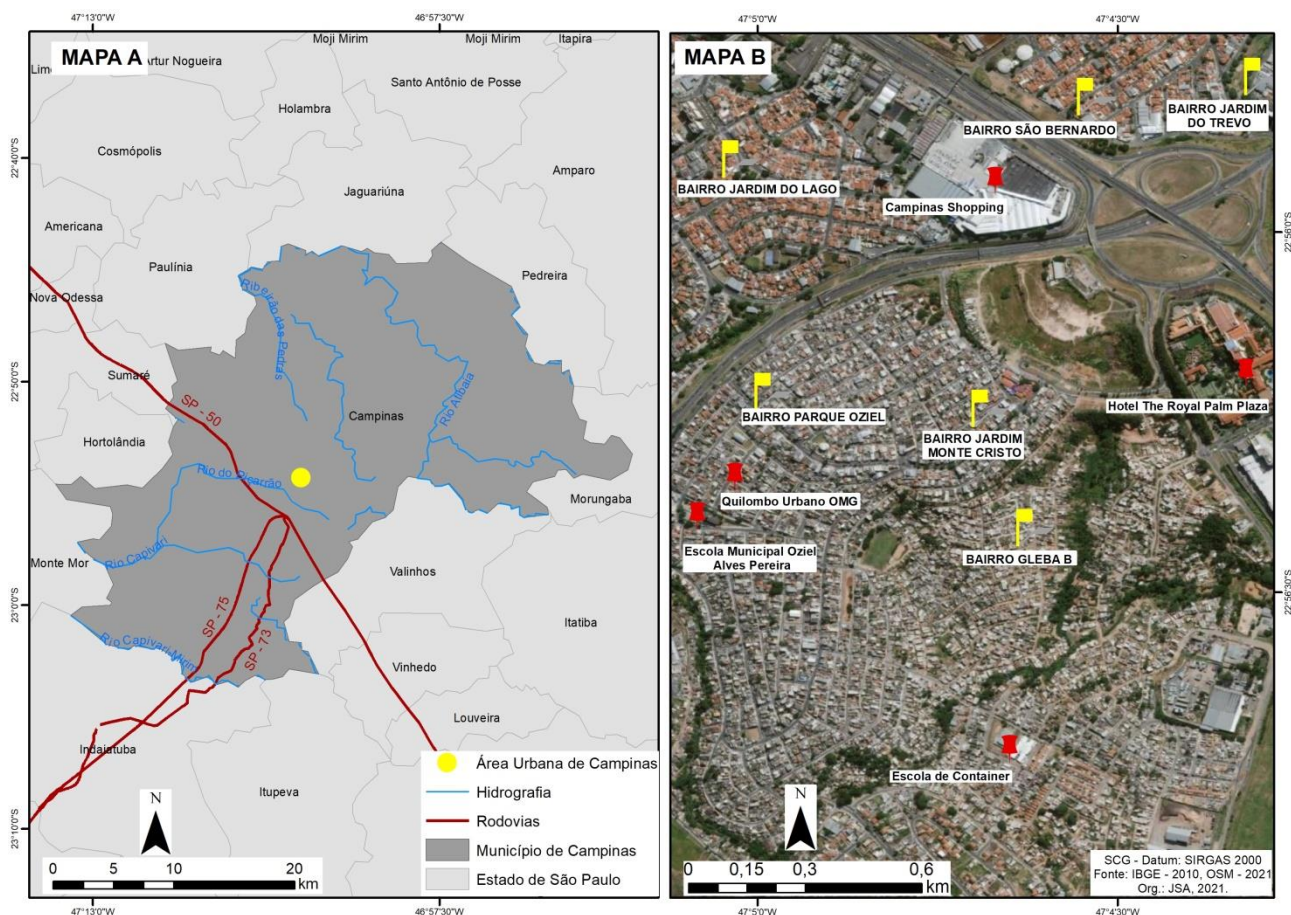
3.4 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E SEUS RECURSOS PEDAGÓGICOS

A EMEF Oziel Alves Pereira está situada no bairro Parque Oziel atendendo um público de alunos – em média 1300 alunos – de três bairros contíguos e formados a partir da ocupação iniciada em 1997. A escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno. Possui um prédio com dois pavimentos, sendo que no térreo funciona a administração (Gestão Pedagógica e Administrativa), a Secretaria Escolar, a cozinha, o refeitório, um depósito, a sala de professores, uma sala de informática, uma sala de educação especial, quatro banheiros, duas salas de aula e, externamente, um pátio com um parquinho para os alunos dos anos iniciais e uma quadra de esportes. No andar superior existem quinze salas de aula e uma biblioteca. O acesso ao segundo piso acontece por escadas, não há um elevador para pessoas com mobilidade reduzida. Essa unidade escolar foi idealizada e construída, inicialmente, com recursos do governo estadual, porém houve um processo de municipalização ficando as classes noturnas, atualmente, administradas e custeadas pelo Estado de São Paulo com Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Já o restante dos turnos (vespertino e matutino) pertence à administração pública de Campinas com classes de Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental. Existem funcionários para manutenção predial como segurança, limpeza e cozinha contratados pela Prefeitura Municipal de Campinas por meio de empresas do setor terceirizado.

Abaixo apresentamos um mapa com o objetivo de localizar e referenciar a EMEF Oziel Alves Pereira, os bairros que circundam esta unidade escolar e os principais pontos estratégicos como rodovias, centros de comércio e lazer desta cidade, os quais fazem parte do cotidiano das famílias que pertencem a essa comunidade escolar.

Imagem 2: Mapa temático: A cidade de Campinas e os Bairros Parque Oziel, Monte Cristo e Gleba B.

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R5QX3SK7-Zo>. Salve ao Parque Oziel 2. Acesso em: 02 ago. 2021.



Fonte: acervo do pesquisador.

Neste mapa, é possível localizar alguns bairros que circundam o Parque Oziel, como o Jardim Monte Cristo e a Gleba B, originária da ocupação ocorrida em 1997, além dos bairros Jardim do Lago, São Bernardo, antigas vilas operárias desta cidade, o bairro Jardim do Trevo e uma área de concentração comercial que abriga atualmente muitas empresas que empregam muitos pais de alunos da EMEF Oziel Alves Pereira sendo os três bairros originários de loteamentos urbanos. É possível observar, também, algumas rodovias importantes que contornam estes bairros, como a rodovia Santos Dumont (SP-75) e a Anhanguera (SP-330), ambas consideradas importantes eixos rodoviários da cidade de Campinas-SP.

O bairro Parque Oziel também possui no seu entorno o Campinas Shopping e o Hotel The Royal Palm Plaza, ambos considerados referências no setor de serviços gerando empregos e desenvolvimento para essa cidade. Outro local representativo da especulação imobiliária é o conjunto de condomínios pertencentes ao chamado Swiss Park, localizado ao lado do bairro Parque Oziel. Nesse interim, observa-se alguns aspectos como a segregação social e espacial presente nesta região.

Importante ressaltar as contradições em que vivem a população do bairro onde está situada a escola pesquisada, pois, como já citado, ele está circundado por locais de intensa

geração de riquezas, oferta de empregos, tendo muitos dos postos de trabalho sendo ocupados por pais de alunos da EMEF Oziel Alves Pereira. Contudo, a reflexão é sobre o quanto nossas cidades são formadas e como se perpetuam a segregação socioespacial e econômica, o quanto nossos alunos convivem desde cedo com as contradições impostas pelo modelo econômico vigente em nosso país e quanto isso é exposto nos indicadores de qualidade de vida da população.

3.5 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A análise do Projeto Político Pedagógico da EMEF Oziel Alves Pereira tem como objetivo verificar se a temática da educação das relações étnico-raciais está inserida neste documento. A relevância desta análise está prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais como fator essencial para o enraizamento da Lei 10.639/03, conforme consta neste trecho:

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 respeito das histórias e culturas afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004, p. 24).

Desse modo, deve constar nos documentos curriculares desta unidade escolar e desta rede municipal o ensino pautado na inclusão de práticas pedagógicas antirracistas, que avancem no debate democrático entre gestores, docentes e alunos com o objetivo de ampliar a pluralidade de ideias, da diversidade étnica e racial, enfim, na implementação da Lei 10.639/03 no “chão da escola”. Sendo que a previsão de tais princípios no documento curricular de uma unidade escolar se apresenta como um dos primeiros passos frente a essa caminhada em busca de uma educação democrática e plural. Contudo, o processo de análise documental ocorreu a partir de visitas realizadas na escola pesquisada, na pesquisa realizada em site³¹ específico da Secretaria Municipal de Educação, uma base de dados com todos os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas desta rede municipal e nas entrevistas com os professores.

Nesta pesquisa, foram encontrados alguns projetos institucionalizados no Projeto Político Pedagógico desta unidade escolar e, a partir da percepção da professora Orientadora Pedagógica, apresentamos uma descrição dos mesmos – o projeto Sexualidade Humana: “*[...] a gente abarca vários temas como homofobia, questões de gênero e a própria educação*

³¹ Consulta a Projeto Político Pedagógico na Rede de Ensino Municipal de Campinas-SP. Disponível em: <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados/>. Acesso em: 10 set. 2021.

sexual, porque a gente tinha muita aluna de nono anos, elas não terminavam a escola por que estavam grávidas né [...]”, o **Projeto de Consciência Corporal, Alimentação Saudável e Qualidade de Vida (2019)**: “[...] então quando se propunha algumas atividades corporais, todo mundo ficava sentado, então foi de acordo com essas necessidades, a gente instalou agora esse outro eixo que a gente vai trabalhar as questões assim de consciência corporal [...]”, o projeto GAIA: “[...] que a gente faz reflexões sobre assuntos como conservação ambiental, sustentabilidade, dentro do foco do menor para o maior né é então um estudo bem amplo sobre meio ambiente [...]”, e, por fim, o projeto “Africanidades”: “[...] que a gente começou só com Africanidades pela lei e foi se estendendo para indígenas e grupos étnicos dentro do país para a gente ir fazendo a questão da formação do povo brasileiro [...]”. A partir deste último relato, apresentamos o projeto “Africanidades” descrito no quadro abaixo:

Quadro 21 – Projeto de Relações Étnico-Raciais (PPP), ampliado a partir do Eixo de Africanidades.

- Acontece em todos os ciclos em conformidade com a Constituição Federal (art. 5, I, art. 210, art. 206, §1º do art. 215 e 216), Lei 9.394/96 (art. 26, 26A e 79B), ECA (Lei 8.096, de 13 junho de 1990), Lei 10.639/2003 altera a antiga redação pela Lei 11.645 de março de 2008, PNE (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001) e CNE/CP 06/2002, **com atividades programadas e Mostra Cultural realizada no mês de agosto**. Tem como objetivos: a igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos; compreender que a sociedade é formada por diversos grupos étnico-raciais distintos com história e cultura próprias; desencadear ações de afirmação de identidades, historicidade negada ou distorcida; combate à privação e violação de direitos; superação da indiferença, valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, a dança, do patrimônio cultural; injustiça e desqualificação; ampliação do acesso à informação sobre a diversidade étnico-racial. Estudos e ações que debruçam um olhar singular sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena e que possam repercutir em atividades de conscientização e valorização desta cultura milenar das sociedades pré-colombianas; Explorar outras culturas e povos que fazem parte da miscigenação e da cultura dos povos brasileiros como: ciganos, negros, índios, europeus e asiáticos. Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se

os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. Já não se trata de um começo, esta é uma ação efetiva na busca pela implementação da lei 10.639/03 e das diretrizes que apontam as questões mais efetivas para reconhecimento e investimento das demandas apontadas pelos movimentos sociais do Brasil em especial do Movimento Negro Brasileiro, e dos Movimentos Antirracistas, pelo mundo.

- **A ação da atual gestão de assumir a responsabilidade do Projeto Africanidades forma institucionalizada é de sobremaneira o reconhecimento que as Diretrizes Curriculares da Lei 10.639/03 apontam.** O reconhecimento implica condicionamentos para que se percebam de forma efetiva os investimentos e mudanças no processo de implementação desta concepção de educação, aqui denominadas Africanidades.
- A elaboração deste projeto é um caminho possível, mas necessário para a visibilidade e viabilidade desta proposta junto aos profissionais e da comunidade escolar e efetivamente ter na EMEF Oziel Alves Pereira, uma implementação exitosa e referencial para a cidade de Campinas, reconhecida pelos movimentos sociais, e para o Sistema Educacional Brasileiro. Este projeto é mais uma conquista, uma possibilidade de diálogo e um material a ser referendado e modificado ao longo das mudanças que a escola for conseguindo implementar, com as devidas avaliações e percepções de avanços e de necessidades. O fato de ter um projeto de Africanidades que pode ser modificado já se caracteriza um avanço, não suficiente, mas de sobremaneira necessário. É importante destacar a ação corajosa, respeitosa e valorosa e por que não dizer militante da atual equipe gestora e pedagógica da escola, ainda que haja muito trabalho, os primeiros passos estão sendo dados e com a firmeza necessária para a continuidade desta caminhada. O texto aqui apresentado apresentará percepções e resultados de trabalhos com a temática, na escola, na cidade de Campinas em diálogo com a lei 10.639/03, apontando ao longo desta tessitura, citações de produções de estudantes, professores, gestores, pesquisadores e militantes em Africanidades (grifo nosso).

Fonte: <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados/visualizacao-publica.php>. Acesso em: 16 jan.

2022.

Neste quadro, destaca-se alguns eventos citados nesta pesquisa como a existência da Mostra Cultural ocorrida nos mês de Agosto de cada ano, fato observado em campo e no relato dos professores, além da afirmativa ressaltada por este documento em relação ao envolvimento dos gestores na implementação do projeto “Africanidades”, um aspecto fundamental para o enraizamento da Lei 10.639/03, pois, se tratando de sugerir, incentivar e promover as práticas pedagógicas, o trabalho docente deve ser pautado pela interdisciplinaridade, um aspecto alcançado por meio de reuniões pedagógicas, encontros

coletivos formativos, enfim, ações de responsabilidade da Direção, Vice Direção e Orientador Pedagógico.

Contudo, como o documento ressalta: “É importante destacar a ação corajosa, respeitosa e valorosa e por que não dizer militante da atual equipe gestora e pedagógica da escola, ainda que haja muito trabalho, os primeiros passos estão sendo dados [...]” (PPP online, 2020). Neste trecho, ressalta-se o reconhecimento das conquistas e das limitações alcançadas por essa equipe gestora, porém, conforme observado em nossa pesquisa, há muito que avançar, principalmente em aspectos internos, como incentivo à formação docente, apoio às atividades interdisciplinares, e externos, como a ampliação do projeto por toda a rede municipal.

Diante desse contexto, a seguir será apresentada a percepção de alguns docentes a partir de questionamentos sobre a participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico desta unidade escolar e se os mesmos reconhecem se neste documento está presente a educação das relações étnico-raciais. O objetivo é conhecer como estes docentes se relacionam com este importante instrumento curricular, que representa para uma escola as diretrizes a serem trabalhadas interdisciplinarmente, ou seja, uma ferramenta democrática, que deve estar acessível desde a sua concepção até a aplicação.

Inicialmente, citamos a contribuição da professora de História sobre os projetos propostos no PPP desta escola:

“No projeto pedagógico da escola tá lá escrito Africanidades e falando, todas as questões que a gente levanta e normalmente no início do ano a gente tem uma reunião em que a gente pode contribuir para alguma mudança algum acréscimo desse projeto e isso sempre é passado para gente pela Coordenação e a partir do que vai surgindo a gente pode construir coletivamente o projeto pedagógico” (Trecho da entrevista com a professora de História).

Neste relato, a docente relata alguns aspectos como a existência do projeto “Africanidades” no Projeto Político Pedagógico desta escola, o engajamento da equipe gestora propondo aos professores reuniões no início do ano letivo promovendo um debate sobre as atividades já realizadas, e demonstra, em outro trecho, conhecer o PPP, apresentando os projetos presentes neste documento:

“Essa questão dos projetos a escola tem quatro: Africanidades, Sexualidade, Gaia e Atlética que é o mais recente, que inclusive se foca na questão do corpo. O Africanidades é mais bem estruturado, sexualidade não sei como começou, mas contribui muito pois nas aulas falo sobre gênero, pois há muitas alunas que passavam por assédios, problemas pessoais e familiares com violência contra mulher/adolescente, nesses projetos tentamos abordá-los ao longo do ano, mas fazemos em conjunto nas reuniões dos professores e tem muito estabelecido que a cada trimestre, antes das provas nós trabalhamos com os projetos” (Trecho da entrevista com a professora de História).

Nestes relatos, observa-se que esta docente conhece os projetos presentes no Projeto Político Pedagógico desta unidade escolar, sendo que dentre os quatro citados, o “Africanidades”, em sua percepção, é o mais estruturado e que dialoga com os demais por meio de práticas direcionadas à questão de gênero. Contudo, não há uma menção específica a estas atividades interdisciplinares com outros componentes curriculares; foram notadas iniciativas envolvendo somente um grupo restrito de docentes participantes da pesquisa. Portanto, sendo os projetos contidos no Projeto Político Pedagógico desta escola uma ferramenta interdisciplinar, conclui-se que ações devem ser tomadas nesse sentido. Para tanto, sua percepção destaca:

“Então eu penso que os projetos estão sendo construídos de uma forma muito coletiva não existe, por exemplo, um professor específico para a Sexualidade, um professor para Gaia. O que é um pouco diferenciado em relação a Africanidade, como foi uma luta do Wilson, ele é a nossa referência. Pelo menos eu vou conversando sempre com o Wilson e tal para talvez para estabelecer esse projeto, talvez também pela ausência de professores negros, nem todo professor negro precisa, mas ele é referência nesse projeto” (Trecho da entrevista com a professora de História).

Nesta contribuição, a docente retoma a questão dos projetos como Sexualidade Humana e Gaia, ambos associados diretamente às disciplinas das chamadas Ciências Naturais, e ressalta que as atividades propostas não estão concentradas em um docente específico, sendo debatidas e construídas em coletivo. No entanto, em relação ao projeto “Africanidades”, na percepção desta docente, o professor de Matemática mentor do projeto é tido como referência, porém uma característica que não deve ser a tônica para a sua continuidade, pois concentrar suas iniciativas em um único docente enfraquece o processo de enraizamento desta política pública, mesmo sendo ele o mais engajado, militante, educador étnico e apto para a realização das atividades propostas: *“posso enfatizar é o professor Wilson que está sempre movendo alguma coisa”* (Trecho da entrevista com a professora Orientadora Pedagógica).

Partindo para as percepções trazidas pela professora de Língua Portuguesa dos nonos anos, quando questionada sobre o Projeto Político Pedagógico desta escola, ela destaca: *“Sim intrínseco, totalmente, um PPP que tem um jornal chamado Informafricativo, Tapiosia, Cartas para Angola, Africanidades, eles estão todos associados a Lei 10.639/03”* (trecho da entrevista com a professora de Língua Portuguesa dos nonos anos). Neste relato, a docente destaca uma atividade realizada por ela envolvendo o projeto “Africanidades”, o Tapiosia, e outro envolvendo uma professora dos anos iniciais, o Cartas para Angola, ambos fazem parte da sua área de linguagens. Contudo, demonstra conhecer o PPP a partir da inserção do “Africanidades”, um aspecto positivo, porém a limitação está na ausência em se mencionar

uma prática interdisciplinar com outras disciplinas consideradas não prioritárias pela Lei 10.639/03.

Complementando sua participação, lembramos os relatos anteriores, dos outros docentes, que vêm de encontro com a sua percepção, de atividades positivas, mas restritas a um grupo de professores. Assim, esta mesma professora destaca:

“Aí a gente tem essa questão de gênero, da Lei 10.639/03, das AFRICANIDADES, da história da África, enquanto trabalhamos essa produção a história africana é contada no toque, e a questão de gênero também porque o menino também faz a boneca e diferente de ele objetivar o toque na pele negra, a mulher negra e deixa de ser estanque e distante e passa a ser palpável e deslumbrou a todas aquelas crianças” (Trecho da entrevista com a professora de Língua Portuguesa dos nonos anos).

Ou seja, apesar de estar destacado por esta docente o trabalho com a questão do gênero, um conceito tão amplo, necessário e previsto no Projeto Político Pedagógico desta unidade escolar, também deveria estar na pauta de outros professores, sendo tratado interdisciplinarmente principalmente com o projeto “Africanidades”, por se tratar de um problema nacional. Por exemplo, a questão da violência sofrida pelas mulheres, com destaque para as mulheres negras, como bem lembrado por esta docente:

“[...] assim olha como a mulher negra, como o corpo é objetificado, está vendo como a Lei 10.639/03 está em várias questões, então trazendo este tema trabalhamos também o empoderamento da mulher, desde momento, por mais que trabalho o tema corpo, não tem como trabalhar o tema corpo sem falar da mulher negra” (Trecho da entrevista com a professora de Língua Portuguesa dos nonos anos).

Para finalizar a contribuição desta professora, será apresentado a seguir um fragmento do PPP no qual são observadas no tópico que trata do Ensino Fundamental, ciclo III, especificamente no Projeto “Sexualidade Humana”, referências à questão de gênero, neste caso uma abordagem necessária que permeia as relações humanas e se entrecruza com muitos dos aspectos trazidos por esta docente e pela Lei 10.639/03.

Série: Ciclo III
Projeto Institucional Sexualidade Humana
Conteúdos:
1º Trimestre Questões de Gênero e Mulher em outras Culturas
(PPP 2019-2020 EMEF Oziel Alves Pereira).

Dando continuidade a essa análise, mencionamos a contribuição das demais docentes participantes desta pesquisa, ressaltando que são observações sucintas e objetivas, demonstrando conhecer o Projeto Político Pedagógico, reconhecendo uma acessibilidade na sua concepção e discussão, como destacado pela professora de Artes: *“Conheço a escola coloca que é enorme é tanta coisa meu Deus isso é falado todo ano. Sim participei, tem no projeto a Lei 10.639/03 e está previsto”* (trecho da entrevista com a professora de Artes). E no relato da professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental: *“Tem consta tudo lá e o jornalzinho está presente neste documento”* (trecho da entrevista com a professora dos anos

iniciais). Por fim, no relato da professora de Língua Portuguesa dos sextos anos: *“Sim a gente participa da elaboração do projeto e ele faz parte sim, tá lá incluso no projeto”* (trecho da entrevista com a professora dos sextos anos). Portanto, não há menção específica sobre a relação destas docentes com este documento, se conhecem os outros projetos, se há ações interdisciplinares.

Sendo assim, após a análise das entrevistas realizadas com os professores sobre o que é previsto no PPP, os princípios previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, concluímos que o projeto “Africanidades” está presente institucionalmente neste documento. No entanto, não encontramos nos Planos de Ensino e nos Diários de Classe nenhuma menção a ele, o que nos faz entender que o mesmo está restrito neste caso às práticas pedagógicas observadas. Vale frisar que nas entrevistas realizadas com os professores foi citada a participação na sua elaboração e na inserção da temática da educação das relações étnico-raciais durante as reuniões pedagógicas.

4. ANÁLISE DE DADOS: O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 NA ESCOLA MUNICIPAL OZIEL ALVES PEREIRA DE CAMPINAS-SP

Neste capítulo, o objetivo é expor uma análise das práticas pedagógicas observadas no “chão da escola” tendo como referencial a pesquisa da professora Nilma Lino Gomes, sendo que este processo se deu, inicialmente, a partir de um levantamento bibliográfico, de uma coleta e análise documental na escola pesquisada e na confecção de entrevistas semiestruturadas com alguns docentes, discentes e gestores.

Nesse sentido, serão apresentadas algumas observações ocorridas no ano de 2019, em que foram analisadas práticas pedagógicas envolvendo a educação das relações étnico-raciais que culminaram na exposição de produções dos discentes em eventos como uma Mostra Cultural realizada no mês de Agosto, um encontro ocorrido entre a escola e uma Central Sindical no mês de Outubro e no mês de Novembro a participação desta unidade escolar em dois eventos externos: a “Marcha da Consciência Negra”, realizada anualmente na cidade de Campinas-SP no dia 20 de novembro, e uma marcha realizada por iniciativa desta escola na semana da “Consciência Negra” no bairro onde ela está localizada.

Também será apresentado neste capítulo o projeto intitulado “Africanidades” e uma iniciativa derivada desta prática pedagógica o jornal “Informafricativo”; ambas intervenções foram objeto de análise tendo se apoiado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, além das entrevistas realizadas com os discentes, docentes e gestores da escola pesquisada. O jornal “Informafricativo” foi acessado de maneira física, porém o mesmo é também disponibilizado em duas plataformas virtuais, uma privativa e uma pública, sendo a última vinculada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas-SP.

O presente capítulo será finalizado com a apresentação de um projeto de intervenção que se apoiou em uma parceria realizada entre a escola pesquisada e uma Central Sindical, ou seja, a produção de um calendário temático intitulado: “Como você vê o racismo?”. Nesta atividade, entre uma central sindical de alcance nacional e a escola pesquisada, será sugerida esta prática pedagógica, com algumas intervenções, e ela será disponibilizada e socializada com as demais escolas desta rede de ensino pública; portanto, discorreremos sobre esta proposta em um tópico específico.

4.1 ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/03 A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE E DISCENTE

Neste tópico, apresentaremos a coleta de dados realizada na escola pesquisada por meio de entrevistas semiestruturadas e a observação feita em eventos presenciais, realizados dentro e fora da escola, com a participação de docentes e discentes no ano de 2019, sendo eles: uma exposição de Máscaras Africanas, um encontro de alunos desta escola com outros discentes do Coletivo Naturalmente Cacheadas, um evento de entrega de um Calendário temático antirracista (ano 2020) produzido pelos alunos em parceria com a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a participação na “Marcha da Consciência Negra” (20 de novembro) no centro de Campinas-SP e no bairro Parque Oziel.

Devido à pandemia da Covid-19, com os primeiros registros da doença nos meses de fevereiro e março de 2020 no Brasil, as escolas fecharam e os alunos tiveram que acompanhar as aulas remotamente, utilizando recursos tecnológicos próprios, ou seja, tivemos de adiar o contato com os estudantes da escola pesquisada, fato que comprometeu inicialmente a presente pesquisa tendo alcançado êxito em meados do mês de setembro de 2021.

Durante o ano de 2020, foram realizadas seis entrevistas com alguns professores, todas feitas via ambiente virtual, pela plataforma *Google Meets*, o que nos proporcionou diálogos com docentes de disciplinas consideradas prioritárias pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que são: Língua Portuguesa, Artes e História. Para a disciplina de Português há duas professoras, uma professora para a disciplina de Artes, uma professora para a disciplina de História, uma professora dos Anos Iniciais (4º ano) e o professor de Matemática mentor do projeto. No mês de março de 2021, também conseguimos entrevistar uma professora membro da equipe gestora, no caso desta rede de ensino municipal, uma ocupante do cargo de Orientadora Pedagógica. Logo, neste processo, o objetivo era conhecer como se deu a implementação da Lei 10.639/03 a partir da perspectiva docente e discente.

A partir do quadro abaixo, serão destacados alguns dados coletados nas entrevistas com os professores levando em consideração informações pessoais como: sexo, raça, formação, idade e tempo de trabalho docente na escola pesquisada. Dentre os aspectos a serem ressaltados, a existência, em sua maioria, de docentes que se autodeclaram negros merece atenção especial, fato a ser lembrado, pois infelizmente ainda não foi observado nos quadros de educadores uma maioria de profissionais negros. Outro fato relevante é o tempo de docência e permanência nesta unidade escolar, sendo que todos têm no mínimo seis anos de atividade nesta escola, um bom indicador desta equipe, o qual demonstra uma regularidade neste local de trabalho, além de ser um facilitador para o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares a longo prazo.

Quadro 22 – Perfil dos professores entrevistados.

SEXO	IDADE	COR /RAÇA (IBGE)	FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO EMEF Oziel Alves Pereira
F	34	Branca	Doutorado (História)	06 anos
F	47	Parda	Graduação/Especialização (Letras)	08 anos
F	48	Branca	Graduação (Pedagogia)	06 anos
M	48	Preto	Mestrado (Matemática)	10 anos
F	49	Parda	Graduação (Letras)	18 anos
F	55	Preto	Graduação (Artes)	06 anos

Fonte: dados obtidos na entrevista realizada com professores da EMEF Oziel Alves Pereira.

Inicialmente, será trazido o referencial metodológico utilizado neste percurso, o qual foi efetivado a partir dos critérios propostos na pesquisa da professora Nilma Lino Gomes, que recebeu o nome de “Práticas Pedagógicas de trabalho com Relações Étnico-Raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03”. Este trabalho, ocorrido no período de fevereiro a dezembro de 2009, tinha como objetivo a coleta de dados sobre o processo de implementação da política pública estudada, sendo que um dos seus objetivos específicos servirá como norteador nesta análise:

Identificar e disseminar referências sobre o processo de implementação da Lei n.º 10.639/03 nas escolas públicas brasileiras, considerando as práticas pedagógicas, a produção de materiais didáticos e paradidáticos, os processos de formação continuada e a introdução da temática racial como um dos eixos orientadores do Projeto Político-Pedagógico (PPP) dessas escolas (GOMES, 2012a, p. 9).

No entanto, em nossa coleta de dados, procurou-se conhecer as práticas realizadas na escola pesquisada, como elas são disseminadas, se há o envolvimento dos gestores, de docentes e se tais práticas estão presentes em documentos como o Projeto Político Pedagógico. Enfim, apoiando-nos nesta pesquisa, apresentamos como referência os indicadores propostos pela professora Nilma Lino Gomes que sistematizou em quatro variáveis a análise do grau de enraizamento das escolas pesquisadas:

Quadro 23 – Indicadores de Práticas Pedagógicas Lei 10.639/03.

Variável 1: Iniciativa e continuidade: tempo de trabalho na escola com a Lei n.º 10.639/03 e com as Diretrizes.

Variável 2: Trabalho solitário ou coletivizado? (número de professores (as) envolvidos (as)).

Variável 3: Para além das etapas da educação básica: envolvimento das modalidades oferecidas pela escola.

Variável 4: Sustentabilidade das práticas: incorporação das Diretrizes no PPP da escola.

Fonte: (GOMES, 2012a, p. 41).

Outro referencial utilizado na análise das entrevistas e das práticas pedagógicas foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ou seja, apresentamos estes dois instrumentos como referência para conhecer o grau de enraizamento e os fatores envolvidos na manutenção de atividades voltadas à educação das relações étnico-raciais nesta escola. Nesse sentido, traremos alguns dos princípios presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais que nos amparamos:

- À compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- À busca, na parte de pessoas, em particular de professores não familiarizados com a análise das relações étnico-raciais e sociais com o estudo de história e cultura afro-brasileira e africana, de informações e subsídios que lhe permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitosas;
- O desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- As excelentes condições de formação e de instrução que precisam ser oferecidas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, em todas os estabelecimentos, inclusive os localizados nas chamadas periferias urbanas e nas zonas rurais;
- Valorização da oralidade, da corporeidade e da arte, por exemplo, como a dança, marcas da cultura de raiz africana, ao lado da escrita e da leitura (BRASIL, 2004, p. 20).

Nesse interim, analisaremos as práticas pedagógicas observadas e relatadas a partir da premissa de que estas se amparam em atividades interdisciplinares previstas na Lei 10.639/03 que: “estabelece a obrigação de atividades e planejamentos interdisciplinares entre as disciplinas de história, língua portuguesa (literatura) e artes para ampliar as possibilidades de apreensão dos discentes sobre tais questões” (ROIZ; SANTOS, 2020, p. 258). Ou seja, o intuito foi conhecer estas atividades e se houveram ou não intervenções interdisciplinares que proporcionaram um enraizamento da mencionada política pública nesta unidade escolar, buscando uma compreensão expandida das demandas da nossa sociedade, dos desafios enfrentados cotidianamente pelos docentes e discentes, pois: “Somente quando vemos que as correlações entre temas, objetos e questões ultrapassam o campo meramente disciplinar é que é possível reconhecer como as coisas se articulam no tempo e no espaço, na economia e na

sociedade, na política e na cultura” (ROIZ; SANTOS, 2020, p. 258). Nesse sentido, o trabalho docente depende de uma descontinuidade de ações particulares, segmentadas, que não tragam mais aos alunos somente uma visão partilhada do todo, pois: “[...] É surpreendente que a questão da nossa natureza humana, da nossa identidade, contudo tão importante, nunca seja abordada no seu conjunto, na sua complexidade, seja no ensino escolar seja no universitário. Há fragmentação” (MORIN, 2007, p. 22).

Portanto, tratando do modo como é apresentado o estudo das relações étnico-raciais aos nossos alunos, refletimos sobre a segregação, sobre a diluição do conhecimento socialmente construído no processo de ensino e aprendizagem e que demanda uma formação docente que busque não concentrar e sim dialogar com todas as áreas do conhecimento, pois “[...] a simples correlação entre história, língua portuguesa e artes não é suficiente para transpor as barreiras disciplinares” (ROIZ; SANTOS, 2020, p. 260). Partindo da premissa desta constatação, de simplificação do conhecimento e concentração em poucas disciplinas, que permanece a necessidade de se propor um trabalho interdisciplinar em toda esta comunidade escolar em busca da implementação e enraizamento da Lei 10.639/03, porém:

[...] tal limitação só poderá ser realmente ultrapassada quando houver um planejamento comum entre todas as disciplinas da grade curricular dos temas, das questões e dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, para que então se faça realmente um trabalho inter, multi e transdisciplinar adequado, propiciando a formação de um pensamento multidimensional – e não somente em relação à história e à cultura africana e afro-brasileira, ou indígena, mas sim sobre qualquer temática discutida e analisada em sala de aula (ROIZ; SANTOS; 2020, p. 260-261).

Desse modo, depois de apresentado o referencial metodológico, será contextualizada a nossa chegada ao chamado “chão da escola”, que ocorreu após uma pesquisa junto às escolas do município de Campinas-SP, especificamente na rede municipal de ensino onde me deparei com a EMEF Oziel Alves Pereira e com algumas de suas práticas pedagógicas que são divulgadas em um jornal chamado “Informafricativo”, sendo este de tiragem impressa e virtual.

De imediato alguns aspectos me chamaram a atenção: A constatação de um projeto chamado “Africanidades” com alguns anos de existência, a participação de um professor de Matemática como mentor do referido projeto, este um educador étnico formado pelo programa MIPID e a parceria realizada com a Universidade Estadual de Campinas através do grupo de estudos CONNEPA.

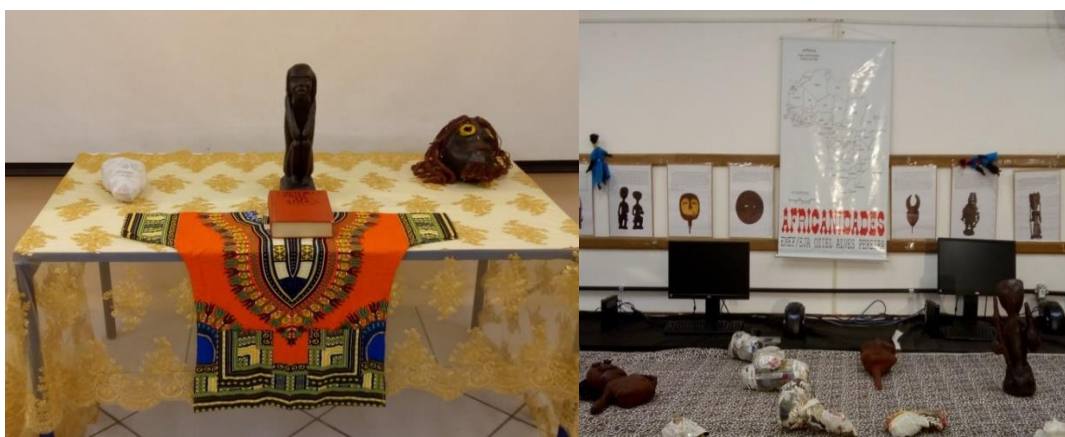
A partir desta pesquisa inicial, foi feito um contato, uma visita presencial em 2019 com a gestão da escola, momento em que me apresentei e solicitei um momento para discutir sobre os objetivos da minha pesquisa. Após essa visita, fui autorizado a realizar meu trabalho e orientado a conhecer o professor de Matemática considerado pela gestão como

Mentor do projeto “Africanidades”. Depois disso, o passo seguinte foi agendar um encontro para explicar os objetivos aos docentes participantes desta coleta de dados e se os mesmos poderiam contribuir. A partir de uma resposta positiva, iniciei os trabalhos em atividades de observação realizadas em exposições, em encontros, em práticas pedagógicas propostas a partir do referido projeto.

O primeiro contato de observação na escola pesquisada ocorreu em uma exposição chamada “Mostra Cultural” realizada no final do mês de agosto de 2019 com a participação de alunos dos anos iniciais e dos anos finais. Neste evento, realizado anualmente e previsto no Projeto Político Pedagógico, os professores são convidados a expor os trabalhos produzidos por seus alunos no semestre anterior e que contemplem a educação das relações étnico-raciais. Ou seja, este é um momento de visibilidade das atividades interdisciplinares da EMEF Oziel Alves Pereira. Portanto, destacaremos, inicialmente, a participação da professora de Artes neste evento em uma exposição chamada “Máscaras Africanas”, como nos traz:

*“[...] pois o nosso trabalho na escola é **todo interdisciplinar**, pois eu sou especialista e tem especialista de Inglês, Artes e Educação Física, algumas vezes dá para gente trabalhar com a professora da sala algumas vezes a gente reúne todo mundo vai estar sabendo o que a gente está trabalhando, **pois o trabalho acaba sendo individual por que são poucas aulas**. Algumas salas que eu tenho tem somente três aulas semanais e algumas eu tenho duas aulas. Ah alguns dos projetos assim que me marcou bastante foi o que você foi nessa mostra que nós tivemos porque assim no início a gente trabalhava muito com o trabalho assim em papel aí vamos fazer painel vamos fazer desenho vamos colar na parede e tal e aí depois de um tempo nós sentimos a necessidade de pôr essas crianças para praticarem as coisas aí nessa mostra que teve construímos as máscaras na hora. Assim vamos fazer a máscara na hora, comprou tinta, conseguimos uma maravilha de material tudo que a gente pediu eles compram, então fica um tanto de cada lado da mesa e dissemos e aí todos pintavam todos juntos, tinha um desse lado fazendo a máscara e do outro lado outro fazendo. Então todos estavam juntos e assim uma coisa muito bacana porque assim desse lado fazendo uma parte da máscara outro aqui outro lá de repente saiu um bom trabalho e deu muito certo”* (Trecho da entrevista com a Professora de Artes, grifo nosso).

Imagem 3: Exposição “Mostra Cultural: Máscaras Africanas” – EMEF Oziel Alves Pereira, 2019.

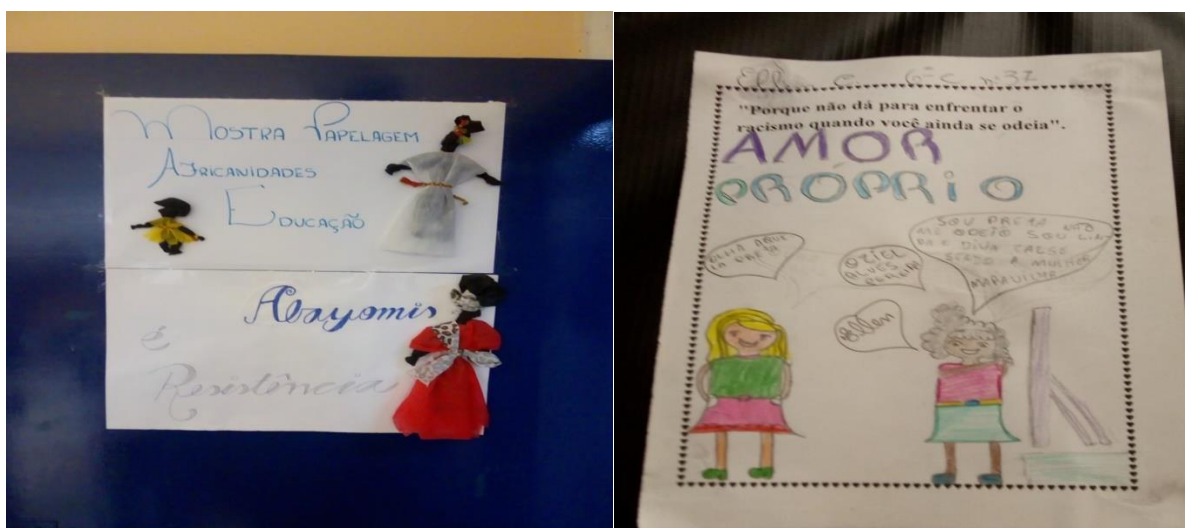


Fonte: acervo do pesquisador.

Neste trecho da entrevista da professora de Artes, relacionamos alguns aspectos à nossa análise destacando, por exemplo, a limitação de se realizar um trabalho interdisciplinar que, segundo ela, ocorre, mas que poderia ser melhor incentivado por meio de mais reuniões pedagógicas para que os docentes de diferentes ciclos pudessem interagir sobre os projetos presentes no PPP em pares ou em grupo e definir quais práticas interdisciplinares adotar. Outro ponto é com relação ao envolvimento de professores de diferentes ciclos, neste caso a professora de Artes realiza uma atividade em parceria com uma professora dos anos iniciais, um fato importante, que deve ter continuidade, mas que, segundo ela, por motivo de quantidade de horas aulas, acaba não sendo possível realizá-lo em sua completude. Outro ponto é em relação ao envolvimento da gestão que aparentemente oferece os recursos materiais necessários para a realização dos trabalhos, um fato que demonstra um nível de envolvimento na realização do projeto estudado, porém devem ser tomadas ações com objetivo de incentivar as práticas interdisciplinares buscando o engajamento dos demais professores.

Assim, a partir desta Mostra Cultural foi possível conhecer outras práticas pedagógicas, como: as realizadas pelo professor de Matemática mentor do projeto “Africanidades” que trouxe uma exposição de bonecas Abayomi e um concurso de desenhos com frases antirracistas que foram publicadas no jornal Informafricativo para socialização com toda a comunidade escolar. Nesta observação, realizei o registro destas práticas:

Imagem 4: Exposição “Mostra Cultural: Bonecas Abayomi” – EMEF Oziel Alves Pereira, 2019.



Fonte: acervo do pesquisador.

Nesta atividade de produção de bonecas Abayomi, foi possível observar o envolvimento de outros professores em sua efetivação, fato importante para o enraizamento da Lei 10.639/03, pois indica a participação de outras disciplinas, de outros olhares que enriquecem o projeto como um todo. Nesse sentido, trazemos um trecho da entrevista realizada com uma das professoras de Língua Portuguesa dos nonos anos:

*“Ah vou contar uma história da minha parceria com o Wilson em relação à Lei 10.639. Eu trabalhava no Estado na época e dava aula no Oziel, via a luta do **Wilson no miudinho, brigando pela verba do jornalzinho**, enfim busquei ajudar o professor Wilson que era sempre o redator chefe [...] **uma vez dei uma ABAYAOMI para o Wilson que ganhei em outra escola e contei a ele como ela é feita**, desfizemos e dei para ele.*

*No outro dia a noite quando eu cheguei na escola, ele havia feito mais de seiscentas bonecas com os alunos. Porque a questão de se trabalhar com o objeto é muito significativo para as crianças. O tocar, o reproduzir o tecido negro, as cores africanas, então ele conseguiu reproduzir aquele presente para mais de mil alunos daquela escola. Aquilo foi transformador para mim, para o Wilson e para a criançada. **Não lidamos só com a questão da cor da pele, a gente trabalha também a questão de gênero.***

Toda a escola fez essas bonecas, teve as bonecas expostas no pátio, lá (na escola) temos essa força de luta, mas essa força de além transformar a lei em prática real! A lei está aí, mas a prática nas escolas são poucas, infelizmente” (Trecho da entrevista com a professora de Português dos nonos anos, grifo nosso).

Neste trecho da entrevista, a professora de Língua Portuguesa dos nonos anos aponta alguns aspectos como a importância do envolvimento dos docentes com o projeto “Africanidades”, no qual a mesma cita o seu comprometimento com a Lei 10.639/03, destacando, em sua percepção, um sentimento de militância observado no professor de Matemática que resultou no seu interesse em socializar³² a confecção de bonecas Abayomi em toda a escola. Essa mesma docente ressalta a questão do gênero, já destacado em um tópico anterior, que está presente no PPP desta unidade escolar, mas, infelizmente, não foram relatadas atividades interdisciplinares envolvendo o projeto “Africanidades” e o projeto “Sexualidade Humana”.

Tratando da referência desta docente em relação às bonecas Abayomi e devido ao contexto pandêmico, buscamos, em uma pesquisa realizada em sites, em canais de vídeo da internet e mesmo em publicações envolvendo essa prática pedagógica e localizamos encontros virtuais de confecção de bonecas Abayomi organizados pelo professor mentor. São momentos proporcionados por esta unidade escolar de forma institucionalizada, pois são vídeos publicados em um canal específico da EMEF Oziel Alves Pereira, mas que possui, nas duas publicações, o professor mentor como protagonista. De maneira cronológica, encontramos

³² Boletim Informafricativo – nº 16 – Novembro – 2014. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/informafricativo16.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

dois vídeos, um do mês de julho³³ de 2020 e outro do mês de Outubro³⁴ de 2021; o primeiro se trata de um momento virtual intitulado “Confecção de boneca Abayomi Prof. Wilson”, em que este docente produz, individualmente, uma boneca Abayomi tendo ao fundo uma música, sem uma narrativa específica, do início ao fim desta atividade. A segunda publicação se trata de outro momento intitulado “Confecção de Abayomi” realizado nas dependências desta unidade escolar, uma atividade coletiva envolvendo uma aluna, a orientadora pedagógica, uma professora e o professor mentor. Nesta ocasião, o docente continua como responsável principal na condução da atividade proposta e como no primeiro não há uma narrativa, o processo se dá na apresentação dos participantes e em uma orientação mecânica na confecção da boneca.

A nossa contribuição, neste caso, é no sentido de promover um debate acerca desta atividade pedagógica que envolve um objeto considerado por alguns professores³⁵ e até difundidos por canais³⁶ públicos de televisão como um brinquedo de origem africana, inventado como forma de resistência à invasão de europeus e também por mulheres escravizadas com o objetivo de aliviar o sofrimento das crianças durante a viagem transatlântica, ou seja, aliaram-se essas histórias ao imaginário popular transformando a boneca Abayomi, entre outras interpretações, a um amuleto de proteção. Porém, no relato de alguns pesquisadores, essa narrativa não condiz com a realidade e, nesse sentido, encontramos uma limitação na maneira como essa história é trabalhada. Por se tratar, segundo os dados coletados, de uma construção cultural, logo não há relatos históricos que fundamentem o surgimento da Abayomi em navios tumbeiros oriundos do continente africano nos tempos da Diáspora Africana.

Entretanto, o que é observado é o surgimento de um mito, de uma resignificação da Diáspora Africana buscando “vitimizar” e não tratar a resistência e violência sofrida por essa população neste movimento de migração forçada, como bem observado em um trecho de uma entrevista com a idealizadora das bonecas Abayomi a senhora Lena Martins³⁷: “*A versão distorcida da história da Abayomi deve ser refutada, por idealizar uma visão romântica da diáspora africana com a intenção de amenizar acontecimentos bárbaros*”. Ou seja, essa artesã

³³ “Confecção de Bonecas Abayomi Professor Wilson”. EMEF Oziel Alves Pereira. 08 Jul. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=SqKL-u_S1gs. Acesso em: 15 jan 2022.

³⁴ “Confecção de Abayomi”. EMEF Oziel Alves Pereira. 13 Out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cezVoN5sMw0>. Acesso em: 15 jan. 2022.

³⁵ História da Abayomi Encontro Precioso. 01 Ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fl6s8a7ietM>. Acesso em: 15 jan. 2022.

³⁶ Vídeo: Um encontro precioso! Quintal da Cultura. 20 Nov. 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L0tmFVdW9Y4>. Acesso em: 15 jan. 2022.

³⁷ Reportagem do Canal Lunetas destinado ao público infantil. “Bonecas Abayomi: o perigo de contar uma história hegemônica”. 30 Ago. 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

afro-brasileira, maranhense, é a responsável pela criação deste patrimônio cultural brasileiro no final da década de 80 em um contexto de discussão sobre os cem anos de abolição; e segundo uma publicação da Prefeitura do Rio de Janeiro: “Lena³⁸ fez parte do Movimento de Mulheres Negras e trabalhou como Coordenadora de Animação Cultural no CIEP Luiz Carlos Prestes. A artesã criou a técnica de confecção das Bonecas Abayomi em 1987”. Portanto, são necessárias ações de divulgação por meio de formação docente, de pesquisa conceitual e histórica destes objetos, destas criações, que não devem ser simplesmente replicadas em prol da valorização das raízes, da cultura africana e afro-brasileira, sem antes conhecer como se deu o seu surgimento.

Todavia, conforme notado nos relatos dos alunos, são observadas atividades cotidianas em torno desta prática pedagógica nesta unidade escolar: *“Nossa já tive muitas, de fazer passeatas, de vê textos meus, de escrever textos meus nos jornais da escola, de fazer projetos tipo o da boneca Abayomi na sala de aula [...]”* (trecho de entrevista com aluna do sétimo ano). E no relato do professor mentor: *“Sim, sim a gente tem, acho que na semana da mostra foi resultante de um processo de envolvimento dos professores, e durante o ano acontecem várias ações e a gente faz oficina de Abayomi”* (trecho da entrevista com o professor mentor). Porém, ações de pesquisa conceitual e acadêmica devem ser promovidas pelo grupo gestor antes de apresentar ao corpo docente tais aprendizados, com isso, será possível fomentar a busca por formação docente e a interdisciplinaridade entre os demais educadores, não deixando centralizado a um grupo restrito de professores.

Retornando à análise da Mostra Cultural, outro projeto a ser apresentado é o “Tapiosia”, proposto pela professora de Língua Portuguesa dos nonos anos. Aqui foi possível conhecer uma iniciativa individual trabalhada por uma disciplina considerada prioritária no processo de implementação da Lei 10.639/03. A prática realizada se deu em conjunto com outros docentes e é destaca em seu relato:

“Nesse último ano (2019) antes da pandemia, o TAPIOSIA trouxe essas esculturas africanas, fizemos exposição feitas pelos alunos da EJA e outros alunos, mas principalmente eles do EJA, a TAPIOSIA trouxe esse Cruzamento, infelizmente pelo meio eletrônico, mas todo tocar e fazer é considerado um fazer poético. Trago também do Vale do Jequitinhonha, lidar com barro, fazer a argila, tocar, fazer boneca, a queima e a vaso de barro lidar com barro fazer o processo da argila, tocar a queima, a elaboração de uma boneca de um pote de cerâmica [...] enfim, nesse sentido temos trabalhado a TAPIOSIA” (Trecho da entrevista com a professora de Português dos nonos anos).

O projeto conhecido como “Tapiosia”, buscou inserir os alunos neste universo de produções artísticas e textuais, contextualizando os saberes dos discentes com os objetivos

³⁸ Prefeitura do Rio. Notícias: “Lena Martins traz as suas bonecas Abayomi à cidade das artes”. 28 Nov. 2013. Disponível em: <http://cidadedasartes.rio.rj.gov.br/noticias/interna/216>. Acesso em: 15 jan. 2022.

desta disciplina em trabalhar a competência leitora, escritora e a plasticidade das artes. A docente buscou tratar em seu trabalho não somente de questões relacionadas ao estudo da matriz afro-brasileira, de questões associadas ao seu componente curricular, mas também de instigar os alunos nas expressões artísticas como a produção de esculturas a partir do barro, da argila. Nessa busca por atividades interdisciplinares, observamos o relato da professora de Artes: *“Aí a professora Fabricia ela é de lá do Vale do Jequitinhonha, ela veio e deu uma palestra sobre o trabalho de lá, das bonecas de lá, e aí nós começamos a trabalhar com a Africanidade e com a argila, eles faziam e levavam para casa [...]”* (Trecho da entrevista com a professora de Artes).

Nesse sentido, observamos uma atividade interdisciplinar entre duas disciplinas prioritárias, de professoras engajadas no projeto “Africanidades”, que devem ser fomentadas e difundidas por meio de ações do corpo gestor desta unidade escolar, pois o enraizamento desta política pública depende do envolvimento do grupo de docentes como um todo, não somente de iniciativas restritas a alguns educadores militantes. Um meio de valorizar essas obras é a sua divulgação e socialização e, neste caso, a professora responsável por esta iniciativa buscou meios de propalar o projeto “Tapiosia”³⁹, utilizando uma plataforma de vídeos gratuitos.

Outra atividade a ser destacada é a relatada pela professora de História em sua entrevista envolvendo essa “Mostra Cultural”. Foi uma atividade realizada com alunos do EJA, na qual a proposta era conhecer mais sobre a construção de casas de pau a pique, um tipo de habitação associada aos conhecimentos deixados por africanos. Na sequência, contextualizou-se este conteúdo na sala de aula, momento em que muitos alunos e adultos trouxeram suas vivências relatando conhecer os métodos de construção e suas experiências com esse tipo de edificação. Com essas informações em mãos, a docente buscou auxílio com o professor mentor para que juntos realizassem tal atividade, como bem afirma:

“Então muitos alunos que eram adultos né no Oziel comentaram que tinham construído a casa de pau a pique e eu fui comentando sobre isso com o Wilson e aí veio a ideia de coletar depoimentos deles em relação à casa de um amigo. Aí em agosto, temos um momento que a gente para né para fazer uma feira das Africanidades e nessa feira a gente, eu e o Wilson montamos essa exposição de trabalhos sobre a casa de pau-a-pique, Wilson fica de cobrir uma parede com as imagens da parede da casa de pau a pique, ele imprimiu em folha A3 uma imagem do barro né da forma como a casa é feita e a gente cobriu todas as paredes e lá eu coloquei os depoimentos que colhi dos meus alunos em relação a construção” (Trecho da entrevista com a professora de História).

³⁹ “Conheça o Sarau Tapiosia, da EMEF/EJA Oziel Alves Pereira”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QWsG2Xkox8o>. Acesso em: 20 ago. de 2021.

Neste trecho da entrevista com a professora de História, observa-se uma iniciativa pessoal envolvendo sua disciplina e o projeto “Africanidades”, tendo como parceiro o professor mentor, porém, não há menção ao envolvimento de outros componentes curriculares nesta atividade. Mesmo a docente citando a sua relevância na edição de nº 35⁴⁰ do jornal Informafricativo, quando aponta a necessidade da interdisciplinaridade para um enraizamento das práticas propostas, há uma ausência de inclusão de disciplinas da área de linguagens como Língua Portuguesa e Artes, ou seja, um fato limitador e que seria importante para a constituição do produto final apresentado a esta comunidade escolar.

A partir desta exposição, foi feito um pedido ao professor mentor para acompanhamento das atividades produzidas por ele, já que o mesmo era considerado pela gestão e pelos demais professores como o responsável pelo projeto “Africanidades”. Assim, fui convidado a participar no mês de setembro de 2019 de um encontro organizado por este docente com outra escola, de outra rede pública, em que os alunos da EMEF Oziel Alves Pereira conheceriam o intitulado “Coletivo Naturalmente Chacheadas”, um grupo formado por alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental, orientados por uma professora de Português. O objetivo deste encontro era socializar práticas realizadas nas duas escolas tendo os alunos como protagonistas no debate, colocando seus anseios, suas dúvidas, suas percepções e seus objetivos em relação à luta antirracista; temas como empoderamento feminino negro logo também entraram na pauta.

O grupo era formado predominantemente por adolescentes, logo os garotos também participaram trazendo suas opiniões sobre o assunto, sendo levantadas questões sobre falas, atitudes e situações envolvendo a “questão do cabelo” e todo repertório a ser debatido, como aspectos históricos, culturais e cotidianos dentro e fora da sala de aula. Dentre estes aspectos, trataremos a percepção do professor mentor sobre esse dia:

“[...] a parceria que fizemos com a professora Eliana Cristo de Sumaré de uma escola Estadual, com o coletivo chamado Naturalmente Cacheadas, uma atividade muito importante realizada no ano passado, por que as meninas elas vieram para a nossa escola e nós firmamos uma parceria e aí a intenção era que, mas a quarentena parou um monte de projeto, acho fundamental esse intercâmbio de experiências [...]” (Trecho da entrevista com o professor de mentor do projeto Africanidades).

Imagem 5: Encontro pedagógico: EMEF Oziel Alves Pereira e “Coletivo Naturalmente Cacheadas”.

⁴⁰ Boletim Informafricativo – nº 35 – Agosto – 2016. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/informafricativo35.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.



Fonte: acervo do pesquisador.

A imagem acima representa o dia desse encontro, onde foi possível, a partir da observação em campo, conhecer um pouco da realidade vivenciada por estes discentes. A partir de suas falas e de seu engajamento, os mesmos foram se apropriando dos conhecimentos compartilhados com outros alunos, de outra realidade, que em muitos casos vivenciam situações parecidas. Portanto, a partir deste aspecto, relacionamos essa prática pedagógica a um dos princípios trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais que nos encaminha para: “a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças [...]” (BRASIL, 2004, p. 20). Nesse sentido, nossa contribuição vem em se pautar por momentos que aproximem os trabalhos realizados nesta escola com as demais instituições do entorno desta comunidade, por exemplo, neste mesmo bairro existem pelo menos duas escolas próximas, sendo que as duas acolhem alunos no bairro Oziel, Monte Cristo e Gleba B; são instituições públicas onde os laços, os vínculos, poderiam ser fortalecidos neste processo de implementação da Lei 10.639/03.

Enfim, partindo para outro momento socializado presencialmente em 2019, foi possível apreciar um dos eventos mais aguardados pelos alunos e professores da EMEF Oziel Alves Pereira, a “Marcha Zumbi dos Palmares”, que acontece todos os anos no dia 20 de novembro, um feriado municipal, e que tem o centro de Campinas como local de ocorrência. Neste dia, pude conhecer alguns professores envolvidos no projeto “Africanidades” como a professora de História e um Coordenador Pedagógico da Prefeitura Municipal de Campinas. Os alunos foram levados em um ônibus fretado pela escola com recursos próprios e

escolhidos previamente a partir de uma seleção interna que, segundo o professor mentor, é muito concorrida:

*“[...] e a outra coisa é a participação, todo evento que a gente chama para ir e fala que a temática é as Africanidades, eles topam então é assim já fomos aí eu precisaria contar, já fomos várias vezes no seminário em outra escola e as mesas são administradas e gerenciadas com a participação dos alunos, **já fomos em várias escolas fazer formação e os alunos participando**, já participamos não sei contar pois são dez anos de projeto”* (Trecho da entrevista com o professor mentor do projeto Africanidades, grifo nosso).

Novamente ressaltamos que a relevância deste evento se dá nas vivências dos alunos, na entrega do jornal Informafricativo que representa a sua comunidade escolar, seus trabalhos, que aparentemente não se trata de uma atividade passiva, pois eles participam deste processo de socialização e panfletagem. Porém, como já citado, as conexões com as escolas localizadas no entorno desta unidade escolar, por se tratar de um dos objetivos deste processo de implementação da Lei 10.639/03, devem ser ampliadas, ou seja, é preciso favorecer as parcerias não somente com entidades organizadas da sociedade civil, como sindicatos e movimentos sociais, mas também com outras unidades educacionais que vivenciam os mesmos desafios da EMEF Oziel Alves Pereira, fato relatado neste trecho da entrevista, mas não observado na prática.

Logo, a “Marcha Zumbi dos Palmares” representa anualmente um momento único e marcante para essa comunidade escolar, cuja participação dos alunos neste ambiente de apresentação da cultura africana e afro-brasileira é enriquecida por representantes religiosos, grupos de arte, capoeiristas, quilombolas, enfim, é um dia em que “será celebrado o Dia Nacional da Consciência Negra” [...] (BRASIL, 2004, p. 21). Abaixo trago uma imagem que retrata este momento:

Imagem 6: Marcha Zumbi dos Palmares, 20 de novembro de 2019.



Fonte: arquivo do pesquisador.

Pelo nível de representatividade deste evento, o professor mentor, em conjunto com a gestão da escola, incluiu no calendário escolar a “Marcha da Consciência Negra” que também é realizada na comunidade Parque Oziel na última semana do mês de novembro. Neste dia, os professores e alunos são convidados a participarem desta marcha que, segundo este professor:

“há três anos a escola instituiu no bairro, a gente faz também a caminhada no bairro, nesse mesmo período de 20/11, pode ser anterior ou posterior, e os movimentos que a gente faz de divulgação e panfletagem do InformaAfricativo, é muito interessante, pois é um retorno imediato, e ao mesmo tempo as pessoas veem o que pode ser feito, então quando você tem ao acesso ao material eu acho que as pessoas sentem o valor dos materiais impressos [...]” (Trecho da entrevista com o professor mentor do projeto Africanidades).

Imagem 7: “Marcha da Consciência Negra” no entorno da EMEF Oziel Alves Pereira (2019).



Fonte: arquivo do pesquisador.

A imagem acima representa um momento observado em novembro de 2019, na semana do dia 20 de novembro, “Dia da Consciência Negra”, em que registramos a participação de discentes e docentes neste evento ocorrido no entorno da escola pesquisada. No entanto, devido ao momento pandêmico vivenciado nos anos de 2020 e 2021, durante a realização desta pesquisa este evento foi realizado de forma virtual, ou seja, somente com aqueles que possuíam recursos para acessar as plataformas virtuais. No segundo semestre de 2021, após o retorno parcial de alguns alunos para a escola, realizamos um encontro com um grupo de alunos e um deles trouxe sua contribuição sobre suas antigas vivências em relação a este evento:

“[...] antigamente a gente ia para a Marcha Zumbi dos Palmares todo dia vinte de novembro né e eu acho que daria né se fosse possível os alunos conseguissem esse ano, pois já vai ter de novo esse ano, ano passado não teve por conta da pandemia, que a pandemia tava muito triste, muita gente morrendo, aí esse ano eles abriram uma exceção né, as pessoas terem distância né, vai ter muita gente participando, aí seria legal no Oziel de novo participasse como sempre participou né, e tem muitos alunos, tem muitos alunos que esse é o meu último ano aqui né, tem muitos alunos dos nonos anos antigo, dos oitavos anos antigo que eles iam, eles ajudavam a escola, eles iam para a passeata, todo mundo, até a turma de tarde mesmo da manhã fa-

zia passeata né, lembro quando a gente pegou todos os instrumentos que a gente tinha e saímos na rua, teve dia que a gente fez a marcha contra a dengue, que a gente rodou o bairro inteiro, todo mundo já cansado das pernas, mas pelo menos a diversão estava garantida” (Trecho da entrevista com uma aluna do 9º ano do Ensino Fundamental).

Todos esses encontros e marchas representam um conjunto de práticas pedagógicas adotadas por esta escola e estão presentes nos princípios trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: “[...] compreender e interpretar, na perspectiva de quem o formule, diferentes formas de expressão e de organização de raciocínios e pensamentos de raiz da cultura africana” (BRASIL, 2004, p. 20). Portanto, o ato de participar de momentos como o citado, revela uma intencionalidade em socializar as práticas, como apontado por esta aluna: *“Antes da pandemia a gente conseguia sair, fazer passeata, rodar o bairro, com cartazes explicando de pessoa em pessoa sobre o projeto”* (trecho de entrevista com aluna do sétimo ano). Assim, devemos partir do princípio de que atividades como essa, por sua importância, devem ser acompanhadas pelo corpo docente e gestor, que possuam mecanismos de avaliação sobre o alcance de tais práticas pedagógicas, buscando melhorias no processo de divulgação dos projetos, de realização destas intervenções fora dos muros da escola. Para tanto, é necessário o engajamento da equipe gestora, dos professores e dos discentes neste processo.

Enfim, as atividades citadas são algumas das observações realizadas em campo e obtidas por meio da análise de algumas entrevistas com professores. Buscou-se discorrer, neste tópico, a partir das narrativas trazidas pelos docentes entrevistados, aspectos que promovam uma compreensão do processo de implementação da Lei 10.639/03 na escola pesquisada. Portanto, a partir desta análise conclui-se que: as práticas aqui descritas estão em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; existem atividades propostas por docentes das disciplinas prioritárias; há a necessidade de incentivo à interdisciplinaridade nas práticas realizadas tendo como responsável o corpo gestor desta unidade escolar; devem ser rediscutidas as atividades centralizadas em um único docente, neste caso, o professor mentor; devem ser incentivadas as parcerias envolvendo outras unidades escolares e essa comunidade escolar. Enfim, são conclusões parciais, que serão retomadas na apresentação dos demais tópicos.

4.1 O PROJETO “AFRICANIDADES” A PARTIR DA PERSPECTIVA DOCENTE E DISCENTE

O projeto conhecido como “Africanidades”, desenvolvido na EMEF Oziel Alves Pereira, é uma iniciativa desta unidade escolar em implementar a Lei 10.639/03, portanto, o objetivo deste tópico é apresentar como se deu o seu surgimento e sua consolidação como integrante do Eixo Temático do Projeto Político Pedagógico que trata da educação das relações étnico-raciais. A presente pesquisa foi amparada na análise dos documentos existentes nesta unidade escolar, nas práticas realizadas, nos materiais produzidos, enfim, na observação assídua do projeto “Africanidades” para verificar se ele está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e se possui um enraizamento, uma autonomia em relação à sua prática, existindo e atuando independente da militância ou comprometimento de um ou outro docente. Ou seja, como essa comunidade escolar se relaciona com este projeto de quase dez anos de existência.

Nesse interim, vamos apresentar as percepções de alguns docentes e discentes em relação ao projeto “Africanidades”, dialogando com os participantes, analisando as iniciativas propostas por estes professores, o seu comprometimento em relação ao mesmo, o enraizamento deste projeto nesta unidade escolar, enfim, a sua abrangência como prática pedagógica nesta escola e na rede municipal. Inicialmente, traremos a contribuição do professor de Matemática mentor do projeto “Africanidades”, que após ser questionado sobre as práticas realizadas a partir desta iniciativa destaca:

*“Na verdade eu chego no Oziel eu tenho oito aulas com dois oitavos anos naquela época em 2010, a disciplina atribuída foi jogos matemáticos, e aí a gente fez uma, **eu** fiz uma atividade com dois oitavos anos e eles produziram um painel chamado Brasil com P uma música do ????, onde a música diz assim Pretos, Pobres, Prostitutas para a Polícia Prender pare e pense por que?, pelas periferias a polícia vem fazendo perversidades, e aí eles vão discorrendo sobre esse tema usando a letra P, aí eu tinha um trabalho começado com os alunos, mas muito restrito a sala de aula, aí eu decidi junto com eles o painel aí cada aluno, fez em uma folha A4 quadriculada uma letra, usando como referencial cartesiano, nós estudamos o referencial cartesiano, eles construíram nós montamos um painel de uns seis, sete metros por três metros com todas as letras, a professora de Inglês fez toda a tradução, **eu tenho esse painel como marco, foi um material que deu um impacto uma visibilidade, a primeira intervenção estética dentro do projeto**, com isso uma das coisas que ficou muito evidente, é que você, eu você tem que ir construindo ao longo do processo essa abordagem [...]”* (Trecho da entrevista com o professor mentor do projeto Africanidades, grifo nosso).

Neste trecho da entrevista, observamos o seu envolvimento no surgimento desta prática pedagógica, o seu protagonismo como docente que buscou a partir de um comprometimento pessoal implementar iniciativas envolvendo a educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, nossa percepção é a de que este fato tem origem em sua formação como educador étnico, em sua militância, enfim, o projeto “Africanidades” surgiu de uma demanda de um docente em específico e não de uma política institucional desta rede de ensino.

Sendo assim, o projeto se inicia a partir da mobilização pessoal deste docente que enxerga essa comunidade escolar como *“um permanente laboratório, é um laboratório acometido, não é assim vamos fechar os olhos e fazer de qualquer maneira”* (trecho da entrevista com o professor mentor do projeto Africanidades), um espaço de luta, de resistência, desde sua origem, e estes fatores influenciam nas suas práticas, na percepção de outros docentes: *“Primeira à própria realidade da comunidade, o histórico deles né, o histórico do bairro, da comunidade, da evolução da escola, esse é o primeiro fator e o segundo é a nossa preocupação enquanto professor mesmo [...]”* (trecho da entrevista com a Orientadora Pedagógica). Associado a estes fatores, temos um professor pesquisador, naquele momento recém-formado em um curso de Mestrado, militante do movimento negro, educador étnico que procurava meios para implementar a Lei 10.639/03 nesta unidade escolar. Portanto, suas vivências acadêmicas e experiências pessoais são parte deste projeto: *“Sendo professor desde 1994, negro na categoria preto do IBGE, a gente tem uma trajetória de vivência com as questões raciais, mesmo que não pedagogicamente, temos experiências [...]”* (trecho da entrevista com o professor mentor do projeto Africanidades). Desse modo, concluímos que a sua militância, sua formação e a comunidade no qual o projeto está inserido são fundamentais para o surgimento desta prática pedagógica.

Diante disso, serão apresentadas na sequência algumas contribuições dos docentes e discentes analisando o envolvimento dos mesmos no projeto “Africanidades”, sendo que em um tópico anterior trouxemos os relatos sobre algumas práticas realizadas e, neste momento, traremos a percepção dos docentes sobre o referido projeto, iniciando pela professora de Língua Portuguesa dos sextos anos que relata:

“A gente participa junto com Wilson né às vezes ele apresenta a ideia ou outros professores mesmo apresentam a ideia e a gente vai resolver isso com os alunos né seja através de escrita através de alguma produção artística, a gente já fez passeata pelo bairro com produção de cartazes a gente se envolve bastante, a gente sempre trabalha muito né com a produção de texto tirar essa questão mesmo da produção dos cartazes né a gente sempre trabalha isso dentro das aulas de português como também de outras disciplinas né a leitura de algum texto específico que mais há sempre tem sim geralmente está relacionado a textos” (Trecho da entrevista com a professora de Língua Portuguesa dos sextos anos).

Seu relato descreve um interesse e envolvimento com o projeto “Africanidades” nas atividades externas propostas, na leitura e produção de textos, porém não traz uma atividade específica; há um destaque ao envolvimento direto do professor mentor como fomentador das atividades, e, apesar de citar um engajamento dos outros docentes, não é destacada uma parceria explícita.

Outra contribuição é da professora dos anos iniciais que traz um relato sobre sua percepção em relação ao projeto “Africanidades”:

“Sim eu conheço o projeto desde 2001 quando eu chego na escola eu já tinha essa facilidade esse desejo de trabalhar né, então assim aí quando eu entro na escola participando das reuniões já tinha esse jornalzinho realizado pelo Wilson ele trabalhava né um projeto que foi desenvolvido por ele e que ao longo dos anos se tornou um projeto dentro da escola e aí a gente começa aos poucos né a se conhecer aí eu percebi que acontecia o projeto, que existia esse trabalho na escola mas ele era voltado mais aos alunos do Ensino Fundamental II e o EJA né e no caso dos primeiros anos ao quintos anos não era tanto assim, essa parceria, não tinha quando eu cheguei, eu sentia isso aí depois conversando com o Wilson que a gente começa a fazer essa ponte né, de não começar a falar do cabelo a falar somente, mas falar também das diferenças, desde pequenos para que quando chegar no sexto ano eles já tenham um conhecimento sobre a temática” (Trecho da entrevista com a professora dos anos iniciais).

Neste trecho, a professora destaca o professor de Matemática como mentor e responsável pelo projeto “Africanidades”, pela prática envolvendo o jornal Informafricativo, enfim, sua percepção vem de encontro ao da professora de Língua Portuguesa e também ao da professora de História que cita: *“Conheço o projeto, ele tem início com o professor Wilson na escola, o professor Wilson desde o momento da entrada dele no Oziel, ele começa esse projeto”* (trecho da entrevista com a professora de História). Estes relatos expõem a militância e o envolvimento deste docente, porém o processo de implementação desta política pública necessita de um: *“Apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais”* (BRASIL, 2004, p. 23). Tal ação está a cargo deste docente que ressalta, por exemplo, a relação dos Núcleos de Ação Educativa Descentralizada com o projeto “Africanidades”:

“Ah tá melhor, porque de positiva sempre é, a gente faz a formação no NAED, eu circulo, o que eu acho é que é assim, a gente está aquém do investimento necessário das ações efetivas, a grande percepção que o projeto me dá é isso, senão for cotidiano, é engodo, é engodo com as crianças negras, vou pegar as crianças negras como foco, se você tiver uma rede municipal, seja ela qual for, que queira dizer que está fazendo efetivamente o enfrentamento ao racismo tem que ser cotidiano” (Trecho da entrevista com o professor mentor do projeto Africanidades).

Portanto, o investimento necessário e previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais não está sendo cumprido, pois, como bem lembrou o professor mentor, as iniciativas existem teoricamente em nível de rede de ensino, mas ainda não estão sendo implementadas no seu cotidiano, em ações práticas de longo prazo.

Assim, as práticas sugeridas no projeto “Africanidades”, sua implementação cotidiana e não pontual, dependem de um envolvimento dos demais docentes desta unidade escolar, fato observado na fala da professora de Língua Portuguesa dos nonos anos:

“Então é uma questão do micro para o macro e a gestão sempre presente. Temos também a culminância do trabalho na mostra em novembro que é a junção de tudo isto, e a participação e o envolvimento é geral, do 1º ao 5º, 6º ao 9º e EJA todos se envolvem, cada disciplina oferecendo uma prática distinta de forma a trazer em debates” (Trecho da entrevista com a professora de Língua Portuguesa dos nonos anos).

Todavia, o envolvimento dos docentes destacado por esta professora em relação ao projeto “Africanidades” se fundamenta em atividades propostas no calendário escolar pela gestão, pelo professor mentor como a “Mostra Cultural” ocorrida no mês de agosto ou a “Marcha da Consciência Negra” ocorrida no mês de novembro, enfim, em atividades institucionais desta unidade escolar. Ou seja, é necessário buscar caminhos para um enraizamento da política pública em toda a unidade escolar, mas, como bem comenta esta mesma docente:

“Jeferson vou te dizer aqui, acho que está dentro dos tópicos que você disse, mas eu acho que é pessoal, pois você pode fazer uma ótima formação, o difícil é abraçar a causa, é o envolvimento do professor, tem a pessoalidade do professor, a lei embora exista sendo obrigatória, ela mesmo assim ela não obriga infelizmente, não se faz presente como eu disse lá no início, tem que ter essa chave, pois enquanto existir um menino ou uma menina sendo discriminado, a nossa luta não acabou [...]” (Trecho da entrevista com a professora de Língua Portuguesa dos nonos anos).

Reconhecemos, no relato desta docente, um apagamento histórico, um mito da democracia racial arraigado em algumas mentes que não distinguem esses comportamentos discriminatórios, perpetuando-se nas práticas pedagógicas, no cotidiano das escolas, colaborando para a manutenção de uma escola antidemocrática, pois essa expressão “o difícil é abraçar a causa”, trazida por esta docente, infelizmente eterniza-se em nossa sociedade nas atitudes de negação do racismo, por isso precisamos avançar na implementação de políticas públicas como a Lei 10.639/03. Nesse sentido, traremos também a contribuição da professora de História:

“Eu acredito que é algo que vem crescendo com o tempo e cada vez mais as pessoas vão se envolvendo, não dá para falar que é todo mundo que vai na mesma onda mas eu acredito que isso vai ser, a palavra assim a gente a gente vai se contaminando, acho que vai começar, então em relação aos professores ao mesmo tempo que eu nunca vi assim ninguém negar alguma coisa em relação a esse projeto né. Normalmente surgem algumas ideias e novamente o pessoal colabora, não dá para falar que são todos que se engajam completamente, mas acho que é algo de se esperar na escola com várias cabeças, várias dinâmicas, alguns professores têm outros interesses, por exemplo eu na minha trajetória fui aumentando o interesse no projeto então em relação aos outros professores vejo como positivo” (Trecho da entrevista com a professora de História).

Nesta contribuição, a professora ressalta a sua percepção sobre o interesse coletivo dos seus pares, o envolvimento pessoal deles no projeto “Africanidades”, pois mesmo estando institucionalizada, a Lei 10.639/03 depende da adoção de políticas públicas, que incentivem e promovam a implementação da Lei 10.639/03 nesta unidade escolar e em toda a rede municipal. Tratando do trabalho docente, é necessária uma política de Estado, em longo prazo, que minimize situações como a relatada por esta mesma professora: “[...] porque a gente é sugado, a gente não consegue parar para pensar e é por isso que eu valorizo muito o que a gente constrói no Oziel, mesmo sendo sugado né a gente ainda dá um jeito ali de fazer

coisas diferentes” (trecho da entrevista com a professora de História). Esse relato remete à importância de políticas institucionais necessárias para discutir, em nível federal, a questão da carga horária destinada aos docentes, na participação em reuniões pedagógicas, em atividades interdisciplinares, em momentos de formação docente, um atraso⁴¹ observado em diferentes redes de ensino pública e privada em nosso país.

Refletindo sobre a questão da formação docente, apresentamos a seguir a percepção do professor mentor sobre essa necessidade:

“a gente tem um repertório minimamente necessário que os professores tem que conhecer, que eu tive esse privilégio, quando eu chego no Oziel, eu já havia feito algumas formações, o que eu chamo de formações, são reuniões em escolas, em TDC, palestras e tinha algumas demandas, era preciso ir além, como diz o professor Milton Santos, depois de constatado é preciso ir além, então eu já tinha constatado que poderia haver racismo em outras escolas, isso é uma demanda muito forte, então o que que a gente faz, os professores cobravam, eu também me cobrava o fato de você fazer o diagnóstico e não apresentar alternativas, fica incompleto o processo, eu assumi parte desse processo [...]” (Trecho da entrevista com o professor mentor do projeto Africanidades).

Neste relato, o professor mentor destaca um interesse em socializar suas formações com os demais docentes, trazendo como base os cursos realizados anteriormente à sua chegada à EMEF Oziel Alves Pereira, tendo a consciência de que o projeto “Africanidades” se concretizaria também com a oferta de formação docente aos seus pares. Portanto, essa constatação de que haviam brechas, que existiam caminhos a serem trilhados nesta unidade escolar e em toda a rede municipal, que tornou possível a observação de rupturas pessoais antirracistas, como a relatada neste trecho:

“O Wilson ele já sabia disso, ele já sabe de todo esse conteúdo, mas de forma nenhuma ele impõe para você que você tem que ir atrás disso ele contribuiu se você pergunta, mas ele não fala a forma como você tem que falar entendeu, então eu começo a levar as conversas com ele até desabafando vendo momentos em que eu tinha cometido racismo de certa forma, nas minhas práticas, na minha pesquisa então eu voltei para minha pesquisa de doutorado e eu percebi que, tudo bem eu estudava uma questão relacionada à União Soviética, mas em nenhum momento eu me preocupei com a questão racial dos viajantes, viajantes brasileiros a questão racial dos meus viajantes sendo que eu estou num país que 56% das pessoas são negras, então foi um ano esse ano foi muito marcante por conta disso para mim uma virada de chave e a partir daí a gente foi construindo essa atividade” (Trecho da entrevista com a professora de História).

Nesta fala, a docente traz fatos importantes como o reconhecimento de momentos de discriminação racial em sua prática docente, infelizmente ações compreensíveis, pois estamos imersos em uma sociedade racista, que se forjou a partir de políticas de inclusão de negros, indígenas e distintos povos historicamente marginalizados no altar da meritocracia, em que atribuímos distintos motivos pelos quais estes se encontram em condições de miserabilidade, afinal, vivenciamos uma sociedade que segrega, que discrimina, tendo como resultado uma

⁴¹ Disponível em: <https://revistaensinosuperior.com.br/professores-brasileiros-acumulam-trabalho/>. Acesso em: 31 ago. 2021.

professora de História prudentemente reconhecendo sua falta e que humildemente se mostra aberta à busca de uma formação docente continuada. Importante ressaltar que se trata de uma professora Doutora em História, fato destacado em sua fala, quando faz uma reflexão sobre sua produção acadêmica e a ausência de uma análise em relação à questão racial em sua pesquisa.

Enfim, outro ponto a ser destacado é a percepção dos alunos com relação ao projeto “Africanidades”, pois, a partir dela, é possível observar as práticas pedagógicas propostas pelos docentes desta unidade escolar. Nesse sentido, analisamos algumas contribuições:

“Acho que o projeto Africanidades me ajuda muito na minha vida escolar, mas não só nela, na minha vida social fora da escola, é um projeto educativo, que nos ajuda não somente na escola, nos ajuda para a vida porque muitas das vezes a gente não consegue se aceitar por ser negro, por ter um cabelo crespo e o projeto ajuda muito muito nisso, acho que o projeto é algo que não dá para explicar, é algo inexplicável, é algo muito muito especial para todo mundo aqui, todo mundo na minha sala se diverte muito fazendo os projetos que os professores indicam sobre isso e é um dos muitos muitos projetos importantes que tem aqui na escola” (Trecho de entrevista realizada com os alunos da EMEF Oziel Alves Pereira).

Neste trecho, destacamos a participação de uma aluna do sétimo ano que está há oito anos nesta escola; ela relata uma percepção positiva em relação às atividades realizadas, propostas, segundo ela, por distintas disciplinas. Posteriormente, ao ser questionada se todos os professores estão engajados nestas práticas, a mesma afirma: *“Não, todos os professores, como eu falei antes, todos os professores, todos os alunos, a direção, todo mundo está sempre envolvido nesse projeto, não tem uma pessoa direta que faz tudo [...]”* (trecho de entrevista com aluna do sétimo ano). Esse relato se contradiz em parte com o relato de outro aluno estudante desta escola também há sete anos, colega de turma, que ao ser questionado se conhecia o projeto “Africanidades” e quem o apresentou responde: *“Eu já só um pouquinho. O professor Wilson”* (trecho de entrevista com aluno do sétimo ano).

Desse modo, é possível observar que os relatos dos alunos se completam e, ao mesmo tempo, se contradizem, apresentando suas percepções positivas sobre as atividades propostas neste projeto, sejam elas de autoria do professor mentor ou de outros docentes. No caso destes dois outros discentes, ingressos no ano de 2021 nesta escola, seus relatos complementam as falas anteriores: *“Sim bastante, professor fala bastante sobre ele aqui e todo mundo vê falando”* (trecho de entrevista com aluno do sétimo ano). Neste exemplo, os alunos veem o professor mentor como responsável direto e, em outro relato, um colega de turma afirma: *“Sim tenho conhecimento e até já trabalhei sobre esse assunto, professor Wilson trouxe esse assunto, outros professores também já trouxeram esse assunto com os alunos e é muito legal”* (trecho de entrevista com aluno do sétimo ano). Fica nítido, nesta fala, que o aluno entrevistado reconhece o envolvimento de outros docentes nesta prática pedagógica. Fatos

importantes, como apontar uma atividade conhecida e possivelmente cotidiana, porém, para uma sustentabilidade da referida iniciativa em longo prazo, são necessários ajustes neste processo.

Tratando do relato desta mesma aluna, quando ela se refere às práticas pedagógicas propostas pelo projeto “Africanidades” envolvendo o fortalecimento da autoestima dos alunos em relação ao cabelo crespo e sendo este um tema considerado relevante devido às diferentes formas de discriminação⁴² racial sofridas por afrodescendentes, que citaremos alguns relatos dos professores em relação às atividades propostas:

“Assim começou um teatro na escola, começou alguma coisa lá no pátio, uma professora dos anos iniciais começou a levar alguns cremes, algumas flores e aí eu ajudava a organizar as meninas, arrumava o cabelo das meninas e colocava trancinha e colocava flor e elas se sentiam a autoestima dessas meninas depois que elas foram vendo que o cabelo era bonito daquele jeito pronto e acabou. Elas começaram a soltar o cabelo para ir para escola então isso foi muito bacana hoje a maioria das alunas as pequenas elas soltam o cabelo. Quando eu comecei nessa escola tinha alguns alunos que quando uma menina soltava e ficava esvoaçado eles falavam ah cabelo duro, oh nega do cabelo duro falavam umas coisas desse jeito, a gente chamava, falava, conversava e começava a aula tá e depois disso eles mesmo começaram a elogiar. Sabe é muito bacana isso é coisa que eu presenciei em sala de aula em aula de Artes” (Trecho da entrevista com a professora de Artes).

Neste relato, apresentamos uma iniciativa das professoras de Artes e do 4º ano dos anos iniciais relacionada ao projeto “Africanidades”, em que se aliou uma produção teatral a uma prática pedagógica da professora de classe sobre respeito às diferenças, à diversidade, com a conscientização coletiva de aceitação do cabelo crespo das meninas afrodescendentes, a busca por uma humanização e enfrentamento de um discurso racista vivenciado desde cedo por essas crianças e adolescentes. Tratou-se, portanto, de uma proposta interdisciplinar envolvendo possivelmente uma prática pedagógica pontual, por se concentrar em uma única professora dos anos iniciais, porém, imprescindível. A professora de classe expõe que:

“Nessa questão de como pentear o cabelo no ano passado nós resolvemos trabalhar, fazer tipo um salão de beleza com as meninas, aí falamos com a direção e elas disseram manda a lista que você precisar, aí fizemos dentro da sala de aula e eles tiveram que desfilar e fomos trabalhando juntos depois colocamos tecidos no cabelo e assim algumas alunas que fazem muita chapinha né a gente não vai falar que é proibido, mas comentamos com ela sobre” (Trecho da entrevista com a professora dos anos iniciais).

Aqui é possível citar dois aspectos em relação ao envolvimento da equipe gestora nessa prática: uma é com relação à disponibilidade de materiais, um fator positivo, a outra é com relação à percepção de um trabalho realizado de maneira individualizada e não coletiva, no qual somente alguns professores propõem e executam. Assim, é importante frisar que para um alcance efetivo em toda a unidade escolar, essas atividades devem estar na pauta das

⁴² Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/09/preconceito-com-cabelo-crespo-reduz-contratacao-de-negras.shtml>. Acesso em: 30 ago. de 2021.

reuniões pedagógicas e, tratando-se de um projeto institucionalizado, as práticas devem ser cotidianas, ao longo do ano letivo, e não somente em momentos específicos do calendário escolar, fato observado no relato da professora de História:

“O projeto Africanidades sempre aparece e tem essa Feira Cultural de Africanidade, já teve algum ano que ela não aconteceu, mas desde que eu estou na escola provavelmente umas três vezes que aconteceu sempre em agosto a Feira Cultural de Africanidade e no final do ano a gente retoma também com a consciência negra né, que a escola participa da Marcha no dia do Zumbi e eu já fui duas vezes nessa marcha mas também a estrutura é também é fechada pelo professor Wilson, mas sim normalmente nas reuniões é sempre colocado o tema” (Trecho da entrevista com a professora de História).

Nesse sentido, a equipe gestora afirma que tal prática é decidida em coletivo e que há momentos específicos, como bem afirma: *“A gente tem todo ano uma semana de estudos, quando era presencial, o que a gente fazia, primeira coisa a gente reúne o coletivo e vê as reais necessidades da escola quanto ao tema [...]”* (trecho de entrevista com a professora Orientadora Pedagógica). Desse modo, as práticas envolvendo o projeto “Africanidades” necessita deste trabalho coletivo, de um envolvimento de toda a equipe, dos gestores, dos docentes e não somente de um grupo específico de professores juntamente com o professor mentor, sendo este processo considerado democrático; as limitações, como a formação docente ou as garantias legais como a liberdade de cátedra, devem ser respeitadas, porém debatidas em grupo.

Por fim, concluímos que o projeto “Africanidades” se apresenta como uma iniciativa de interesse coletivo, de parte dos professores e alunos, possuindo um alcance nesta comunidade escolar e nos movimentos sociais locais e que o mesmo segue os princípios previstos nas Diretrizes Curriculares Municipais e Nacionais. Contudo, conforme já explicitado em outros momentos, há a necessidade de ajustes, de avanços em seu enraizamento, buscando sua manutenção em longo prazo, pois por estar previsto no Projeto Político Pedagógico desta unidade escolar, avanços para sua implementação devem ser adotados, principalmente por esta rede municipal de ensino, promovendo uma socialização desta prática com as demais escolas.

Foram observadas importantes ações locais conquistadas a partir do projeto “Africanidades”, como: a criação de uma biblioteca afro-brasileira, atrelada a uma campanha⁴³ para arrecadação de livros, um acervo de livros didáticos focados na educação das relações étnico-raciais, produções literárias e artísticas dos alunos, o envolvimento desta escola e desta cidade com os movimentos sociais locais mediados pelo professor mentor, além

⁴³ Boletim Informafricativo – nº 49 – Dezembro – 2020. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/09/informafricativo49_-_biblioteca.pdf. Acesso em: 02 set. 2021.

do oferecimento virtual e físico de um jornal bimestral intitulado Informafricativo que publica as práticas pedagógicas envolvendo o projeto citado.

No próximo tópico, discorreremos sobre o jornal Informafricativo, seu histórico, seu alcance, suas limitações e avanços a partir da perspectiva docente e discente desta comunidade escolar.

4.2 O JORNAL INFORMAFRICATIVO

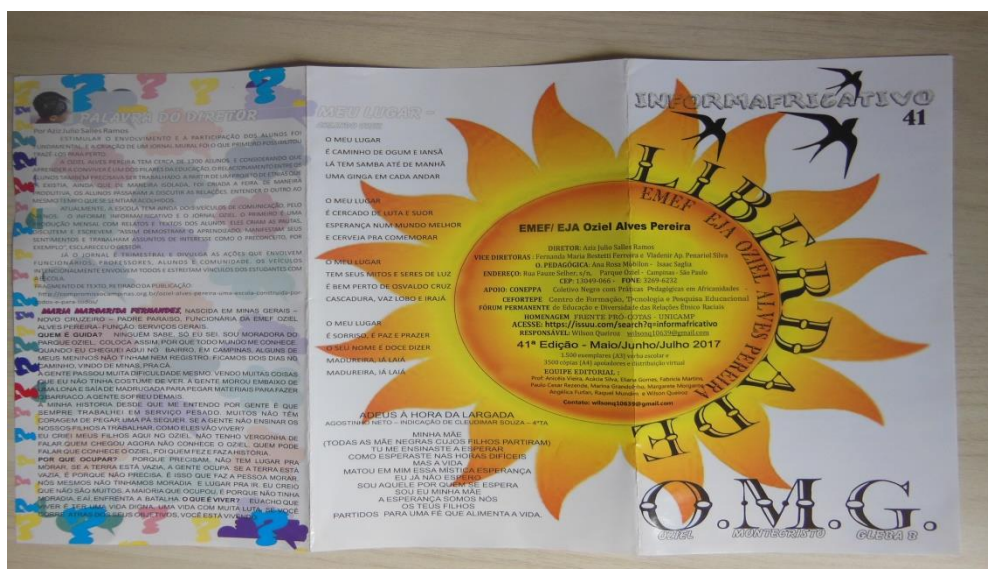
O projeto conhecido como “Africanidades” tratado no tópico anterior possui uma publicação bimestral que envolve a socialização dos trabalhos produzidos pelos alunos da EMEF Oziel Alves Pereira em um boletim impresso e virtual chamado “Informafricativo”, nele são divulgadas atividades interdisciplinares dos professores envolvidos nesta prática pedagógica. Sua tiragem é bimestral e tem como público final não somente essa comunidade escolar, mas também acadêmicos e a comunidade em geral, pois, devido ao comprometimento do professor mentor, este material pode ser acessado de forma on-line. Conforme seu relato, destacando a parceria realizada com a Biblioteca da Universidade Estadual de Campinas, foi feita uma parceria entre ambas as instituições de ensino, o que possibilitou esse formato digital do jornal. Em uma pesquisa realizada por fontes na internet, foram localizados alguns exemplares disponíveis em outro site⁴⁴ gratuito de publicações virtuais, sendo que a edição do jornal Informafricativo de nº 30⁴⁵ cita essa outra possibilidade de acesso.

Assim, o objetivo deste tópico é apresentar, inicialmente, o jornal Informafricativo por meio de alguns exemplares encontrados em uma pesquisa realizada nas plataformas já mencionadas, dialogando, posteriormente, com a perspectiva docente e discente sobre os conteúdos produzidos e publicados nesta prática pedagógica.

Imagem 8: Exemplar do Jornal Informafricativo. Edição de nº 41, maio-junho-julho/2017.

⁴⁴ Publicações do jornal Informafricativo na plataforma Issu site de publicações virtuais. Disponível em: <https://issuu.com/informafricativos>. Acesso em: 15 jan. 2022.

⁴⁵ Boletim Informafricativo – nº 30 – Março – 2016. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/informafricativo30.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.



Fonte: arquivo do pesquisador.

O jornal Informafricativo surgiu em 2012 no princípio do projeto “Africanidades” a partir de uma iniciativa do professor mentor em publicar as atividades produzidas pelos alunos, sendo que o marco inicial deste boletim se concretizou em uma denúncia⁴⁶ de racismo sofrido por um aluno da Educação de Jovens e Adultos: “fiz essa distribuição do primeiro exemplar, no primeiro foi feito uma denúncia, desse aluno trabalhador ou ele dava queixa ou perpetuava o racismo que ele sofria aí eu disse ou você dá um basta e denuncia ou daqui uns anos será seu filho [...]” (trecho da entrevista com o professor mentor). Ou seja, a publicação destes exemplares, destas produções literárias dos alunos, iniciou-se a partir de uma medida de combate ao racismo, sofrida à época por um aluno, que possivelmente naquele momento se tornaria desconhecida se não fosse o engajamento do professor mentor em debater com aqueles educandos sobre o fato ocorrido: “uma forma é denunciar para pensar num processo de ruptura, e o processo do jornal começou nesse sentido [...]” (trecho da entrevista com o professor mentor).

Após essa publicação inicial e tendo o professor mentor apoio institucional da equipe gestora, ele comenta: “Vou para outra escola em 2011, volto em 2012, converso com a diretora e ela deu carta branca para pensar o projeto e essa carta tinha cor preta, para fazer a abordagem em toda a escola, a gente começa a ter acesso [...]” (trecho da entrevista com o professor mentor). Assim, foi dado continuidade ao projeto que completou dez anos, conquistado por diferentes motivos como o fato de o professor mentor ter assumido essa responsabilidade, por ser um educador étnico, militante do movimento negro, ou seja, o

⁴⁶ Boletim Informafricativo – nº 01 – Agosto – 2012. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/informafricativo1.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

idealizador do boletim Informafricativo inicia seu trabalho, amparado em sua militância, em uma busca incessante e pessoal pela implementação da Lei 10.639/03, fato este observado no boletim nº 01 e no seu relato:

*“No lançamento do jornal INFORMAFRICATIVO, era um processo muito inicial, eu fiquei receoso que o trabalho não chegasse aos alunos, eu ficava na escola das 7:00 da manhã entregava em todas as salas e ficava até as 22:00 da noite para garantir que chegasse nos alunos, a abordagem que a gente estava propondo chegasse aos alunos e a preocupação que esse material não se tornasse lixo logo de imediato, foi feito uma construção de aproximação com os alunos, com a equipe gestora, com os professores, e que é delicado, mas não assim delicado no sentido de eu não quero, mas era preciso **construir para dar visibilidade no que eu** estamos construindo[...]”* (Trecho da entrevista com o professor mentor, grifo nosso).

Havia o interesse deste educador em compartilhar e buscar o enraizamento da Lei 10.639/03 por meio deste boletim, envolvendo distintas disciplinas, por isso o sentimento de socializar as práticas e fomentar com os outros docentes a necessidade de se trabalhar a educação das relações étnico-raciais, principalmente nesta atividade que se gestava, que aos poucos se tornou conhecida e de interesse de alguns professores desta unidade escolar, como bem afirma:

“num terceiro a gente já tem um movimento de adesão de professores, aí quando a professora Daniela Caetano⁴⁷ chega e assume a parceria de edição do jornal e o professor Sergio Casemiro, acho que na terceira ou quarta edição, começa a buscar a constituição de um trabalho [...]” (Trecho da entrevista com o professor mentor).

Logo o trabalho desenvolvido com o jornal Informafricativo se tornava parte do coletivo desta unidade escolar, mesmo que ainda de um grupo restrito, conforme observado nas edições de nº 02⁴⁸, nº 05, nº 08⁴⁹ e nº 09⁵⁰, que têm como protagonistas somente dois professores efetivos de Língua Portuguesa, uma professora adjunta também de Língua Portuguesa e o professor mentor.

Entretanto, se inicia uma expansão pela rede municipal e outros professores acabam por conhecer essa atividade, como relata a professora de História: *“Quando eu estava na rede pública em uma das três escolas municipais, eu me lembro de que um dia eu vi um dos professores destas escolas ter levado o jornalzinho Informafricativo para lá e achei aquilo sensacional né”* (trecho da entrevista com a professora de História). Sendo assim, após esse

⁴⁷ Boletim Informafricativo – nº 05 – Março – 2013. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/informafricativo5.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

⁴⁸ Boletim Informafricativo – nº 02 – Setembro – 2012. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/informafricativo2.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

⁴⁹ Boletim Informafricativo – nº 08 – Agosto – 2013. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/informafricativo8.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

⁵⁰ Boletim Informafricativo – nº 09 – Outubro – 2013. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/informafricativo9.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

contato inicial em outra escola desta rede municipal e sua chegada à EMEF Oziel Alves Pereira em 2015, o interesse desta professora por essa prática pedagógica se concretiza no ano de 2016⁵¹ com sua participação inicial no jornal Informafricativo.

Antes da chegada desta professora de História à EMEF Oziel Alves Pereira, notamos que em alguns exemplares havia a referência a personalidades negras, pessoas que foram combativas, fizeram denúncias e lutaram pela liberdade no nosso país e no mundo, resistindo e sendo, neste caso, destacadas positivamente aos alunos desta comunidade. Como exemplo é possível citar as edições de nº 10⁵², que traz o presidente sul-africano Nelson Mandela, a de nº 11⁵³, com o ativista por direitos civis afro-americano Martin Luther King, a de nº 13⁵⁴, com a escritora brasileira Carolina Maria de Jesus, a de nº 15⁵⁵, com a ativista pelos direitos da mulher trabalhadora doméstica Laudelina de Campos, e a de nº 16⁵⁶, com o artista Arthur Bispo do Rosário.

Ressaltamos que tratar deste tema está em conformidade com os princípios trazidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, conforme este trecho:

“O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por diferentes meios, inclusive [...], no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação de africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social [...]” (BRASIL, 2004, p. 22).

Porém, ao analisar a referida prática, observou-se que esta teve como autor apenas o professor mentor de Matemática, não havendo sequer uma citação de outros professores de História na atividade em questão, ou seja, onde estavam os docentes desta disciplina no início do projeto “Africanidades”? Afinal, tratam-se de exemplares anteriores a 2016, quando da chegada da professora de História participante da nossa pesquisa.

⁵¹ Boletim Informafricativo – nº 30 – Março – 2016. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/informafricativo30.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

⁵² Boletim Informafricativo – nº 10 – Novembro – Dezembro – 2013. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/informafricativo10.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

⁵³ Boletim Informafricativo – nº 11 – Abril – 2014. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/informafricativo11.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

⁵⁴ Boletim Informafricativo – nº 13 – Julho – Agosto – 2014. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/informafricativo13.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

⁵⁵ Boletim Informafricativo – nº 15 – Outubro – 2014. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/09/informafricativo15.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

⁵⁶ Boletim Informafricativo – nº 16 – Novembro – 2014. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/informafricativo16.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

Importante frisar, mais uma vez, que neste processo não basta apenas publicar nos boletins dos jornais Informafricativo as atividades realizadas a partir do projeto “Africanidades”, é necessário investir na socialização destas práticas pedagógicas, na busca pelo engajamento da equipe docente tendo como foco a implementação da Lei 10.639/03, principalmente pelo fato de existir também uma política pública, conhecida como MIPID, que virtualmente⁵⁷ se acha ativa, mas que infelizmente não se apresenta em ação efetiva no processo de publicar, divulgar e fomentar iniciativas como o jornal Informafricativo. Como já mencionado, ele está disponível virtualmente nesta plataforma, porém, conforme o relato do professor mentor, infelizmente está somente sob sua responsabilidade a divulgação impressa do trabalho nesta rede de ensino, lembrando que este relato é do ano de 2020:

“Então é assim até dois anos atrás eu levava no NAED, todas as escolas da rede municipal receberam exemplares do Informafricativo, só que como eu estou imerso no doutorado, algumas coisas a gente deixa e precisa construir uma outra estrutura para manter a circulação, então tem mais ou menos dois anos que ele não circula”
(Trecho da entrevista com o professor mentor).

Neste relato do professor mentor do projeto “Africanidades”, é observado o seu engajamento em manter uma divulgação das atividades realizadas na EMEF Oziel Alves Pereira por meio dos exemplares impressos do jornal Informafricativo que são levados por ele nas chamadas NAED, os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada, ou seja, sua militância ultrapassa os muros da escola, sendo possivelmente um dos motivos de os outros docentes desta rede municipal conhecerem fisicamente essa prática pedagógica. Observa-se, assim, novamente uma limitação neste processo de divulgação impressa em nível de rede de ensino, pois, na falta deste docente por disponibilidade de tempo, não houve continuidade no trabalho. Enfim, a ação pessoal deste professor não deveria estar estritamente sob sua responsabilidade, pois nesta rede de ensino, conforme já destacado, há um programa, o MIPID, que tem com um dos seus objetivos⁵⁸ incentivar e promover a divulgação de tais práticas.

Entretanto, muitos podem questionar os motivos pelos quais há a necessidade da impressão do jornal, mas, ao se tratar de uma comunidade escolar inserida em uma localidade de vulnerabilidade social, o professor mentor do projeto “Africanidades” aponta algumas justificativas:

“[...] e assim o jornal tem uma característica, ele foi pensado, para ter essa característica, o primeiro tinha essa preocupação que era alcançar toda a escola, o pri-

⁵⁷ Programa MIPID Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade na Rede Municipal de Campinas-SP. Disponível em: <https://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/mipid/>. Acesso em: 04 set. 2021.

⁵⁸ Objetivos do MIPID: III promover e divulgar a produção de conhecimento sobre a educação das relações étnico-raciais. Disponível em: <https://educacaoconectada.campinas.sp.gov.br/objetivo-do-programa-mipid/>. Acesso em: 04 set. 2021.

meio foi feito numa folha A4, que teoricamente é um xerox em frente e verso, e até hoje eu permaneço devido vai crise e vem crise, ter um material acessível, deixamos nesse formato, ter um material manipulável, sem ser virtual, o objetivo era acessar toda a escola, o primeiro foi no A4, o segundo também no A4 e o terceiro foi ampliado para ser mais acessível para todos e nesse momento os professores avaliaram, foram avaliando nessa construção, não tem uma temporalidade” (Trecho da entrevista com o professor mentor).

Nesta trajetória de produção e distribuição impressa do jornal Informafricativo, diversas maneiras de se alcançar um número maior de pessoas nesta comunidade escolar foram pensadas e, segundo o professor mentor, esse processo se justifica pelo reconhecimento e visibilidade por parte dos envolvidos, sejam eles os que produzem os conteúdos, ou mesmo os que recebem o conhecimento socializado. Na percepção deste docente: “[...] é um retorno imediato, e ao mesmo tempo as pessoas veem o que pode ser feito, então quando você tem ao acesso ao material eu acho que as pessoas sentem é valor dos materiais impressos” (trecho da entrevista com o professor mentor). Neste relato, o professor mentor destaca a aproximação da comunidade com o projeto “Africanidades” por meio das publicações dos boletins, sejam nas ações realizadas dentro da escola como também fora dela; por exemplo, em momentos como a “Semana da Consciência Negra”, em que a EMEF Oziel Alves Pereira participa de uma passeata envolvendo alunos e professores, anualmente, no dia 20 de novembro no centro da Cidade de Campinas-SP e, em outro dia específico, organizado por gestão, professores e alunos, nos arredores desta comunidade. Tal atividade envolve a divulgação do jornal Informafricativo, como bem destacado nos relatos dos alunos:

“Antes da pandemia a gente conseguia sair, fazer passeata, rodar o bairro, com cartazes explicando de pessoa em pessoa sobre o projeto e durante a pandemia eles enviavam o jornalzinho ou a gente vinha buscar na escola, ou eles mandavam por e-mail, WhatsApp, é a gente mesmo com a pandemia a gente não parou com esse assunto, a gente continuou, a gente voltou agora nas aulas [...]” (Trecho da entrevista com aluna do sétimo ano).

Observa-se, neste relato, a participação de uma aluna nestas atividades externas de divulgação impressa do boletim Informafricativo, a qual, por conta da pandemia da Covid-19, teve o envio dos seus conteúdos feito por intermédio das plataformas virtuais. Importante ressaltar que, devido a este período pandêmico, houve uma dificuldade de produção de conteúdos pelos alunos, fato que se confirma ao realizarmos uma pesquisa documental no site da Faculdade da Educação da Unicamp, onde localizamos no boletim do mês de setembro⁵⁹ de 2020 somente o relato de duas alunas. Mas, mesmo não havendo ensino presencial à época, não há uma referência de como ocorreu a coleta dos mesmos, ou seja, não fica claro como

⁵⁹ Boletim Informafricativo – nº 48 – Setembro – 2020. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/09/informafricativo48_-_saude.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.

isso foi feito. No mês de março⁶⁰ de 2021 é exposta outra atividade pedagógica realizada entre a EMEF Oziel Alves Pereira e a CUT Subsede Campinas-SP, uma continuidade das parcerias entre essa escola pública e essa central sindical. Neste exemplar, a aluna faz uma exposição de um poema em ambiente virtual, em um evento promovido por este sindicato, portanto, uma vivência salutar para os alunos, para esta comunidade escolar, que deve ser mantida e estimulada, buscando o engajamento dos demais professores desta unidade escolar com o objetivo de fomentar outras parcerias com entidades da sociedade civil organizada, reforçando este elo entre escola e comunidade.

Um ponto a ser destacado em relação às atividades produzidas pelos alunos durante este período pandêmico e socializadas por meio do jornal Informafricativo é observado no relato de dois alunos ingressantes no ano de 2021, que trazem suas percepções:

“Acho que eu não fiz o jornal Informafricativo, eu não sei ainda, tenho que ficar mais tempo aqui”.

“Sobre o jornal Infomafricativo eu já li já o professor Wilson passou para nós também, e é muito legal trabalhar sobre esse assunto também, que não se ensina né, que nós não deveríamos ser como os outros, com preconceito, racista, e é isso”
(Trecho das entrevistas realizadas com alunos do sétimo ano).

Nestes relatos, os alunos destacam conhecer o jornal Informafricativo, afirmando terem tido contato com o material produzido, bem como falam sobre sua relevância e importância, porém, não apresentam ou não se lembram de atividades realizadas por eles envolvendo essa prática pedagógica neste ano de ingresso, fato observado também em nossa pesquisa documental referente ao ano de 2021, em que há uma exposição de atividade discente no mês de março, conforme já destacado. No boletim do mês de maio-junho⁶¹ de 2021, no qual encontramos possivelmente uma publicação de um aluno, se trata de um poema de autoria de Darlan Costa intitulado “(IN)segurança pública”; como não há menção da origem do autor, concluímos que pode ser um aluno da escola pesquisada.

Tratando desta questão de divulgação do material produzido em plataformas virtuais e da importância destas ferramentas, principalmente em momentos pandêmicos como o vivenciado durante a realização desta pesquisa, destacamos o trabalho do professor mentor do projeto “Africanidades” em expandir os meios de acesso a essa prática pedagógica utilizando a rede mundial de computadores:

⁶⁰ Boletim Informafricativo – nº 51 – Março – 2021. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/09/informafricativo51_-_inspiracao.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.

⁶¹ Boletim Informafricativo – nº 52 – Maio – Junho – 2021. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/09/informafricativo52_-_juventude_e_negritude.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.

“Eles estavam publicados no site de uma revista digital e a gente acompanhava a circulação dele e a gente teve acesso do INFORMAAFRICATIVO na Europa em países da África, Estados Unidos no Canadá, a gente tem uma série de países em que alguém em algum momento leu, mas é que essa revista era gratuita, e de repente saiu de gratuita para absurdamente cara, aí eu perdi os dados, por que alguns impressos, senão me engano ela chegou a ter [...]” (Trecho da entrevista com o professor mentor).

Neste relato, ressalta-se novamente uma iniciativa pessoal do professor mentor em manter uma periodicidade das publicações virtuais do jornal Informafricativo em uma revista virtual, que terminou com o início da cobrança pelo serviço de divulgação, mas sua militância e engajamento com o projeto deram início a outra relevante ação: *“[...] mas aí a gente conquistou o direito de ter um link na biblioteca da Unicamp, a gente conseguiu que o pessoal da biblioteca da Unicamp disponibilizasse todos os exemplares, a gente precisa atualizar”* (trecho da entrevista com o professor mentor). Neste relato, é destacada a parceria realizada entre a unidade escolar e a Faculdade de Educação da Unicamp, onde o professor mentor mantém vínculo acadêmico, socializando as práticas pedagógicas na Biblioteca Virtual, além de participar ativamente de grupos de estudos. Contudo, como em outros momentos, nossa reflexão perdura nessa manutenção de um trabalho centralizado em um único docente, um aspecto importante em relação ao engajamento, mas limitador, pois na falta dele, as práticas podem ser findadas.

A partir desta recorrente constatação, do engajamento pessoal do professor mentor em produzir os materiais publicados nestes boletins sendo, há muito tempo, o principal redator, é que destacamos um trecho de sua entrevista: *“e eu como sendo professor de Matemática, tive que equacionar como faria tudo isso, nessas seis ou cinco aulas, que eu tenho por semana, para não deixar a Matemática de lado e ao mesmo tempo, conciliar [...]”*. Nesta abordagem refletimos que, se o professor mentor, que possui o maior número de aulas semanais tem dificuldade para adequar, por disponibilidade de tempo, sua prática docente aos princípios da Lei 10.639/03, imagine os demais professores, que devem tratar desta política pública como exercício cotidiano, por exemplo, em disciplinas prioritárias, mesmo possuindo um número de aula semanal menor. Portanto, é necessária uma ação coletiva em torno do Projeto Político Pedagógico na busca por atividades interdisciplinares que não concentrem em uma disciplina, neste caso a Matemática, o foco central do trabalho.

Retirar a centralidade em uma disciplina não significa limitar o seu trabalho, mas sim incentivar a interdisciplinaridade e reconhecer também, nesta atividade de promoção da educação das relações étnico-raciais, a luta pessoal deste docente em se discutir temas “não associados” ao estudo da Matemática, como neste trecho de uma publicação do jornal

Informafricativo, no qual um aluno da EJA traz o seu olhar sobre a chamada “MATEMAFRICA”:

“MATEMÁTICA, CIÊNCIA QUE TEM POR OBJETIVO ESTUDAR AS GRANDEZAS, FORMAS E RELAÇÕES NUMÉRICAS. TUDO NA VIDA É PRECISO USAR MATEMÁTICA, COMO POR EXEMPLO, NAS COMUNIDADES MAIS POBRES DO PAÍS, QUE NÃO CONSEGUEM REALIZAR OS DESEJOS DOS SEUS FILHOS. ENTÃO ELES ACABAM CRIANDO SUAS PRÓPRIAS IDEIAS PARA SATISFAZER OS SEUS GOSTOS E PROBLEMAS. OUTRO DIA, POR EXEMPLO, ESTAVA CONVERSANDO COM MEU SOBRINHO CAIO (ALUNO DO MESMO PROFESSOR DE MATEMÁTICA). ELE DISSE QUE O PROFESSOR WILSON, NÃO ERA BOM PROFESSOR E QUE SÓ FALAVA DE ÁFRICA AO INVÉS DE ENSINAR MATEMÁTICA. EU EXPLIQUEI QUE ELE ESTAVA ENSINANDO MATEMAFRICA, POR QUE A ÁFRICA É O CONTINENTE “MAIS POBRE” DO MUNDO, ONDE MUITAS PESSOAS NÃO TÊM DINHEIRO PARA COMPRAR PRESENTES PARA SEUS FILHOS. ATRAVÉS DAS SUAS BOAS IDEIAS E POR FALTA DE RECURSOS OS AFRICANOS CONSEGUEM ANIMAR E DEIXAR SUAS CRIANÇAS FELIZES. É POR ISSO QUE O PROFESSOR EXPLICA TUDO NOS MÍNIMOS DETALHES, PARA QUE TODOS POSSAM APRENDER O VALOR DA MATEMÁTICA. ELE PAROU, PENSOU, PENSOU MAIS UM POUQUINHO E DISSE: - TIO, SABE QUE O SENHOR TEM RAZÃO. PENSANDO POR ESSE ÂNGULO, ELE É UM ÓTIMO PROFESSOR” (Boletim Informafricativo, 2018, ed. nº 43).

Enfim, até o momento tratamos de aspectos associados à percepção do professor mentor e de alguns alunos em relação a essa prática pedagógica. Desse modo, avançaremos na análise das entrevistas com os demais docentes, suas contribuições em relação ao jornal Informafricativo, iniciando com o relato da professora de Língua Portuguesa dos sextos anos: *“Além do INFORMAFRICATIVO o professor Wilson já fez várias oficinas em outras escolas questão as bonecas ABAYOMIS ele foi até ETEC, acho que o projeto já transcendeu os muros da escola [...]”* (trecho da entrevista com a professora de Língua Portuguesa dos sextos anos). Apresentamos, neste relato, a percepção da professora quando questionada sobre a existência de materiais produzidos nesta escola a partir do projeto “Africanidades”, e ela afirma conhecer o jornal Informafricativo, reconhece a importância da visibilidade trazida por este instrumento, porém, não apresenta uma atividade específica realizada em relação a este boletim, além de citar o professor mentor como responsável pela mesma.

Nesta mesma perspectiva, apresentamos um trecho da entrevista com a professora de Artes, que relatou, anteriormente, alguns exemplos de atividades realizadas envolvendo o projeto “Africanidades”, práticas que citamos no decorrer do nosso trabalho e que demonstram um engajamento pessoal neste projeto. Essa docente e o professor mentor são os únicos a citar, por exemplo, a vinda de um grupo musical baiano à cidade de Campinas na “Semana da Consciência Negra” de 2019: *“[...], por exemplo, foi no ano retrasado o*

*Olodum*⁶² veio na escola, ele escolheu o Oziel para tá indo, então a escola já tá, ela já é bem visto esse projeto né [...]” (trecho da entrevista com a professora de Artes). Neste relato, a docente traz também a relevância e a visibilidade alcançada pela EMEF Oziel Alves Pereira e pelo projeto “Africanidades”. Sendo assim, sua percepção sobre esse trabalho de divulgação, das atividades propostas, se traduz:

“Então essa conscientização é bem grande ali dentro e assim é muito impregnado porque a visibilidade da escola não fica sem nada sobre alguma coisa sobre o projeto Africanidades, o Wilson ele trabalha e faz vários banners e tem o jornalzinho esse jornalzinho é distribuído em sala e depois nós trabalhamos com o jornalzinho” (Trecho da entrevista com a professora de Artes).

Portanto, o relato desta docente demonstra uma conscientização coletiva proporcionada pelo projeto “Africanidades”, fato destacado também pela professora Orientadora Pedagógica: “[...] eu tenho professores que foram procurar coisas depois que se envolveram nos projetos, eles foram procurar estudar sentir mais, se envolveram muito mais com a comunidade” (trecho da entrevista com a Orientadora Pedagógica). Trata-se de um fato importante, mas novamente destaca-se a centralidade das ações envolvendo o projeto “Africanidades” e o jornal Informafricativo no professor mentor, ou seja, apesar do avanço no engajamento pessoal desta equipe docente, são poucos os relatos específicos de publicações envolvendo um número mais expressivo de professores. Apenas alguns exemplares, como nas edições de nº 28⁶³, nº 38⁶⁴, nº 42⁶⁵ e nº 49⁶⁶, trazem uma menção de que a equipe de professores faz parte, em sua completude, das práticas envolvendo este jornal e o projeto “Africanidades”, mas, infelizmente, não a especifica.

Sendo assim, concluímos que o jornal Informafricativo se apresenta como uma importante iniciativa que surgiu a partir do projeto “Africanidades”, mas é ainda um instrumento que possui suas limitações em relação a algumas publicações, no qual deve ser ampliada a participação dos demais docentes desta unidade escolar, buscando, nesse sentido, o engajamento citado pela professora de Língua Portuguesa dos nonos anos: “Eu trabalhava

⁶² Consciência Negra: Olodum anima Largo do Rosário e visita escola no Oziel, Show marcou o encerramento do feriado do Dia da Consciência Negra em Campinas. Grupo também visitou escola no Parque Oziel. Data 21/11/2019. Disponível em: <https://novo.campinas.sp.gov.br/noticia/37707>. Acesso em: 10 set. 2021.

⁶³ Boletim Informafricativo – Nº 28 – Dezembro – 2015. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/09/informafricativo28_-_legislacao.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.

⁶⁴ Boletim Informafricativo – Nº 38 – Dezembro – 2016. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/informafricativo38.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

⁶⁵ Boletim Informafricativo – Nº 42 – Dezembro – 2017. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/09/informafricativo42_-_fractais.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.

⁶⁶ Boletim Informafricativo – Nº 49 – Dezembro – 2020. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/09/informafricativo49_-_biblioteca.pdf. Acesso em: 04 set. 2021.

no Estado, na época e dava aula no Oziel, via a luta do Wilson no miudinho, brigando pela verba do jornalzinho, enfim busquei ajudar o professor Wilson que era sempre o redator chefe” (trecho da entrevista com a professora de Língua Portuguesa dos nonos anos). Ao mesmo tempo em que esse engajamento da equipe de professores é necessário, um viés interdisciplinar deve ser o objetivo do mesmo, buscando ampliar os olhares sobre o projeto “Africanidades” e, consequentemente, do jornal Informafricativo, fato destacado no relato desta mesma docente:

“[...] quando a gente pensa em TAPIOSIA, é desenvolver esse projeto de poesia e protagonismo desses alunos e antes do evento há uma preparação e toda essa preparação é o motivo, o composto para a produção poética e o que está neste composto são as práticas de Africanidades, estão a MATEMAFRICA do Wilson, Geografia do outro, a Ciências, a História, Inglês, todas as disciplinas se juntam de novo para a prática” (Trecho da entrevista com a professora de Língua Portuguesa dos nonos anos).

Conforme destacado por esta docente, todo o trabalho interdisciplinar produzido e compartilhado nos boletins produzidos por essa comunidade escolar é de extrema importância para a sua continuidade e o enraizamento da política pública educacional estudada. Contudo, a relevância desta prática está na divulgação, socialização e fomento por meio de outras iniciativas que venham a surgir e no fortalecimento das que já existem.

4.4 UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENRAIZAMENTO DA LEI 10.639/03 – A PARCERIA SINDICATO/ESCOLA E O CALENDÁRIO TEMÁTICO: “COMO VOCÊ VÊ O RACISMO?”

Neste tópico, o objetivo é apresentar uma prática pedagógica realizada no ano de 2019 a partir da parceria estabelecida entre a escola EMEF Oziel Alves Pereira e a central sindical (CUT) Subsede Campinas-SP, sendo que essa ação compõe nossa sugestão como produto final de intervenção na escola pesquisada. Nosso intuito é ampliar o uso desta prática pedagógica nesta unidade escolar e em toda a rede de ensino municipal, tendo como objetivo utilizar a produção de calendários temáticos, com distintos temas, que devem abranger a inclusão do estudo da matriz africana e afro-brasileira, além da luta antirracista, sexista e de classe. A metodologia seguirá os princípios observados no trabalho da pesquisadora Ângela de Castro Gomes, tendo como norteador o uso e interpretação de imagens, desenhos, músicas, produções artísticas, que devem ser socializadas por meio de calendários temáticos que podem envolver entidades representativas de classe, como sindicatos, movimentos sociais entre outros.

Nosso objetivo vem de encontro também com uma proposta realizada a partir do projeto “Africanidades” que, inicialmente, produziu um calendário de bolso, conforme observado no exemplar do jornal Informafricativo de nº 10⁶⁷, em que é sugerida uma ação de menção a personalidades afro-brasileiras e afro-americanas, dias de luta antirracista entre outros nos seus respectivos meses e datas. No entanto, sendo essa iniciativa do ano de 2013, fruto do engajamento do professor mentor, e reconhecendo que a prática pedagógica apresentada a seguir no ano de 2019 também se concentrou neste mesmo docente, que buscamos inserir essa relevante iniciativa como o nosso produto de intervenção final. Trata-se de uma atividade interdisciplinar de extrema relevância, que pode envolver diversas disciplinas, e não somente a de História, Artes e Língua Portuguesa, mas todas as áreas do conhecimento.

Sendo assim, retomamos este tópico apresentando como se deu o percurso percorrido no ano de 2019 e que resultou na entrega de calendários temáticos (ano 2020) com imagens/desenhos/poemas produzidos pelos alunos da escola pesquisada e compartilhados em um evento envolvendo diversos sindicatos, de diferentes segmentos, todos filiados à (CUT) Subsede Campinas-SP. Ressalta-se que o contato inicial entre o professor mentor do projeto “Africanidades” e essa entidade ocorreu da seguinte forma:

“[...] em particular, eu no ano 2019 eu recebi a visita, primeiro foi entrado em contato comigo, ah ela é membro do sindicato a Ivone Bossi e ela me procurou por conhecer o trabalho que desenvolvíamos ou que circulava, mas ela não entendia ou não compreendia, ou sabia o que fazíamos exatamente e neste processo a CUT estava com interesse em lançar um calendário, que representaria e que seria publicado no ano de 2020 e a princípio ela nos procurou, na minha pessoa para pensar se era viável fazer a ilustração do calendário [...]” (Trecho da entrevista sobre o calendário temático com o professor de Mentor).

Neste relato, observa-se o interesse desta Central Sindical em manter uma relação com esta escola, tendo procurado o professor mentor para concretizar a referida parceria. Contudo, ao refletir sobre essa intenção, foi realizada uma pesquisa no site desta entidade buscando compreender esse processo de imersão de uma organização sindical neste debate de luta antirracista. Nesta busca, encontrou-se outra ação realizada no ano anterior, uma produção temática do ano de 2019, sendo esta um calendário com o seguinte tema: “Basta⁶⁸ de racismo no Trabalho e na Vida”. Trata-se de um calendário com fotos de trabalhadores ou sindicalistas representando distintos sindicatos filiados a esta Central Sindical; nos meses haviam textos

⁶⁷ Boletim Informafricativo – Nº 10 – Dezembro – 2013. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/informafricativo10.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

⁶⁸ Calendário Temático 2019 “Basta de Racismo no Trabalho e na Vida”. Subsede CUT Campinas-SP. Disponível em: <https://admin.cut.org.br/system/uploads/ck/sao-paulo/CUT%20-%20Calendario%202019%20-%20Final.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

específicos de cada categoria trazendo reflexões sobre o combate ao racismo, à discriminação racial e social.

Nesta mesma pesquisa, foi encontrado em um boletim⁶⁹ virtual desta Central Sindical, uma referência a este calendário temático de 2019, mencionando se tratar de uma ação cotidiana, publicada anualmente em comemoração ao mês da “Consciência Negra”, sendo essa uma iniciativa de discussão da temática racial no mundo do trabalho. Outro fator interessante trazido por essa mesma publicação é a afirmação que somente a Central Única dos Trabalhadores possui uma Secretaria Estadual de combate ao racismo em funcionamento. Portanto, a partir desta informação, foi realizada uma pesquisa nos sites das três maiores centrais sindicais em número de filiados para verificar se elas possuem alguma menção ao combate antirracista no trabalho ou se há alguma secretaria específica que trate deste tema. Dentre as cinco centrais pesquisadas, a (UGT)⁷⁰ União Geral dos Trabalhadores, a (CTB)⁷¹ Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil, a (CSB)⁷² Central dos Sindicatos Brasileiros, a (CUT)⁷³ Central Única dos Trabalhadores, em nenhuma há referência sobre secretarias envolvendo a questão racial, a única exceção foi encontrada no site da⁷⁴ Força Sindical onde há uma secretaria de assuntos raciais. A partir desta constatação, concluímos ser importante a adoção de políticas internas nestas organizações representativas da classe trabalhadora no debate antirracista, na luta contra a discriminação racial no mundo do trabalho.

Sendo assim, é importante ressaltar que o calendário representa uma composição de forças, de pluralidade de ideias e visões acerca do racismo, por isso a necessidade de se ampliarem as parcerias entre as escolas e as Centrais Sindicais, entre os sindicatos locais, representantes legítimos da classe trabalhadora, sendo estas entidades vinculadas à educação, ao trabalho e, conseqüentemente, à temática da educação das relações étnico-raciais. Vale ressaltar que vivenciamos, desde 2016, um ataque às organizações da sociedade civil como os sindicatos; nesta pesquisa, por exemplo, houve dificuldade de acesso a dados atualizados

⁶⁹ Coletivo de Combate ao Racismo da CUT Campinas lança Calendário 2019. Subsede CUT Campinas-SP. Disponível em: <https://sp.cut.org.br/noticias/coletivo-de-combate-ao-racismo-da-cut-campinas-lanca-calendario-2019-79ba>. Acesso em: 11 set. 2021.

⁷⁰ Site da União Geral dos Trabalhadores. Disponível em: <https://www.ugt.org.br/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

⁷¹ Site da Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil. Disponível em: <https://ctb.org.br/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

⁷² Site da Central dos Sindicatos Brasileiros. Disponível em: <https://csb.org.br/conheca-a-csb#>. Acesso em: 15 jan. 2022.

⁷³ Site da Central Única dos Trabalhadores. Disponível em: <https://www.cut.org.br/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

⁷⁴ Site da Força Sindical. Disponível em: <https://fsindical.org.br/assuntos-raciais/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

sobre estas entidades, fato comprovado em uma busca no site do Ministério do Trabalho⁷⁵ que possui informações somente até o ano de 2016.

A seguir, apresentaremos a parceria realizada entre a escola pesquisada e a Central Única dos Trabalhadores, a qual foi concretizada em uma manhã do dia 30 de outubro de 2019 na sede do sindicato citado. Para ilustrar o referido momento, apresentamos um registro fotográfico contendo alguns dos alunos participantes e um dos professores envolvidos nesta prática:

Imagem 9: Encontro CUT Campinas e EMEF Oziel Alves Pereira (outubro de 2019).



Fonte: acervo do pesquisador.

Neste dia, estiveram presentes representantes do legislativo municipal e dos sindicatos filiados à Central Única dos Trabalhadores da região de Campinas-SP que, após discursarem sobre a temática racial, o combate à discriminação racial, receberam exemplares dos calendários com a finalidade de socializar entre os trabalhadores locais o tema destacado por esta parceria: “Como você vê o Racismo?”. Após este evento, durante o decorrer da pesquisa, foi proposta uma entrevista semiestruturada com o professor mentor do projeto “Africanidades” para compreendermos o processo de produção do calendário temático em que destacaremos, inicialmente, a importância do engajamento desta comunidade escolar com relação a esta parceria, como bem afirma:

“[...] mas para mim interessa toda vez que recebemos um convite o envolvimento da escola toda, todo o trabalho que a gente constrói que eu venho buscando fazer é envolver e dar visibilidade a todos, todos os professores, todos os alunos e buscar uma

⁷⁵ Consulta de aferição das Centrais Sindicais. Disponível em: <http://acesso.mte.gov.br/portal-mte/relacoes-de-trabalho/consulta-afericao-de-central-sindical/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

relação possível para cada disciplina” (Trecho da entrevista com o professor mentor sobre o calendário).

Nesta observação, o professor ressalta a necessidade de ampliar essa parceria internamente, buscando atingir o maior número de discentes e docentes; no entanto, há uma contradição, em outro trecho da entrevista é observada uma limitação no possível engajamento da equipe docente, conforme traz:

“Então eu propus aos alunos dos nonos anos e com os alunos da EJA e propus aos professores da escola, em particular eu me lembro de ter conversado com a professora Anicéia e ter conversado com professor Andrei só que essas coisas de concurso de participação em parceria, a parceria vem com prazo e a escola demanda um outro tempo [...]” (Trecho da entrevista com o professor mentor sobre o calendário).

O professor mentor relata, inicialmente, ter proposto a prática pedagógica analisada ao grupo de professores desta unidade escolar e relata, posteriormente, ter direcionado a referida prática a alguns docentes específicos, sendo um destes participantes da nossa pesquisa. Todavia, sendo o projeto “Africanidades” uma iniciativa institucional e não de um educador, a participação deveria estar a cargo de todos, havendo possivelmente uma ausência da equipe gestora em envolver os demais docentes nesta empreitada, em articular a disponibilidade de horários ou as demandas da escola, não ficando somente sob responsabilidade de um único docente, como observado neste trecho da entrevista:

“[...] a gente já tinha o trabalho com os alunos dos nonos anos as sextas-feiras quinzenais e os alunos já faziam atividades com diversos temas que envolvia as Africanidades que é um critério que eu utilizei para incluir essa temática nas aulas de Matemática, então como eu tenho seis aulas, quando não semanal ou quinzenal a gente faz o calendário [...]” (Trecho da entrevista com o professor mentor sobre o calendário).

Neste relato, o professor traz um momento específico da sua disciplina, já relatado em outros períodos em nossa pesquisa, um dia da semana em que este docente “reserva” momentos específicos, no qual se trabalha a chamada “MatemAfrica”, ou seja, o processo de produção dos alunos ficou limitado à perspectiva de um docente em específico que afirma também: *“[...] como eu sou não o melhor, mas o mais envolvido com esse modo de fazer parceria, eu consegui viabilizar primeiro assim que todos os nonos fizessem dentro da proposta que era ilustrar o calendário [...]” (trecho da entrevista com o professor mentor sobre o calendário).* Desse modo, seja o envolvimento ou a disponibilidade de tempo: *“Então eu sei que tem sempre aquela coisa assim, vai dar tempo, não vai, eu fiz o trabalho e apresentei os alunos né, tiramos uma ou duas semanas [...]” (trecho da entrevista com o professor mentor sobre o calendário).* Ambas as motivações não justificam a ausência dos demais professores e de toda a comunidade escolar nesta composição, pois o produto final é ainda maior que a parte impressa do calendário, é possibilidade de articulação de toda uma comunidade escolar buscando não somente uma visibilidade do trabalho realizado, mas uma

ação que traga aos alunos a conscientização de luta de classes, da existência de sindicatos, das associações de classe que geram mudanças, como as que ocorreram no próprio surgimento do bairro onde está situada esta escola.

Nesse interim, fica a reflexão sobre o quanto é importante o envolvimento de um número maior de docentes e discentes; com isso, é possível instigar novos olhares e promover um ambiente de diversidade e democracia no acesso a publicações e eventos como o que foi citado. Com relação à contribuição de alunos de diferentes segmentos, o professor mentor possuía no momento da produção do calendário aulas atribuídas nos nonos anos e no EJA, com isso ele pôde contemplar, infelizmente, somente este grupo de alunos. Sendo assim, a produção do material ficou sob responsabilidade de um único professor, tendo uma outra docente e alguns alunos participado no processo de análise das imagens e das produções que seriam destinadas ao sindicato para avaliação e escolha, conforme relato:

“[...] aí com essa demanda eu lembro que no pátio da escola a professora Anicéia, a aluna Cláudia que se eu não me engano agora ela é representante ou da (CPA) ou do Grêmio naquele período e mais uma aluna eram três, eu pus, eu fiz uma primeira seleção eu acho que de todos eu separei uns vinte, vinte e cinco e pedi para a professora Anicéia e as duas alunas colocar eles em ordem de um a vinte e cinco de um a vinte não tenho essa noção de quantidade porque teria que estar com o material, mas esse material está na escola no armário e aí eu pedi para ela fazer uma identificação de um a vinte onde eles deveriam dizer qual é o primeiro melhor trabalho para a gente poder pensar os meses janeiro, fevereiro, março, abril, maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro, novembro e dezembro, ainda que para a (CUT) a gente só tinha a intenção de ser selecionado alguns desses mas aí tinha uma quantidade de vinte para que eles pudessem selecionar os que interessavam para eles [...]” (Trecho da entrevista sobre o calendário temático com o professor de Mentor, grifo nosso).

Neste trecho da entrevista, é destacada a participação pontual de professores de diferentes disciplinas nesta prática pedagógica; portanto, neste caso, analisando especificamente essa atividade, concluímos que a mesma não se deu de maneira interdisciplinar devido a fatores burocráticos que limitaram a participação de outros docentes.

Dando sequência à análise da entrevista realizada com o professor mentor, consideraremos a descrição das imagens a partir da percepção deste docente e seguiremos alguns princípios trazidos no texto de Jacques Le Goff, “Calendário”, publicado no livro *História e memória*, no qual o autor afirma: “O calendário, objeto científico, é também um objeto cultural. Ligado a crenças, além de observações astronômicas (as quais dependem mais das primeiras do que o contrário)” (GOFF, 1924, p. 486). Portanto, nossa análise parte deste princípio de que o calendário temático analisado é um objeto cultural, um instrumento político, de manifestação, de resistência antirracista, ou seja, um objeto de cunho social. No entanto, buscamos também a contribuição da professora Ângela de Castro Gomes em seu trabalho de análise de um calendário produzido em 1940, uma propaganda varguista

comemorativa dos dez anos da chamada “Revolução de 30”, no qual ela analisa as imagens contidas nos meses deste calendário varguista, suas relações, trazendo olhares e percepções subjetivas e descritivas, que nos orientaram na descrição do nosso documento, o calendário temático: “Como você vê o Racismo?”.

Inicialmente, vale lembrar alguns aspectos: primeiro que a maioria dos doze meses foi contemplada com produções dos alunos da escola pesquisada; segundo que todos os desenhos foram escolhidos pelos membros do sindicato; e terceiro, que há outras produções e autores envolvidos, que são escolhidos pela central sindical, como consta na imagem de capa que não foi produzida por alunos da EMEF Oziel Alves Pereira.

“Essa primeira imagem é uma imagem clássica onde você tem uma pessoa negra uma pessoa branca e dividida ao meio fazendo uma composição, esse trabalho não é nosso, então a capa do calendário não é feita pelos alunos da escola está em nome de Sofia Rodrigues é a neta de um companheiro Jerônimo Rodrigues Filho, então foi feita uma homenagem, então essa daqui é um trabalho que dialoga com o calendário, mas não foi produzida por nós” (Trecho da entrevista sobre o calendário temático com o professor de Matemática).

Imagem 10: Calendário Temático CUT Campinas-SP, 2019.



Fonte: acervo do pesquisador.

Nesta imagem inicial, nos deparamos com um desenho produzido por uma jovem neta de sindicalista que participou como uma das autoras deste importante instrumento, um desenho que busca expressar possivelmente uma pluralidade étnica baseada em uma dicotomia, um dualismo em que nós, seres humanos, estamos divididos em brancos e negros, sendo essa divisão artificial e não representativa da nossa sociedade humana globalizada, uma imagem que nega princípios como o da interculturalidade, citado por pesquisadores como a professora Vera Maria Candau: “A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre diferentes grupos

sociais e culturais” (CANDAU; MOREIRA, 2013, p. 23). Ou seja, reconhecer o “outro”, é reconhecer a si mesmo, é saber que distintas posições políticas e culturais podem e devem conviver em respeito recíproco.

Imagem 11: Mês de janeiro.



Fonte: acervo do pesquisador.

Iniciando a análise das imagens presentes nos meses deste calendário, observamos que no mês de janeiro não há uma participação de alunos da EMEF Oziel Alves Pereira, sendo este mês contemplado com um desenho de uma assessora da CUT:

“O mês de janeiro né também quem fez foi a Clarice que é uma assessora da (CUT), o segundo desenho que é o mês de janeiro é também um trabalho que não foi feito na escola” (Trecho da entrevista sobre o calendário temático com o professor de Matemática).

Nesta imagem, temos a representação de uma mão segurando um coração, a qual traz algumas interpretações, como quando nos questionamos se somos conscientes da nossa verdadeira humanidade, em que devemos, em nossa luta antirracista, compreender que acima da pluralidade de ideias, de culturas, somos seres humanos. Assim, este mês de janeiro, no primeiro dia do ano, nos faz lembrar que comemoramos o dia da Confraternização Universal, um momento de união dos povos, de reflexão sobre o quanto um projeto de poder instaurado no século XV no chamado Novo Mundo colonizou nossos corpos, mentes e saber. Também nos faz lembrar, para que jamais nos esqueçamos, da nossa humanidade e que, como no desenho, os corações não têm cor, mas sangram em nossas almas quando somos impelidos de nos reconhecermos como irmãos.

Imagem 12: Mês de fevereiro.

Você pode me riscar da História
Com mentiras lançadas ao ar.
Pode me jogar contra o chão de terra,
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.
[...]
Pode me atirar palavras afiadas,
Dilacerar-me com seu olhar,
Você pode me matar em nome do ódio,
Mas ainda assim, como o ar, eu vou me levantar.
(In: PORTAL GELEDÉS, 2018).

Ressaltamos que em um dos jornais Informafricativo, na edição de nº 40⁷⁹, os alunos puderam conhecer, a partir de uma sugestão da professora de Inglês, outro poema de autoria de Maya Angelou intitulado “Mulheres Fenomenais”, lembrando que se trata de um exemplar em comemoração ao mês de março, do “Dia Internacional da Mulher”.

Imagem 13: Mês de março.



Fonte: arquivo do pesquisador.

O mês de março destaca a produção do discente João Lucas dos Santos Fogaça, do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEF Oziel Alves Pereira, que contribui com um desenho que traz múltiplas percepções acerca do racismo, como a questão racial retratada no desenho de uma mulher negra chorando e um globo terrestre expressando ideias a partir de símbolos que possuem o objetivo de transmitir uma mensagem. Todo esse imaginário é destacado na fala do professor mentor:

“[...] e aí o João faz um perfil de uma mulher negra nesse perfil de uma mulher negra ele traz uma simbologia que representa xingamento ofensa falta de respeito né aí tem uma hashtag, tem uma bomba, tem uma exclamação, tem uma porcentagem, tem uma arroba, mas dando em sua contribuição a questão da violência verbal e aí ele completa com o mapa do mundo a esfera, a geoide que representa o mapa do mundo e aí o mundo tem uma boca enorme onde do ponto de vista do trabalho do entendimento que ele traz o mundo agride de uma maneira muito contundente

⁷⁹ Boletim Informafricativo – nº 40 – Março – Abril – 2017. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/informafricativo40.pdf>. Acesso em: 04 set. 2021.

esse perfil essa mulher negra e ao mesmo tempo ele mostra que isso vai reproduzir ou torna o mundo uma bomba e aqui o pavio dessa bomba está acesa” (Trecho da entrevista sobre o calendário temático com o professor mentor).

Neste mesmo mês, há uma referência ao “Dia Internacional da Mulher” e ao “Dia Internacional da Luta pela Eliminação da Discriminação Racial”. Ao relacionar essas datas com a imagem produzida, lembramos da luta das mulheres negras contra a opressão no trabalho, na sociedade, na garantia de direitos e igualdade. Temos, portanto, um diálogo com essa questão, que é global, que possui referências mundiais e nacionais, como as mulheres afro-americanas ⁸⁰Ângela Davis, Maya Angelou e ⁸¹Bell Hooks, ou as nossas conterrâneas Lélia Gonzáles e ⁸²Conceição Evaristo. Novamente observa-se, ao analisar a imagem, uma mulher negra chorando e símbolos que representam xingamentos, bombas, redes sociais, ou seja, são agressões sofridas por mulheres negras na internet, como expresso no desenho. A partir desta constatação, lembramos o surgimento de ícones do movimento negro brasileiro como a filósofa e professora ⁸³Djamila Ribeiro, conhecida nacionalmente graças ao seu trabalho desenvolvido, dentre outros meios, em canais de vídeos na internet e nas suas publicações antirracistas.

Podemos citar, também, que esta rede que acusa, que ofende, é a mesma utilizada por mulheres negras em suas atividades econômicas, como Heloisa Assis, uma empresária fluminense fundadora de uma empresa⁸⁴ de venda de cosméticos destinados ao público afrodescendente e que possui as redes sociais como principal plataforma de negócios, demonstrando sua resiliência desde muito cedo, pois o seu trabalho se tornou nacionalmente conhecido a partir da rede mundial de computadores.

Imagem 14: Mês de abril.

⁸⁰ DAVIS, Ângela. 1994. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

⁸¹ HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

⁸² Reportagem: **A vida e Obra de Conceição Evaristo**. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Sociedade/Historia/noticia/2021/11/vida-e-obra-de-conceicao-evaristo-grande-nome-da-literatura-brasileira.html>. Acesso em: 10 jan. 2022.

⁸³ RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

⁸⁴ Disponível em: <https://www.belezanatural.com.br/institucional/sobre-nos>. Acesso em: 15 jan. 2022.

ao racismo e ao sexismo; nestas publicações é feito um alerta, uma crítica às propagandas⁸⁵ em que se veiculam mulheres negras associadas ao trabalho doméstico ou às características físicas, como tipo⁸⁶ de cabelo associando-o a produtos de limpeza, enfim, a diferentes maneiras sutis e sorrateiras de discriminação racial, que impregnam e mantêm o cotidiano de uma mentalidade racista e perversa de uma parcela da nossa sociedade.

Imagem 15: Mês de maio.



Fonte: acervo do pesquisador.

O mês de maio destaca a produção de mais uma aluna do nono ano considerada pelo professor mentor como uma menina com aptidão para desenhar, o nome dela é Wiliany Gabriela de Oliveira. Devido aos seus traços e interesse por desenho nas aulas voltadas às “Africanidades”, a chamada MatemaAfrica, alunas como Larissa Jorge e Wiliany se destacam com suas contribuições nos acabamentos estéticos e artísticos das produções, auxiliando seus colegas nos traços entre outros detalhes. A aluna Wiliany demonstrou interesse em aprender mais sobre desenho ingressando em um curso técnico, para o qual precisou adquirir materiais específicos e, devido ao alto custo, solicitou, junto aos professores, lápis entre outros materiais; sua solicitação foi acatada e ela, por incentivo da sua família e da comunidade escolar, aprofundou sua aptidão. Sua produção para o mês de maio destaca, segundo o professor mentor:

“E aí ela mostra alguns aspectos do processo né desse entendimento em particular das mulheres negras, que vivem esse apelo essa imposição entre o clareamento da pele e o alisamento do cabelo, eu acho que essa é uma figura marcante eu te garan-

⁸⁵ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bombril-e-acusada-de-racismo-por-campanha-com-empregada-domestica-negra/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

⁸⁶ Disponível em: <https://www.geledes.org.br/bombril-retira-krespinha-do-mercado-acusacoes-de-racismo-fazem-marcas-reverem-produtos/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

to que o desenho foi construído totalmente por ela, por que ela tem essa aptidão a Williany, se tem uma referência que a gente tem dela, é essa qualidade é uma aluna tão marcante que ela sentava na primeira, na segunda carteira, em frente ao professor estava a Williany do lado estava o João Gabriel”.

“[...] mas com certeza Williany está a altura desse desenho e essa concepção do clareamento da pele e do alisamento do cabelo é são duas informações que tem uma poesia que eu recito para eles que ‘Cabelo vem de dentro e por isso não se esqueça por mais que você o alise a consciência é crespa’” (Trecho da entrevista sobre o calendário temático com o professor mentor).

A questão trazida pelo professor mentor em relação à imagem produzida por essa aluna, de uma mulher negra alisando o cabelo, clareando a pele, é observada em nossa sociedade como uma imposição à mulher negra em mudar o seu fenótipo, buscando se adequar a uma sociedade branca, com um modelo pré-concebido do feminino, uma mulher de pele clara e cabelo liso. Porém, neste processo há pressões sofridas por mulheres de distintas origens em adotarem esses padrões, uma violência que revela não somente um racismo velado, mas também interesses econômicos em adotar determinados padrões sociais. Nesse sentido, temos muitas feministas negras brasileiras que trazem uma reflexão sobre essa opção, como se portar como mulher feminista, combativa e antirracista em uma sociedade que cria modelos a serem seguidos, optando por um tipo de cabelo crespo, no caso das mulheres negras, que carrega consigo uma percepção de ato político, de resistência, ao mesmo tempo em que esta mulher não deve cercear a liberdade do seu corpo, das suas escolhas pessoais, como bem relata a professora Djamila Ribeiro em uma entrevista sobre o autocuidado: “[...]”⁸⁷ Agora, como ativistas não podemos apontar o dedo pra quem alisa o cabelo. Discordo de quem acha que cabelo alisado é alienação. A mulher pode estar num processo de se entender. E assumir o cabelo tem consequências: ela pode perder o emprego, ser apontada na rua, discriminada”.

Enfim, o debate sobre a liberdade de como se portar, como enfrentar o racismo, vai além de uma opção estética, pois, neste calendário, neste mês de maio, a luta é apresentada além dos sentidos, da percepção visual do desenho, mas também na historicidade das suas datas, na riqueza que elas trazem, como o dia 13 de maio, lembrado como o “Dia de Luta Contra o Racismo”, ou seja, não se aponta somente a liberdade conquistada, mas a luta que está por vir. Nesse contexto, o mês de maio faz uma menção a uma das maiores personalidades políticas e culturais de luta antirracista, o francano Abdias do Nascimento que projetou o artista afro-brasileiro nacionalmente e internacionalmente; Seu trabalho está no surgimento de um grupo de artistas negros, que brotaram como flores em um jardim estéril, com pouca diversidade e que apesar dos

⁸⁷ Reportagem “Autocuidado é fundamental para a sobrevivência”. Portal UOL Minabemestar. Disponível em: <https://minabemestar.uol.com.br/entrevista-com-djamila-ribeiro/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

espinhos carregados por cada flor negra, por cada sentimento de discriminação sofrido, sua beleza é maior e se fez brotar e aflorar.

Imagem 16: Mês de junho.



Fonte: acervo do pesquisador.

O mês de junho destaca a produção de um aluno da EJA, da Educação de Jovens e Adultos, de um jovem estudante e trabalhador, o Adailson Sousa Oliveira que, segundo a percepção do professor mentor, traz o desenho de uma mão, sendo que as cores utilizadas são uma referência à África, ao Pan-africanismo. Segundo ele, muitos alunos desta faixa etária associam estas cores ao ritmo musical surgido na Jamaica, o *reggae music*, um estilo musical com composições que trazem em suas melodias o antirracismo, as mazelas causadas pela herança colonial sofrida pelos povos africanos entre outros assuntos, conforme aborda:

“E aí eles têm o entendimento, então não é a cor do reggae, o reggae utiliza dessa cor pensando em compor com o continente Africano formas de resistência para lidar com o racismo e a afirmação da Negritude. E aí ele pinta e aí provavelmente foi sim uma sugestão minha que ele pintou cada linha de uma cor e ao final colocar o nome a palavra África na unha do polegar, toda a concepção é dele as unhas provavelmente estavam em branco aí a gente acrescentou e sugeri e ele acatou e fez e essa composição traz um pouco e é um aluno da EJA, nesse caso aqui ele era terceiro termo sétimo ano deve ter por volta de 20 anos o aluno” (Trecho da entrevista sobre o calendário temático com o professor mentor).

A partir da questão do uso das cores citadas, o professor mentor indaga sobre a abordagem histórica com o aluno e este traz a importância de:

“Sim sim, porque eles identificam muito fácil que essas coisas verde, amarelo, preto e vermelho são as cores do reggae, aí a gente faz duas coisas que é muito forte que é a separação do uso de drogas e o reggae e o entendimento da mensagem passada pelos filósofos que comungam da ideia do reggae e da concepção de liberdade de expressão e cuidado da percepção do mundo por outros vieses que não apenas o eurocentrado” (Trecho da entrevista sobre o calendário temático com o professor mentor).

Refletindo sobre a percepção deste docente em relação a esta imagem, acrescentamos à sua observação uma referência no mês de junho ao “Dia Internacional do Orgulho LGBT”. Vale reforçar que as cores colocadas pelo aluno também lembram as cores representativas desta luta global de respeito ao orgulho LGBT, sendo que é uma mão negra, acorrentada, e nesse sentido, podemos realizar uma alusão às mulheres trans, muitas destas perseguidas e desrespeitadas em sua condição humana, ou seja, são muitas as interpretações, mas o nosso objetivo é contribuir nesta análise global da imagem produzida e seus múltiplos sentidos.

Imagem 17: Mês de julho.



Fonte: acervo do pesquisador.

O mês de julho traz uma produção de um aluno de nono ano, o Gustavo Santos da Conceição, o qual, segundo o professor, passou entre os anos de 2018 e 2019 por um processo de transição capilar em que ressignificou e assumiu o seu cabelo crespo, utilizando, a partir de então, o famoso cabelo “*black power*”, ou seja, deixou de utilizar formas de alisamento do seu cabelo, tendo, com isso, juntamente com os demais colegas de turma, assumido sua negritude, segundo os professores, uma forma de resistência e empoderamento dos alunos desta escola.

Neste desenho, o aluno busca exprimir, a partir da ilustração de um olho, um olhar marcado por lágrimas de tristeza frente ao racismo, a discriminação racial enfrentada cotidianamente por crianças, jovens e adultos negros e negras neste país. O professor mentor descreve desta maneira essa produção artística:

“E aí o Gustavo desenha o olho, se a gente pensar também é o olho clássico e aí se você olhar bem Jeferson acho que é importante se a gente olhar na sobrancelha ela tem um detalhe, porque aí assim essa parte mais elevada quem construiu para o Gustavo ou com Gustavo foi a Williany, foi ela quem fez essa sobrancelha para ele porque se você pegar a parte de baixo tem um tipo de traçado da sobrancelha um traço menor e vamos dizer menos elaborado mas riscado e aí é a Williany quem dá esse up, é como se ela tivesse colocado sobrancelha postiça na sobrancelha que ele tinha feito e uma segunda coisa que acho que pode ter sido sugestão é a quantidade

de lágrimas né, provavelmente no trabalho devia ter cinco ou seis gotas de lágrimas e aí fui eu nesse processo que pedi para ele olha coloca mais lágrimas para poder dar ênfase à sua intenção de demonstrar que eles estão chorando” (Trecho da entrevista sobre o calendário temático com o professor de Matemática).

Nesse sentido, nossa análise sobre essa imagem traz outra percepção sobre este olhar ao lembrar a morte do professor Eduardo Oliveira, autor do hino à Negritude, uma referência realizada no dia 12 deste mês. Portanto, ao mesmo tempo em que essas lágrimas são de tristeza por esta perda, também são de alegria, por ser comemorado no dia 20 de julho o “Dia da Promulgação do Estatuto da Igualdade Racial”, um dia muito importante na luta pela garantia de direitos, pela busca por igualdade frente à discriminação sofrida por afro-brasileiros no acesso a melhores condições de vida, relegadas historicamente a essa população. Essas observações constam desta análise global da imagem, que traz múltiplas interpretações.

Imagem 18: Mês de agosto.



Fonte: acervo do pesquisador.

O mês de agosto não é uma produção dos alunos da EMEF Oziel Alves Pereira, trata-se de uma contribuição de um dos parceiros do sindicato (CUT) Subsede Campinas-SP e seus colaboradores, a qual, segundo o professor mentor:

“Agosto você vai ver aqui é um artista visual é Andrei Carmo e aí tá escrito o título do desenho, ‘O Guri’, um código de barra, mas que também não é trabalho nosso, ele compõe o calendário, mas não é um trabalho dos alunos, não é dos alunos, é uma escolha do sindicato, da coordenação do calendário para contemplar, porque tem outras coisas que precisam ser contempladas né” (Trecho da entrevista sobre o calendário temático com o professor de Matemática).

Nesta contribuição, o professor mentor não analisa o desenho, não traduz em palavras a imagem produzida, ou seja, sendo ela uma composição única e não estática, faltou a sua

percepção, o seu olhar sobre o trabalho socializado no mês de agosto. Por fim, como é a nossa intenção sugerir uma metodologia que esteja disponível para outras composições, que apresentamos a nossa análise da imagem do mês de agosto partindo, inicialmente, do princípio de um jovem estudante negro com seus punhos cerrados, em sinal de luta e resistência, que se depara com um muro, sendo este representado atualmente pelos indicadores encontrados em nosso país, desde os indicadores de evasão⁸⁸ escolar, que são maiores entre alunos negros na educação básica, até as dificuldades de acesso à educação superior enfrentada por este público que, apesar dos avanços observados, como a adoção de Cotas Étnicas Raciais, mudanças que suprimam parcialmente a necessidade de inserção dos jovens afro-brasileiros em instituições de ensino superior, ainda há uma desigualdade de acesso conforme uma pesquisa do IPEA⁸⁹ de junho de 2020.

Dentre essa mesma concepção de luta, resistência e sobrevivência, ressaltamos a mensagem que essa imagem pode também transmitir, um código de barras, que identifica o capitalismo, a desigualdade social presente em nossa sociedade, que segrega através de muros ou mesmo do consumo, sendo essa uma figura representativa deste combate que este aluno está prestes a enfrentar.

Imagem 19: Mês de setembro.

⁸⁸ Evasão escolar e o abandono: um guia para entender esses conceitos. De acordo com um estudo realizado por Reynaldo Fernandes, com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Ministério da Educação (MEC), os jovens de baixa renda, em sua maioria negros, forçados precocemente ao mercado de trabalho ou que engravidam já na adolescência, formam o grupo de maior risco à evasão. Ano 2019. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar/>. Acesso em: 15 jan. 2022.

⁸⁹ População negra conquista espaço no ensino superior. Segundo a pesquisadora do Ipea, apesar dos avanços, em 2017, a população negra ainda correspondia a 32% das pessoas com ensino superior completo. E considerando a população com 25 anos ou mais, apenas 9,3% dos negros tinham ensino superior completo, enquanto na população branca havia chegado a 22,9%. “O Brasil registrou muitos avanços na frequência ao ensino superior, mas ainda estamos longe de um cenário de igualdade”, ponderou. 26 jun. 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35896. Acesso em: 15 jan. 2022.



Fonte: acervo do pesquisador.

O mês de setembro é uma produção de um aluno da EMEF Oziel Alves Pereira chamado Lucas Santos Amaral que, por meio do seu desenho, buscou representar um jovem negro, aparentemente um jogador de futebol, ao lado de duas pessoas de terno e gravata que possivelmente representam executivos do esporte ou até mesmo seguranças. O professor mentor destaca em seu relato a afeição dos seus alunos em se tornarem jogadores de futebol, cantores de pagode entre outros, fato este associado às condições em que vivenciam, como se sentem e se veem junto à sociedade, marginalizados e sem muitas perspectivas de mudanças, de ascensão social, estando destinadas a seguir três ou quatro profissões devido à sua condição social. O professor mentor aborda de maneira muito incisiva essa questão em seu relato:

“[...] na percepção que nós fizemos e na percepção que o sindicato teve, que a (CUT) teve, ele vem para o calendário de uma maneira até que surpreendente é porque a gente discuti futebol, a gente traz para eles a percepção de que como que funciona do ponto de vista das hierarquias o racismo, a gente tem na escola geralmente muitos alunos que sonham, que jogam e que correm atrás de ser jogador de futebol mas não tem a compreensão de como que o racismo pode atravessar a trajetória deles e uma das coisas que eu falo para eles sempre é assim, a quantidade de pessoas que desejam jogar futebol e a quantidade de pessoas que desejam ser médicos qualquer jogador de futebol que passou pelo processo de ser jogador e venceu, tranquilamente se tivesse se dedicado a medicina ele teria passado muito mais fácil a proporção de concorrência é absurdamente menor” (Trecho da entrevista sobre o calendário temático com o professor mentor).

Portanto, a nossa abordagem em relação à imagem do mês de setembro vem de encontro com as contribuições do professor mentor e sua percepção, destacando a condição observada entre muitos alunos de escolas periféricas, sendo que estes, independentemente de seu grupo étnico, das condições oferecidas, têm seus sonhos perpassando pelos exemplos citados. Tal fato foi observado nesta comunidade onde, por exemplo, muitos alunos e ex-alunos da EMEF Oziel Alves Pereira se tornaram músicos, *rappers*, sendo essa uma busca

desde jovem, em lutar, contestar e sobreviver. Ao se tratar desta questão que mencionamos: “O Racionais MC’s conseguiu contestar teorias de sociólogos famosos como Florestan Fernandes (1965), ao demonstrar, pela experiência de “ser negro” e “favelado”, que o racismo é uma questão cultural e social, e não somente de cunho meramente econômico” (ROIZ; SANTOS; 2020, p. 55). Ou seja, muitos dos alunos desta comunidade que sofreram atitudes racistas, compreendem que suas condições econômicas não impedem de sofrerem discriminação, pois as portas sempre serão poucas e estreitas, por isso a música é um dos meios utilizados neste movimento de resistência cotidiana, episódio observado em uma pesquisa⁹⁰ em canais de vídeos, na qual encontramos grupos de rap desta comunidade, de alunos e ex-alunos trazendo em suas letras a resistência e luta antirracista.

Outra abordagem que podemos trazer nesta mesma imagem é este jovem negro sendo abordado por seguranças em um shopping. Assim, nesta reflexão mencionamos:

“Então eles recorrem contam e recontam repetidas vezes como que eles são abordados no shopping e aí eu digo para eles olha e perceba que o segurança do Shopping poderia ser um tio, um irmão, um pai, um vizinho porque essa ideia naturalizada de que os corpos X, Y e Z, os modos de andar e de consumir não são bem-vindos aqui naquele lugar é decodificado por todos, por todos, inclusive os seguranças sabem né” (Trecho da entrevista sobre o calendário temático com o professor mentor).

Nesse sentido, como bem ressalta o professor mentor aos seus alunos: “[...] *que é assim, não adianta você comprar sapato da marca X, bermuda da marca X, roupa da marca X, se fantasiar da roupa X, andar da forma Y, as pessoas vão perceber que você não é nativo daquela marca [...]*” (trecho da entrevista com o professor mentor). Ou seja, o consumo, o acesso a bens econômicos não isentarão estes alunos de sofrerem atitudes de discriminação, estar em um centro de consumo, com vestimentas de alto valor, não escondem suas origens, suas condições sociais e culturais. Portanto, um jovem ser jogador de futebol, ou cantor de rap, não excetua sua origem aos olhos discriminatórios, como bem destacado pelo grupo de rap “Racionais MCs”, em sua música “Negro Drama”:

A música é o desabafo de um negro que “venceu na vida”, que resolveu seus problemas financeiros, mas continua carregando o drama de ser negro porque “a alma guarda o que a mente tenta esquecer”. Ouvindo a música, chega-se à conclusão de que o negro não tem saída, porque a questão não é apenas social, e sim também cultural” (ROIZ; SANTOS, 2020, p. 56).

Enfim, tratando-se do racismo sofrido por estes jovens, a questão ultrapassa o campo social e econômico apresentando seu viés mais cruel e desumano, aquele que se perpetuou na crença cultural da inferioridade do ser humano, da população afrodescendente que fora secularmente racializada, que habita as periferias, que sofre cotidianamente atitudes racistas e

⁹⁰ Salve ao Parque Oziel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R5QX3SK7-Zo>. Acesso em: 15 jan. 2022.

que guarda na alma “o que a mente tenta esquecer”. O trecho desta música do grupo “Racionais MCs” revela esse ressentimento que é extirpado por meio da musicalidade, do combate e da busca pela sobrevivência e resistência frente a uma sociedade racista e desigual.

Nesse sentido, refletimos também sobre essa camiseta amarela, que representa a cor da camisa da seleção brasileira, símbolo de independência para muitos jovens jogadores que veem a possibilidade de ser um jogador da seleção, com seu ápice de independência financeira, da sua carreira, principalmente na elite futebolística mundial, a europeia, e é exatamente lá que se entrecruzam nos seus caminhos os casos de racismo, muitos destes noticiados⁹¹ pela mídia nacional e que ressaltam ainda mais o trecho da música: “a alma guarda o que a mente tenta esquecer”.

Imagem 20: Mês de outubro.



Fonte: acervo do pesquisador.

O mês de outubro é uma produção de um aluno da EMEF Oziel Alves Pereira, o Ailson Sousa Novais, que traz em sua composição um desenho de uma mulher negra e alguns símbolos que remetem a notas musicais. Nesta representação, é destacado o nome de um músico nigeriano chamado Fela Kuti; o professor mentor destaca o interesse deste aluno por música, pois sua família possui essa atividade artística como meio de sustento. Neste trecho da entrevista, apresentamos a percepção do professor mentor em relação a essa produção:

“O Ailson é músico por vocação, por gosto, o segundo irmão eu não vou lembrar o nome porque ele não foi meu aluno, o segundo irmão, mas ele ficou famoso devido ao The Voice e tem um terceiro irmão também que canta. E como a gente estava pensando em fazer um calendário o que eu pedi foi provavelmente assim foi preen-

⁹¹ Reportagem: Jogadores contam histórias do preconceito enfrentado na Europa. Futebolistas negros relatam casos de racismo e xenofobia envolvendo torcedores, técnicos e outros jogadores. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/jogadores-contam-historias-do-preconceito-enfrentado-na-europa/>. Acesso em: 02 set. 2021.

cha todos os espaços, preencha todos os espaços com notas musicais, a ideia, a concepção do desenho é toda dele e escrever Fela Kuti foi provavelmente a única coisa que eu pedi para que ele fizesse uma intervenção, toda a letra, todo desenho foi feito por ele e como eu falei, ele é um pesquisador, a gente fez algumas versões do InformaAfricativo, dentro da sala de aula e ele escreveu e pesquisou sobre o Fela Kuti e antes disso ele já tinha feito uma pesquisa com o Pena Branca e Xavan-tinho” (Trecho da entrevista sobre o calendário temático com o professor de Matemática).

Desse modo, o mês de outubro traz uma referência a um músico nigeriano chamado Fela Kuti, um artista que buscava, por meio das suas composições, fazer uma crítica às mazelas sociais encontradas no seu país, um instrumento político⁹² e de resistência do seu povo frente à luta anticolonial, à luta antirracista. Ao tratar das origens deste músico, associamos o dia 15 deste mês ao “Dia do Professor”, ao seu pai que, além de ter sido pastor, foi diretor de escola, sendo também o primeiro presidente da União Nigeriana de Professores. Sua mãe foi uma ativista por direitos humanos, defendendo os direitos das mulheres nigerianas. Como será que Fela Kuti se inseriu no imaginário deste aluno?

Para conhecer esse processo, buscamos em um canal de vídeos um encontro organizado pela Faculdade de Educação da Unicamp, um evento virtual ocorrido no dia 16 de julho de 2021 intitulado “X Fala outra escola”, onde estiveram presentes virtualmente alguns alunos participantes deste calendário, incluindo Ailson Sousa Novais, o professor mentor, uma assessora da CUT entre outros. Buscamos, neste vídeo, os motivos que levaram este aluno a referenciar o músico africano Fela Kuti em seu desenho, entretanto, no seu relato é destacado o seu desconhecimento em relação a este ativista, mas, conforme orientado pelo professor mentor, ele deveria trabalhar algo associado à África e por isso Ailson Novais recorre ao professor mentor que orienta novamente a sua pesquisa. *“⁹³Ele falou para pesquisar cantores africanos, instrumentos de origem africana, e aí eu perguntei para ele se tinha algum artista e aí ele falou do Bob King, mas dentre outros só um me chamou a atenção, foi o Fela Kuti”.*

O interesse deste aluno por este cantor africano e por outros músicos afro-brasileiros se materializa na edição de número 46⁹⁴ do jornal Informafricativo quando em um trecho do boletim são apresentadas informações sobre cantores africanos e afro-brasileiros para os demais alunos. Sendo assim, apesar do direcionamento realizado pelo professor mentor, nesta

⁹² Reportagem Revista Piauí. FELA KUTI: MÚSICA É A ARMA DO FUTURO. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/fela-kuti-musica-e-a-arma-do-futuro/>. Acesso em: 16 jan. 2022.

⁹³ Trecho de relato de aluno EMEF Oziel Alves Pereira em um evento “X Fala outra escola” da Faculdade de Educação da Unicamp. 16 jul. 2021. Campinas-SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NriBSrKEY48>. Acesso em: 15 jan. 2022.

⁹⁴ Boletim Informafricativo – nº 46 – Novembro – 2019. EMEF Oziel Alves Pereira. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/09/informafricativo46_-_tecnologia.pdf. Acesso em: 03 set. 2021.

publicação também são destacados cantores sertanejos, de preferência pessoal deste discente, conforme o seu relato em suas redes sociais. Neste processo, o aluno pesquisou mais informações tendo, posteriormente, um pedido do seu professor que ilustrasse o desenho com a imagem do Fela Kuti. Após a solicitação do docente em ilustrar o músico africano Fela Kuti, houve uma negativa deste aluno, por não saber realizar o referido trabalho. Contudo, sua sugestão foi desenhar a imagem de uma mulher negra que podemos associar à mãe do cantor Fela Kuti que, conforme já mencionado, foi uma feminista nigeriana que lutou desde sempre pelos direitos das mulheres; além disso, neste mês há uma comemoração ao “Dia do Professor”, e vale lembrar que a mãe de Fela Kuti também era educadora.

Entretanto, não podemos deixar de ressaltar outra data importante trazida neste mês, o dia da padroeira do nosso país, o “Dia de Nossa Senhora Aparecida”, celebrado no dia 12 de outubro. Além de representar uma santa católica, Nossa Senhora Aparecida é, para alguns adeptos de religiões de matriz africana, a divindade conhecida como Oxum, ou seja, a partir do sincretismo religioso, muitos relatos se estabeleceram a partir do seu surgimento e posterior reconhecimento pelo estado brasileiro tendo, neste caso, assumido uma data comemorativa com caráter de feriado nacional. Enfim, apesar do direcionamento do professor mentor nesta atividade, fato a ser observado e melhor adequado em outras práticas, foram sugestões construtivas e importantes para o produto final.

Imagem 21: Mês de novembro.



Fonte: acervo do pesquisador.

O mês de novembro é uma produção da aluna Suelem Gabriele Costa da Silva da EMEF Oziel Alves Pereira que teve como foco o desenho de duas mulheres, uma branca e uma negra, representadas por diferentes tonalidades de cor de pele, por distintos tipos de

cabelo, com destaque especial ao uso de um brinco com desenho do continente Africano por parte da mulher negra, o uso do sinal de diferente na mulher branca e a palavra igualdade em realce. Ambas as abordagens são relatadas pelo professor e também podemos destacar o uso da cartografia, da representação imagética da África por meio de desenhos, tendo o mapa como modelo para destacar a pluralidade de povos e culturas que habitam esse continente. Neste relato do professor mentor é destacado:

“O mapa da África, o perfil colorido e é da Suellen, mas eu acho que o que marca mesmo aí é essa intencionalidade dessa complementaridade entre mulheres branca e negra e o cabelo crespo em contraponto ou complementando o cabelo liso e loiro e o mapa da África e o mapa e o sinal de diferente. Então mapa da África é uma recorrência que a gente precisa ensinar, eles não a princípio não conhecem, não sabem que são cinquenta e quatro países e no decorrer do tempo a gente vai construindo esse entendimento, é recorrente a gente fazer mosaicos com o mapa da África” (Trecho da entrevista sobre o calendário temático com o professor mentor).

Nossa contribuição em relação a esta imagem é uma referência ao mês da “Consciência Negra”, em que ressaltamos o dia 20 como um símbolo da luta antirracista no nosso país, pois, a partir da sua celebração, a morte de Zumbi dos Palmares se torna símbolo de resistência e afirmação de direitos, de uma sociedade justa e igualitária, conforme o símbolo trazido por essa aluna, o sinal de igualdade. Associamos essa mensagem à nossa condição como seres humanos, aos princípios previstos em documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao sentimento de humanidade que deve estar presente na consciência de cada cidadão, seja ele sul-americano, africano, asiático ou europeu. Somos filhos da mesma terra e, independentemente das suas origens geográficas, devemos respeitar a todos e todas que compartilham dos seus frutos.

Imagem 22: Mês de dezembro.



Fonte: acervo do pesquisador.

O mês de dezembro é uma produção da aluna Paola da Silva Ferreira da EMEF Oziel Alves Pereira, e sua composição traz uma menina sendo hostilizada por outras duas crianças brancas, uma menina e um menino, que são representadas em tom de ofensa apontando o dedo em riste para a menina negra. Este é um desenho que, segundo o professor mentor, estava entre os vinte selecionados pela escola, mas não foi considerado pelos professores como um dos doze primeiros, mesmo assim, no olhar do sindicato essa produção foi escolhida.

O professor mentor lembra e faz um comparativo desta produção com a de outra aluna que traz também um momento de racismo sofrido por uma criança. Ele ressalta que no caso da Noeli há uma reação, não uma passividade e, sendo assim, refletimos sobre a multiplicidade de espectros trazidos por uma produção artística que, no entender de cada leitor, trará várias interpretações. O professor entrevistado caracteriza mais esta relevante produção:

“Então é assim, existe a vítima, existe o agressor, existe a pessoa conveniente, existe uma série de informações que esse desenho traz, que aquela mão preta, preta e branca, talvez não revele, então aí é o desenho da Paola. E a gente está falando de um dia ensolarado, onde a menina está sendo apontada e ela se sente de cabeça baixa, impotente eu diria, diria que esse desenho traz justamente isso, a leitura diante da impotência, desse absurdo que é o racismo” (Trecho da entrevista sobre o calendário temático com o professor mentor).

Nossa percepção sobre esta imagem é forte e impactante, pois demonstra um momento de discriminação possivelmente sofrido pela aluna que fez a ilustração, momento que marcou, que feriu seus sentimentos. Apesar da aparente passividade em comparação ao desenho da sua colega Noeli, ela nos apresenta outros olhares, como um ressurgir neste dia ensolarado, pois, apesar de um momento sombrio, esta aluna tem outra reação, não a violência, mas a do desprezo por seus agressores e, sabendo que dias melhores virão, não reage fisicamente ou verbalmente.

Outra percepção em relação a este mês de dezembro se dá pelas datas: comemora-se no dia 08, o “Dia de Nossa Senhora da Conceição”, uma santa católica; o mesmo dia é também reverenciado pelos umbandistas, no estado de São Paulo, como “Dia de Iemanjá”. Assim, apesar de ser um calendário temático, trazendo a temática racial, em nenhum momento foi feita alguma referência às divindades de religiões de matriz africana, o que, em nossa opinião, é falho.

Diante de todo o contexto apresentado, concluímos este tópico, no qual apresentamos a prática pedagógica que está vinculada ao projeto “Africanidades”, que surgiu a partir de uma demanda de uma organização sindical, que possuía esta unidade escolar como referência

na luta antirracista. Foram constatadas participações de um grupo de alunos pré-selecionado pelo professor mentor e, conforme as observações realizadas, as limitações se deram na ausência de um envolvimento com os demais professores, demais alunos, enfim, de toda a comunidade escolar.

Conforme destacado anteriormente, iniciativas como esta devem ser compartilhadas e trabalhadas de forma interdisciplinar, buscando o enriquecimento dos olhares, a restrição nos direcionamentos, um olhar primário dos alunos, sem proposições diretas, ou seja, buscando respostas à essência da pergunta: “Como você vê o Racismo?”. E a partir deste questionamento, é fundamental produzir as narrativas, sejam elas uma música, um poema, um desenho etc.

Trata-se de uma relevante prática pedagógica que deve ser compartilhada com outras escolas desta rede municipal tendo a Secretaria Municipal de Educação o objetivo de estreitar as parcerias com estas organizações sindicais e todos os movimentos organizados da sociedade civil, proporcionando, nas escolas, ambientes democráticos e de pluralidade.

Assim, a nossa sugestão como produto final, como projeto de intervenção, é utilizar a prática pedagógica analisada como referencial em outras atividades a serem realizadas por esta unidade escolar e, conseqüentemente, por esta rede de ensino. A metodologia empregada, nesse caso, será a de análise das imagens seguindo os princípios previstos no trabalho da professora Ângela de Castro Gomes, em que as expressões artísticas, sejam elas os desenhos, os poemas, as imagens, as datas, as referências realizadas, são o objeto a ser analisado. Ou seja, os discentes devem ser instigados a tratar dos temas em questão e, a partir das suas produções, devem ser realizadas as análises que trarão a percepção sobre o que foi apresentado, assentando no aluno o seu protagonismo, sua contribuição final, que é o nosso objetivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se ampara no estudo das relações étnico-raciais em uma unidade escolar, um tema de extrema relevância seja em nosso contexto nacional como internacional, que se faz presente em nosso país por meio de uma política pública educacional promulgada em janeiro de 2003, trata-se da Lei 10.639/03. Portanto, o seu processo de implementação em uma escola pública da periferia de uma grande metrópole foi o nosso objeto.

Inicialmente, o trabalho amparou-se em teóricos que tratam das políticas públicas, tendo como objetivo debater sobre a importância da análise do ciclo de políticas públicas, trazendo ao leitor a compreensão de aspectos como os motivos que levaram a referida política ser pensada, criada, implementada e avaliada. Desse modo, procurou-se mostrar, de maneira processual, como se deu a adoção desta Lei, que representa a luta antirracista, por meio do diálogo com o movimento negro, o contexto internacional, as ações afirmativas, enfim, tratou-se dos embates e avanços alcançados desde o seu surgimento.

Para contribuir neste processo, foi utilizado, como referencial teórico, o trabalho da professora Nilma Lino Gomes que, a partir de uma pesquisa realizada em 2009, mapeou escolas que implementaram a Lei 10.639/03 em todo o país.

Portanto, nossa conclusão foi que, apesar de terem sido adotadas políticas como o Plano Nacional de Implementação da Lei 10.639/03 e 11.645/08 no ano de 2009, buscando avançar e conhecer o processo de implementação das referidas políticas públicas, a mesma não se faz presente em muitas escolas. Iniciativas como as analisadas nesta dissertação, por exemplo, fazem parte de um percentual ainda pequeno de trabalhos encontrados nesta rede municipal de ensino. Fato este também observado em um relato de um educador, em um debate público⁹⁵, realizado no dia 23 de abril de 2021, por intermédio de uma vereadora da cidade de Campinas, em que se discutiam os dezoito anos da Lei 10.639/03.

Outro momento desta pesquisa se deu em leituras sobre teorias, como a Teoria Tradicional, Crítica e Pós-Crítica do Currículo, com autores como Tomás Tadeu da Silva e Vera Maria Candau, que nos proporcionaram discorrer e compreender conceitos como Multiculturalismo, Interculturalidade e a chamada Pedagogia Decolonial por meio da contribuição da professora Nilma Lino Gomes. Nesse sentido, analisamos documentos como as Diretrizes Curriculares Municipais, que trazem um capítulo específico sobre a educação das relações étnico-raciais; por se tratar de uma referência curricular para os docentes desta

⁹⁵ Debate público: A promoção da igualdade racial – 18 anos da Lei 10.639/03 – 23/04/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e4yXcxhEWw8>. Acesso em: 10 jan. 2022.

rede municipal, a mesma serviu como instrumento em nossas observações das práticas pedagógicas propostas na unidade escolar pesquisada.

Não podemos deixar de ressaltar a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, que serviram de fundamento legal nesta análise das Diretrizes Curriculares Municipais. Neste interim, observou-se que avanços devem ser realizados no sentido de se rediscutir alguns conteúdos e metodologias previstas neste documento curricular que aborda os princípios previstos na Lei 10.639/03, mas que infelizmente não avança no estudo da educação das relações étnico-raciais, não tendo como foco os Estudos Decoloniais, ou seja, se apresenta como um documento amplamente eurocêntrico.

Outro aspecto a ser destacado é o desconhecimento de parte dos docentes entrevistados, que citam conhecer o documento curricular mencionado, mas não fazem, em sua maioria, referências específicas de trabalhos realizados e amparados nesta Diretriz Curricular. A citação de exemplos de práticas realizadas está, em sua maioria, amparada nas propostas apresentadas pelo professor mentor do projeto “Africanidades”.

Tratando da formação docente e da discussão sobre a temática da educação das relações étnico-raciais, citamos o surgimento de um programa conhecido como MIPID que tinha como objetivo implementar a Lei 10.639/03 nesta rede de ensino pública por meio da formação dos chamados educadores étnicos. Portanto, foi constatado que o referido programa se encontra com baixa acessibilidade sendo, infelizmente, desconhecido pela maioria dos professores desta unidade escolar, mesmo tendo sido o professor mentor do projeto “Africanidades” um educador étnico.

Todavia, em uma pesquisa realizada em sites de vídeos e canais institucionalizados, foram encontrados relatos sobre este programa em uma reunião⁹⁶ realizada na Câmara de Vereadores de Campinas-SP no dia 04 de abril de 2016, um encontro intitulado “Reuniões: Reunião implementação da Lei 10.639/03”, onde estavam presentes um vereador envolvido na luta antirracista deste município, um Diretor Pedagógico e uma representante da Secretaria Municipal de Educação. Nesta ocasião, foram expostas as condições em que se encontram o programa MIPID e, segundo os palestrantes representantes do poder executivo, o programa passaria naquele momento por um processo de revitalização e seriam implementadas políticas de fomento com o objetivo de dar continuidade aos trabalhos que estavam “parados”.

Neste mesmo evento, a representante da Secretaria de Educação traz em sua fala o limitado alcance do MIPID nas escolas desta rede municipal, fato representado na baixa

⁹⁶ Reuniões: Reunião implementação da Lei 10.639/03 – 04/04/2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2FCGKtfmTrc>. Acesso em: 10 jan. 2022.

adesão de escolas em implementar a Lei 10.639/03, ou seja, ressaltamos uma limitação nesta trajetória, pois uma reunião organizada no final de um mandato de governo municipal, que se findava naquele mesmo ano, representava em si um descaso em relação à política pública analisada. Foi notado, assim, uma inércia inicial em se empregar este instrumento já consolidado, um programa surgido há mais de dez anos, que não fora tratado por aquele governo municipal vigente como política de Estado.

Essas afirmações estão em sua exposição que reconhece a existência de trabalhos pontuais nesta rede municipal, fato destacado na fala da representante do poder público referindo-se a um levantamento realizado via e-mail junto às escolas, em que se buscavam iniciativas envolvendo a Lei 10.639/03. Ou seja, o seu discurso demonstra um total desconhecimento e acompanhamento, à época, das práticas realizadas nesta rede de ensino. Sua apresentação ainda traz, no slide inicial, uma menção à EMEF Oziel Alves Pereira, fato compreensível por ser a escola pesquisada e apresentada para as demais unidades escolares como referência na implementação da Lei 10.639/03.

Todavia, passados seis anos, no dia 23⁹⁷ de abril de 2021, um educador afirmou que o referido programa se encontrava sucateado, não havendo atualmente incentivos e novos investimentos que fortaleçam sua continuidade.

Outro ponto a ser destacado nesta dissertação é o surgimento da Lei 10.639/03 e sua relação com esta comunidade nascida a partir de um movimento social de luta por acesso à terra e, conseqüentemente, moradia. Ou seja, discorreremos sobre os movimentos sociais presentes na cidade de Campinas-SP e sua importância neste processo de implementação da Lei 10.639/03 ressaltando a relação estabelecida entre esta comunidade escolar e os movimentos sociais locais, fato também destacado em documentos e nas entrevistas, mas pouco explicitado nas práticas observadas. Esta conexão está presente no Projeto Político Pedagógico, porém, devido às dificuldades de enraizamento e implementação interdisciplinar, as práticas envolvendo a Lei 10.639/03 ainda se encontram restritas a um grupo de professores.

Enfim, foram expostos o projeto “Africanidades” e o jornal Informafricativo, seus avanços e limites, tendo como objetivo conhecer o seu grau de enraizamento nesta unidade escolar. Também foram observadas iniciativas pontuais e cotidianas do ponto de vista organizacional, ou seja, em exposições como a chamada “Mostra Cultural”, porém, o enraizamento da Lei demanda uma organização por parte da equipe gestora em promover

⁹⁷ Debate público: A promoção da igualdade racial – 18 anos da Lei 10.639/03 – 23/04/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e4yXcxhEWw8>. Acesso em: 10 jan. 2022.

espaços de diálogo cotidianos entre os docentes, para que estes não fiquem somente sob a órbita do professor mentor e possam consequentemente sugerir, propor e colocar em prática atividades direcionadas ao estudo das relações étnico-raciais.

Todavia, o enraizamento desta política pública demanda um processo de engajamento dos docentes associado ao incentivo à sua formação, ao reconhecimento do grupo de professores, à relevância da temática da educação das relações étnico-raciais. Desse modo, sendo notada a militância do professor mentor, que está há aproximadamente dez anos nesta escola, e significando esta continuidade um aspecto positivo para um trabalho cotidiano e em longo prazo, que nos lembramos desta mesma constatação em outra unidade escolar, na Escola Estadual Hélio Palermo, que ganhou o prêmio “Educar para a Igualdade Racial” e foi objeto de uma pesquisa⁹⁸ envolvendo a implementação da Lei 10.639/03. Nesta verificação, a pesquisadora conclui que a existência de um educador envolvido nesta temática há anos, tendo um trabalho em longo prazo, foi importante para a continuidade do mesmo.

Conforme observado na mesma pesquisa, a existência de um gestor ou professor com maior tempo de permanência em uma unidade escolar, que participa das iniciativas como a implementação desta política pública, é sim um fator considerado positivo do ponto de vista da aplicação cotidiana, mas não garante a sustentabilidade do projeto em longo prazo.

Outro aspecto a ser enfatizado é a centralidade das atividades propostas em um único docente, sendo, no caso desta pesquisa, o professor mentor do projeto “Africanidades” da EMEF Oziel Alves Pereira; um aspecto limitador para o enraizamento da lei estudada, pois, na falta deste professor, pode haver uma descontinuidade do trabalho, mesmo a ação tendo sido prevista no PPP desta unidade escolar. Podemos observar este fato em outra dissertação de Mestrado⁹⁹ realizada em uma Escola Técnica da cidade de Batatais-SP, onde se concluiu que as práticas pedagógicas concentradas em atividades de iniciativa de um único professor, tendo somente poucos educadores envolvidos, sendo estes, em sua maioria, representantes das disciplinas consideradas obrigatórias pela Lei 10.639/03, limitou o enraizamento da política educacional estudada. Na falta da educadora de Geografia mentora do projeto

⁹⁸ BORGES, Marley de Fátima Moraes. **O Ensino de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira na Perspectiva da Lei 10.639/03: Análise de Políticas Públicas na EE. Prof. Hélio Palermo, Cidade de Franca-SP.** Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/138205>. Acesso em: 10 jan. 2022.

⁹⁹ MANI, Elaine Aparecida. **A Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola: análise de políticas públicas educacionais e o enraizamento da Lei 10.639/03 em uma escola pública de Ensino Médio e Técnico do Interior de São Paulo.** Disponível: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/154018>. Acesso em: 10 jan. 2022.

“Africanidades” desta escola técnica, que faleceu em um acidente de automóvel, as práticas pedagógicas realizadas findaram com sua ausência.

Diante deste contexto, é necessário que ações sejam traçadas em busca do incentivo ao enraizamento da Lei 10.639/03 passando por aspectos como a formação docente, o engajamento e o comprometimento de um número cada vez maior de professores desta unidade escolar pesquisada, que possam aproximar e socializar as práticas pedagógicas realizadas internamente e em toda esta rede de ensino municipal.

Por fim, concluímos que tratar do tema da inclusão do estudo da matriz africana e afro-brasileira em sala de aula demanda espaços de formação que tragam aos docentes um olhar sobre esse passado, sobre os séculos de escravidão vivenciados por nossa sociedade, resgatando, através da memória coletiva, todas as mazelas deixadas por este período sombrio que repercutem atualmente na maneira como pensamos, como agimos, afinal, como nos reconhecemos como povo. Aliado a este aspecto, tratamos das relações étnico-raciais que devem avançar do ponto de vista da compreensão de nós como seres humanos, da nossa humanidade que nos foi tirada desde a chegada dos primeiros europeus nestas terras. Não esquecendo que não basta ser politicamente e socialmente antirracista, temos que agir e atuar em coletivo na busca por um ideal comum de igualdade perante a nossa condição humana e não somente étnica, senão cairemos no equívoco secular já colocado, quando fomos racializados e inferiorizados, nos dividiram para sermos dominados tirando o nosso maior bem, a nossa liberdade.

Abaixo, apresentamos um quadro final explicativo, resumido e conclusivo, o qual foi feito a partir das entrevistas realizadas com os professores e alunos e também por meio da análise dos encontros presenciais e virtuais:

Quadro 24 – Conclusão das entrevistas.

1. Existem práticas pedagógicas na escola pesquisada com base nos princípios previstos na Lei 10639/03.
2. Foram observadas práticas pedagógicas com envolvimento da comunidade escolar e organizações da sociedade civil.
3. É previsto no Projeto Político Pedagógico um projeto chamado “Africanidades” que prevê o trabalho com a temática da educação das relações étnico-raciais.
4. Há percepção do envolvimento parcial da gestão da escola pesquisada com o projeto “Africanidades”.
5. Os ciclos iniciais e finais, incluindo o EJA, participam pontualmente de atividades

propostas no projeto “Africanidades”, mesmo sendo previsto no PPP que todos os professores tenham em seus planos de ensino a temática das relações étnico-raciais.

6. Os professores das disciplinas de Artes, Língua Portuguesa e História, consideradas prioritárias, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais, participam de atividades do projeto “Africanidades”, mas parcialmente (em alguns casos).
7. Existem atividades extracurriculares na escola pesquisada que atendem aos princípios da educação das relações étnico-raciais.
8. Durante o período da pandemia da Covid-19 no ano de 2020 e 2021, foram adotadas atividades à distância com referência ao projeto “Africanidades”.
9. A escola pesquisada possui um acervo de materiais produzidos pelos alunos a partir da Lei 10.639/03.
10. A escola pesquisada possui uma biblioteca afro com livros que abordam o estudo da matriz africana e afro-brasileira com o objetivo de manter um acervo permanente e de uso público para toda a comunidade escolar.
11. A percepção inicial de envolvimento dos docentes no projeto “Africanidades” se dá por meio de iniciativas individuais envolvendo prioritariamente o professor mentor do projeto.
12. As atividades propostas pelo projeto “Africanidades” são associadas pela Gestão desta escola como de responsabilidade do professor de Matemática, considerado o mentor do projeto.

REFERÊNCIAS

ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paideia**. Ribeirão Preto, 2. p. 61-69. fev-jul, 1992. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/paideia/article/viewFile/46422/50178>. Acesso em: 15 jul. 2020.

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; et al. Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Rev. Bras. Pesquisa Saúde**, Vitória, 15(3), jul-set, 2013. Disponível em: periodicos.ufes.br/RBPS/article/viewFile/6326/4660. Acesso em: 29 abr. 2020.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e Políticas Sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. **São Paulo em Perspectiva**, 18 (2): 17-26, 2004, Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a03v18n2.pdf>. Acesso em: 05 out. 2020.

BERNARDINO, Joaze. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. In: **Revista Estudos Afro-Asiáticos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 247-273, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n2/a02v24n2.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

BERNARDINO, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e Perspectiva Negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, janeiro/abril, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramon (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e identidades).

BOLETIM UNICAMP, INFORMAFRICATIVO, 2019. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/biblioteca/recursos-on-line/boletins/informafricativo>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, n.1(3), p. 68-80, jan./jul.2005.

BORGES, Marley de Fátima Moraes. **O Ensino de História, Cultura Africana e Afro-Brasileira na Perspectiva da Lei 10.639/03**: Análise de Políticas Públicas na EE. Prof. Hélio Palermo, Cidade de Franca-SP. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138205/borges_mfm_me_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Decreto nº 4.886 de 20 de novembro de 2003. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 21 nov. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4886.htm. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 28 set. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (a). Parecer cnp/cp n.03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, **Ministério da Educação**, mar. de 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, jun. 2009. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/planonacional_10.6391-1.pdf. Acesso em: 05 out. 2020.

BRASIL. **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.], 4. ed. Brasília: Ipea, 2011. 39 p. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/retrato>. Acesso em: 08 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (b). Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, **Ministério da Educação**, jul. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 maio 2020.

CAMPINAS. Lei nº 9777 de 24 de Junho de 1998. Dispõe sobre a inclusão, no currículo escolar da rede municipal de ensino, inclusive supletivo, na disciplina de História, de matéria relativa ao estudo do negro na formação sociocultural brasileira e dá outras providências. **Diário Oficial do Município de Campinas SP**. 1998. Disponível em: leismunicipais.com.br/a/sp/c/campinas/leiordinaria/1998/978/9777/lei-ordinaria-n-9777-1998-dispoe-sobre-a-inclusao-no-curriculo-escolar-da-redemunicipal-de-ensino-inclusive-supletivo-na-disciplina-de-historia-de-materia-relativa-ao-estudo-do-negro-na-formacao-socio-cultural-brasileira-e-da-outras-providencias. Acesso em: 03 jun. 2020.

CAMPINAS. **Caminhos percorridos**: Discussões realizadas no Grupo de formação de História da Rede Municipal de ensino de Campinas: 2011 e 2012 – Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Organização: Antônio Carlos Rodrigues de Moraes – Campinas, SP, 2013. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/05_caminhos_percorridos.pdf. Acesso em: 03 jan. 2021.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais**: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico / organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy. Campinas, SP, 2012. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/01_diretrizes_anos_iniciais.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais**: um processo contínuo de reflexão e ação. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento pedagógico

gico; organização e coordenação: Heliton Leite de Godoy. Campinas, SP: Millennium Editora, 2010. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/02_diretrizes_anos_finais.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação de Jovens e Adultos – Anos Finais**: um processo contínuo de reflexão e ação. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional. Campinas, SP, 2013. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/03_diretrizes_anos_finais_eja.pdf. Acesso em: 04 jan. 2021.

CAMPINAS. **Quadros de Suporte Pedagógico para as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Anos Iniciais**: subsídios à prática educativa. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional, Campinas, SP, 2013. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/06_quadros_anos_iniciais.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.

CAMPINAS. **Quadros de Suporte Pedagógico para as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Anos Finais**: subsídios à prática educativa. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico/Assessoria de Currículo e Pesquisa Educacional, Campinas, SP, 2013. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/07_quadros_anos_finais.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.

CANDAU, Vera M.; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

CONEPPA. Dossiê - Educação para as Africanidades: princípios para a formação humana. **Revista do Coletivo Negro com Práticas Pedagógicas em Africanidades**. Organizadores: Anselma Garcia de Sales; Daniela Dos Santos Caetano e Wilson Queiroz. Diagramação: Rodrigo Santos Caetano. Ilustração: Makeda Caetano Ferreira. v. 1, n. 1, março/2019. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/boletim/6359/informafricativo-revistaconeppa.pdf#page=19>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**: a era da informação. Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. 9. ed. Ver. Ampl. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. v. 2.

DAVIS, Ângela. 1994. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Revista Tempo**. Niterói, v. 12, n. 23, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07>. Acesso em: 07 maio 2020.

DOMINGUES, Petrônio; GOMES, Flávio. Histórias dos Quilombos e Memórias dos Quilombolas no Brasil: Revisitando um diálogo ausente na Lei 10.639/03. **Revista da ABPN**. v. 5, n. 11, jul./out. 2013. p. 05-28. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/187/183>. Acesso em: 10 maio 2020.

DOMINGUES, Petrônio. **Protagonismo negro em São Paulo: história e historiografia**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2019.

DIAS, Claudia Augusto. **Grupo Focal: Técnica de Coleta de Dados em Pesquisas Qualitativas**. UNB. 2000. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330>. Acesso em: 19 jul. 2020.

EUGÊNIO, Katia Maria. **A implementação da Lei 10.639/06 por meio do MIPID em Campinas SP: A Luta pelo reconhecimento no Combate ao Racismo Institucionalizado Brasileiro**. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo, 2013. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/734>. Acesso em: 14 jun. 2020.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: Um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, (2000). Disponível em: <http://desafios2.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89>. Acesso em: 04 ago. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2020.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação /UNESDOC Biblioteca Digital, 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>. Acesso em: 25 jul. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul-set. 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260516>. Acesso em: 15 maio 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 98-109, jan./abr. 2012. Universidade Federal de Minas Gerais. UFMG. Disponível em: http://www.apees.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

GOMES, Nilma Lino (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. Brasília: MEC/Unesco, 2012. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_educaca-para-todos_36_miolo.pdf. Acesso em: 15 out. 2020.

GONÇALVES, José Roberto. **O Getulino - Um Jornal de Carapinha** – Jornal editado por jovens negros em Campinas-SP (1923/25). 2012. Doutorado em História Social. PUC São Paulo. São Paulo-SP. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/12759>. Acesso em: 10 dez. 2020.

GONZALES, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**. ano 1984, p. 223-244, Anpocs. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/pdf/j.ctvnp0k3f.28.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2022.

GOODY, Jack. **O roubo da História**: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do Oriente. Tradução de Luiz Sergio Duarte da Silva. 2. ed. Reimpressão. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Rezende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IPEA. **Atlas da Violência 2019**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

IPEA. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça**: Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/170306_retrato_das_desigualdades_de_g_enero_raca.pdf. Acesso em: 15 maio 2020.

LE GOFF, Jacques. 1924. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Cleber da Silva. **Discriminações Raciais**: Negros em Campinas (1888 – 1926). Alguns Aspectos. Dissertação de Mestrado. Faculdade de História. Universidade Estadual de Campinas, 1985. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/279187/1/Maciel_CleberdaSilva_M.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

MANI, Elaine Aparecida. **A Educação das Relações Étnico-Raciais na Escola**: Análise de Políticas Públicas Educacionais e o Enraizamento da Lei 10.639/03 em uma Escola Pública de Ensino Médio e Técnica do Interior de São Paulo. Franca-SP, 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/154018/Mani_EA_me_fran.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 11 jun. 2020.

MEAD, Lawrence M. Public Policy: Vision, Potencial, Limits. **Policy Currents**, feb., v. 1, n. 4, 1995, pp. 1-4.

MORIN, Edgar. **Desafios da Transdisciplinaridade e da Complexidade**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=nvAowfuBM2MC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 10 jul. 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 5. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

PEREIRA, J. S. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária. Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei 10.639. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan.-jun. 2008, p. 21-43. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/N9FcnR5fy83Rv3PpCsmBWWF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2021.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House, 1986.

PINTO, Gisele Moraes. **Escola e Legitimidade Social: História e Memória da EMEF Oziel Alves Pereira, uma escola em área de ocupação urbana em Campinas**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305024>. Acesso em: 12 jun. 2020.

QUEIROZ, Wilson. **Da docência a militância: a formação de educadores étnicos num programa da Secretaria Municipal de Educação de Campinas SP - 2003 a 2007**. 2012. 381 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/250940/1/Queiroz_Wilson_M.pdf. Acesso em: 15 ago. 2020.

QUIRANO, Anibal. Colonialidad del poder y clasificacion social. **Revista Semestral del Departamento de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Guadalajara**, año 3, n. 5, julio-diciembre 2011.

ROCHA, Luís Carlos Paixão. **Políticas Afirmativas e Educação: A Lei 10.639/03 no Contexto das Políticas Educacionais no Brasil Contemporâneo**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Paraná, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/marco2012/historia_artigos/3rocha_dissertacao.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

ROIZ, Diogo da Silva; SANTOS, Jonas Rafael dos. **A Construção Social da Cidadania em uma Sociedade intercultural: o ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira em sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2020.

SANTOS, Renato Emerson dos Santos (Org.). **Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o Negro na Geografia do Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2009. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

SANTOS, Sales Augusto. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço. **Revista Tomo**, n. 24, jan/jun. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/3185>. Acesso em: 04 out. 2020.

SANTOS, Isabel Passos de Oliveira. **A lei nº 10.639/03 e sua implementação nas escolas municipais de Campinas**. 187 p. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/254125>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SANSONE, L. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Salvador: EDUFBA, 2003. 335p.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas**: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

SILVA, Maria Aparecida Pinto. **A Voz da Raça**. Uma Expressão Negra no Brasil que queria ser Branco. Tese de Doutorado – Ciências Sociais, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/22225>. Acesso em: 05 jun. 2020.

SILVA, Tadeu da Silva. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Autêntica, 2011.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. In: **Sociologias**, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acesso em: 26 out. 2020.

APÊNDICE I

Entrevista semiestruturada Professor Mentor do Projeto

- 01- Dados pessoais: nome, sexo, idade e formação profissional.
- 02- Segundo as características utilizadas pelo IBGE, qual a sua cor/raça:
 - a) Branco
 - b) Preto
 - c) Pardo
 - d) Indígena
 - e) Amarelo
- 03- Experiência Profissional: Qual é o seu nível de escolaridade? Há quanto tempo você trabalha como professor? Há quanto tempo você leciona nesta unidade escolar?
- 04- Você conhece a Lei nº 10.639/03? Como você tomou conhecimento desta política pública?
- 05- Você, os demais professores e gestores recebem ou já receberam formação inicial ou continuada para trabalharem a Lei 10.639/03? Se sim, como e quando?
- 06- Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Se sim, como tomou conhecimento dela?
- 07- Você desenvolve práticas pedagógicas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Elas são contínuas e envolvem a comunidade escolar?
- 08- Existem materiais didáticos disponíveis que contemplem a Educação das Relações Étnico-Raciais nesta unidade escolar?
- 09- Como surgiu e o que é o projeto “Africanidades”?
- 10- Quais são os atores envolvidos no projeto “Africanidades”? Como ele é desenvolvido?
- 11- Na sua opinião, quais são os fatores fundamentais para a realização do projeto “Africanidades” nesta unidade escolar?
- 12- Existem dificuldades para a realização do projeto “Africanidades”? Se sim, quais são elas?
- 13- A Secretaria Municipal de Educação ou os NAED (Núcleos de Ação Educativa Descentralizada) atuam de maneira positiva em relação ao desenvolvimento de propostas associadas à Educação das Relações Étnico-Raciais nesta escola?
- 14- Os gestores desta unidade escolar participam no desenvolvimento do projeto e tem conhecimento das ações voltadas para Educação das Relações Étnico-Raciais?
- 15- Os movimentos sociais possuem atuação conjunta em relação à Educação das Relações Étnico-Raciais nesta unidade escolar?
- 16- Como é o envolvimento da comunidade escolar nas ações voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais e do projeto “Africanidades”?
- 17- Como é realizada a elaboração do Projeto Político Pedagógico nesta escola?
- 18- Esta escola tem presente no seu Projeto Político Pedagógico a Lei 10.639/03 e o que ela determina?
- 19- Nesta rede municipal houve mudanças em suas diretrizes curriculares após a Lei 10.639/03?
- 20- O que este trabalho modificou ou vem modificando no cotidiano escolar em relação ao racismo, às práticas preconceituosas e à valorização do ser negro?

APÊNDICE II

Entrevista Semiestruturada - Professores.

- 01) Dados pessoais: nome, idade, sexo e formação profissional.
- 02) Segundo as características utilizadas pelo IBGE, qual a sua cor/raça:
 - a) Branco
 - b) Preto
 - c) Pardo
 - d) Indígena
 - e) Amarelo
- 03) Qual o seu nível de escolaridade? Há quanto tempo trabalha nesta escola? Há quanto tempo leciona na rede pública ou privada? Você atua nos anos iniciais ou finais nesta unidade escolar?
- 04) Você conhece a Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana? Se sim, como você conheceu esta política pública?
- 05) Você conhece o projeto “Africanidades” desenvolvido nesta unidade escolar? Você conhece alguma atividade pedagógica proposta neste projeto?
- 06) Na sua percepção como é o envolvimento dos demais professores, gestão, funcionários e alunos com este projeto?
- 07) Você participa ou já participou da elaboração ou execução de atividades voltadas ao projeto “Africanidades”? Se sim, como foi esse processo?
- 08) A temática da educação das relações étnico-raciais é abordada em reuniões pedagógicas, planejamento e replanejamento anual, semestral ou trimestral?
- 09) Você possui atualmente alguma atividade voltada ao projeto “Africanidades”?
- 10) Quais fatores (Cursos de formação, material didático, envolvimento do grupo gestor entre outros) você atribui serem essenciais para a realização do projeto “Africanidades” nesta unidade escolar?
- 11) A partir das suas percepções, quais são as dificuldades encontradas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais?
- 12) Em sua opinião, há o envolvimento da gestão desta unidade escolar na temática da Educação das Relações Étnico-Raciais?
- 13) Em sua opinião, a comunidade escolar participa do desenvolvimento de atividades voltadas para Educação das Relações Étnico-Raciais?
- 14) Você tem conhecimento se movimentos sociais ou movimento negro tem dialogado com esta unidade escolar na construção de atividades conjuntas voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais?
- 15) As Diretrizes Curriculares Municipais abordam a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais? Sem Sim, você poderia descrever sucintamente alguma diretriz?
- 16) Você conhece o Projeto Político Pedagógico da escola?
- 17) Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola? Sem sim, esta escola tem presente no PPP a Lei 10.639/03 e o que ela determina?
- 18) Você já recebeu ou tem conhecimento de alguma formação continuada acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais?
- 19) Existem materiais produzidos nesta unidade escolar que contemplem a Educação das Relações Étnico-Raciais?
- 20) Na sua percepção, o que este trabalho modificou ou vem modificando no cotidiano escolar em relação ao racismo, às práticas preconceituosas e à valorização do ser negro?

APÊNDICE III

Entrevista semiestruturada – Professor(a) Coordenador(a) Pedagógico.

- 01) Dados pessoais: nome, sexo, idade e formação profissional.
- 02) Segundo as características utilizadas pelo IBGE, qual a sua cor/raça:
 - a) Branco
 - b) Preto
 - c) Pardo
 - d) Indígena
 - e) Amarelo
- 03) Sua experiência profissional: Há quanto tempo está na educação como gestor e como docente? Há quanto tempo ocupa a função de orientador pedagógico na rede pública municipal e nesta unidade escolar?
- 04) Você atende qual grupo de professores nesta unidade escolar? Anos iniciais ou finais?
- 05) Você tem conhecimento sobre a Lei nº 10.639/2003? Se sim, como tomou conhecimento dela?
- 06) Os professores atendidos por você têm conhecimento sobre a Lei 10.639/03?
- 07) Existem cursos de formação para professores e gestores sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais nesta rede de ensino?
- 08) Esta política pública é contemplada nas Diretrizes Curriculares Municipais?
- 09) Quais são as práticas pedagógicas propostas nesta unidade escolar que contemplam a Educação das Relações Étnico-Raciais?
- 10) Você conhece o projeto “Africanidades”? Quais séries/anos estão envolvidos neste projeto?
- 11) Os professores desta unidade escolar estão envolvidos no projeto “Africanidades”?
- 12) A equipe gestora desta unidade escolar está envolvida no projeto “Africanidades”? Se sim, de que maneira?
- 13) Na sua opinião, quais fatores contribuem para o desenvolvimento do projeto “Africanidades” nesta unidade escolar?
- 14) Na sua opinião, existem dificuldades para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-Raciais nesta escola?
- 15) Quais ações são tomadas para o envolvimento de toda a comunidade escolar no projeto “Africanidades”?
- 16) Os movimentos sociais possuem atuação conjunta em relação a Educação das Relações Étnico-Raciais nesta unidade escolar?
- 17) A Secretaria Municipal de Educação ou os NAED (Núcleos de Ação Educativa Descentralizada) atuam de maneira positiva em relação ao desenvolvimento de propostas associadas a Educação das Relações Étnico-Raciais nesta escola?
- 18) Como é realizada a elaboração do Projeto Político Pedagógico?
- 19) Esta escola tem presente no seu Projeto Político Pedagógico a Lei 10.639/03 e o que ela determina?
- 20) O que este trabalho modificou ou vem modificando no cotidiano escolar em relação ao racismo, às práticas preconceituosas e à valorização do ser negro?

ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: _____.
 DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____/. IDADE: _____.
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F
 ()
 ENDEREÇO: _____.
 BAIRRO: _____. CIDADE: _____. ESTADO: _____.
 CEP: _____. FONE: _____.

Eu, _____,
 declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: As Relações Étnico-Raciais: Sua Aplicação Interdisciplinar em uma Escola de Ensino Fundamental do Interior de São Paulo. O projeto de pesquisa será conduzido por Jeferson Silva Alves, do Programa de Pós-Graduação em Análise e Planejamento de Políticas Públicas, orientado pelo Professor. Dr. Jonas Rafael dos Santos, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/UNESP/Campus Franca. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: (Monografia, Dissertação, Tese, Projeto (s), Relatório Trienal de Atividades/Docente, etc.) observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discricção. Esta pesquisa tem como objetivo analisar como a Lei 10.639/03 está sendo implementada a partir das diretrizes curriculares municipais em uma escola pública do interior de São Paulo e identificar práticas pedagógicas interdisciplinares associadas à política pública estudada. Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Campinas, _____ de _____ de _____.

 Assinatura do participante

 Pesquisador Responsável

Nome: Jeferson Silva Alves

Endereço: Avenida Washington Luiz nº 4150 Bloco M Apto 04 Bairro Parque Jambiero
 Campinas SP Tel: (19) 2121 2108

E-mail: jefersongeo@yahoo.com.br

 Orientador

Prof. (a) Dr. (a) Jonas Rafael dos Santos

Endereço: Rua Bore nº 134 Bairro Parque Universitário Campinas SP

Tel: (19) 99805 6919 E-mail: jrafsantos@yahoo.com.br

ANEXO II

TERMO DE ASSENTIMENTO do MENOR

(No caso do menor entre 12 a 18 anos)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “As Relações Étnico-Raciais: Sua Aplicação Interdisciplinar em uma Escola de Ensino Fundamental do Interior de São Paulo”. Esta pesquisa tem como objetivo analisar como a Lei 10.639/03 está sendo implementada a partir das diretrizes curriculares municipais em uma escola pública do interior de São Paulo e identificar práticas pedagógicas interdisciplinares associadas à política pública estudada. Portanto, o motivo que nos leva a estudar esse assunto é o de conhecer o grau de enraizamento desta política pública educacional nesta unidade escolar.

Para esta pesquisa, adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): A pesquisa será realizada na EMEF Oziel Alves Pereira com crianças ou adolescentes estudantes regularmente matriculados, que serão convidados a participar em grupos de discussão sobre a temática da educação das relações étnico-raciais, mediados pelo pesquisador Jeferson Silva Alves. Neste processo, o objetivo é identificar entre os envolvidos o nível de conhecimento da Lei 10.639/03, suas percepções e vivências acerca desta temática. Neste processo, serão utilizados alguns materiais produzidos pelos próprios alunos desta unidade escolar, sendo que os mesmos estão inseridos em um projeto conduzido por um professor da escola pesquisada que tem como título “Africanidades”. O uso deste material é seguro, podendo apenas causar riscos de trazer à memória lembranças que possam causar incômodo ou desconforto psicológico ao participante, bem como pode apresentar o risco de quebra do anonimato. Contudo, será de extrema importância a garantia do anonimato de todos os participantes. Caso haja alguma dúvida ou algo de errado aconteça, por gentileza entrar em contato com o pesquisador Jeferson Silva Alves pelos telefones 19 21212108 ou 19 993376211.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade.

Saiba que a sua participação é de extrema importância, pois através dela poderemos conhecer melhor o processo de implementação da referida Lei e ainda propor uma discussão sobre racismo e discriminação racial em sua unidade escolar. Neste processo, nosso objetivo é também contribuir para uma reflexão mais ampla em relação à construção de ações que busquem o debate acerca dos modos de agir e pensar em relação à temática da educação das relações étnico-raciais.

Ao final da pesquisa, os resultados serão publicados sem a identificação dos menores de idade e estarão prontamente à sua disposição. Caso haja dúvidas é só me contatar nos meus telefones. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, aceito participar da pesquisa “**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: SUA APLICAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DO INTERIOR DE SÃO PAULO**” e declaro que fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que compreendi as “coisas ruins e boas” que podem ocorrer participando desta pesquisa. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Campinas, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do pesquisador

Assinatura do Orientador