



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**“IDENTIDADE NEGRA DOCENTE E CURRÍCULO MODELADO: ESTUDO DE
CASO EM UMA ESCOLA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO
FEDERAL (2023-2024)”**

LEILANE TOLEDO COSTA

BRASÍLIA/DF

2024

LEILANE TOLEDO COSTA

“IDENTIDADE NEGRA DOCENTE E CURRÍCULO MODELADO: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (2023-2024)”

Projeto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para qualificação, na linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação, do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Thiago Silva

Grupo de Pesquisa: Currículo e Processo Formativo: inovação e interdisciplinaridade

BRASÍLIA/DF

2024

Ti Toledo Costa, Leilane
Identidade Negra Docente e Currículo Modelado: estudo de caso em uma escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2023-2024) / Leilane Toledo Costa; orientador Francisco Thiago Silva. -- Brasília, 2024.
135 p.

Dissertação(Mestrado em Educação) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Identidade Negra Docente. 2. Currículo Modelado. 3. Educação para as Relações Étnico-Raciais Negras. 4. Movimentos Sociais Negros. 5. Educação Antirracista. I. Silva, Francisco Thiago , orient. II. Título.

LEILANE TOLEDO COSTA

“IDENTIDADE NEGRA DOCENTE E CURRÍCULO MODELADO: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (2023-2024)”

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva - Orientador
Universidade de Brasília – FE/PPGE (Presidente)

Prof.^a Dra. Viviane Machado Caminha
Escola Superior de Defesa (Membro externo)

Prof. Dr. Paulo Petronílio Correia
Universidade de Brasília – Pós-LIT (Membro interno)

Profa. Dra. Etienne Baldez Louzada Barbosa
Universidade de Brasília – FE/PPGE (Suplente)

Brasília/DF

2024

AGRADECIMENTOS

Faço uma reverência, primeiramente, à minha ancestralidade africana, que, por séculos, andou sob o sol para que eu pudesse caminhar na sombra. Através de vocês, eu sigo! Agradeço aos meus pais, que sempre me incentivaram e tornaram a minha jornada mais leve, em especial à minha mãe, Consolação, que é minha companheira de outras vidas. Expresso minha gratidão à minha filha Laura, que por dias e noites presenciou minha dedicação aos estudos e sempre foi compreensiva e leal aos meus sonhos.

Aos meus familiares, meu irmão Rafael, minha cunhada/irmã Raquel e aos meus afilhados, Artur e Henrique, espero que eu possa ser fonte de inspiração para vocês. Em especial à minha prima Shamira, que nunca soltou a minha mão e me impulsiona para a vida.

Agradeço ao meu orientador Dr. Francisco Thiago Silva, que se tornou um amigo e fonte de expiração e que, por meio de seus ensinamentos, trouxe novas perspectivas para olhar o mundo, o próximo, e a mim mesma. Estendo minha gratidão ao grupo de pesquisa “Currículo e Processos Formativos: inovação e interdisciplinaridade” pela forma acolhedora e pelo ambiente de aprendizado colaborativo.

Às minhas colegas Mara Rúbia, Afonso, Marcela, Thiago Pimentel, Gustavo e Silmara, pela generosidade e pelos momentos de partilha, acolhimento e dicas. Esse processo não foi solitário porque tive vocês ao meu lado.

Agradeço imensamente à minha banca de qualificação, na pessoa da Prof.^a Dra. Viviane Machado Caminha, pela contribuição generosa e respeitosa e pelos momentos de formação no grupo de pesquisa. Ao Prof. Dr. Paulo Petronílio Correia, que me reconectou com minha força ancestral e abriu outros horizontes para que este trabalho pudesse evoluir.

À Universidade de Brasília, que faz parte da minha história como pessoa, como profissional e agora como pesquisadora e sempre foi porta de entrada para meus sonhos acadêmicos, em especial à Faculdade de Educação, que proporcionou momentos ímpares de formação com professores maravilhosos.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal pela concessão do afastamento, mas, principalmente, por todos/as aqueles/as que lutaram para que o afastamento para esse estudo fosse um direito consolidado.

Enfim, minha gratidão a todos e a todas que contribuíram e torceram por mim. Juntos, somos mais fortes!

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo geral compreender se a identidade negra do/a docente influencia na “modelagem curricular” (SACRISTÁN, 2017). Como pressuposto, depreendeu-se que as identidades negras são um fator que pode ou não ser preponderante na fase de “modelagem curricular”, para que a prática pedagógica do/a docente siga numa perspectiva antirracista e contribua no trabalho com conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, conforme preconiza a Lei nº 10.639/2003. Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como método o estudo de caso único (Yin, 2015), em uma escola de anos finais, da cidade de Samambaia – DF, com docentes que se autodeclararam negros/as. Nossa intenção foi responder à seguinte indagação: A identidade negra do/a docente influencia na “modelagem curricular” (SACRISTÁN, 2017)? Para auxiliar ao pleito do nosso objeto de pesquisa, foram articulados os seguintes eixos: I. Educação para as relações étnico-raciais negras, sustentada por Cavalleiro (2001, 2021), Gomes (2017), Gonçalves e Silva (2009), Munanga (2009), Nascimento (2018), Carneiro (2019); II. Currículo e docência para as relações raciais negras, à luz de Apple (2006), Goodson (2018), Moreira e Silva (2013), Sacristán (2017), Silva T. (2000), Silva F. (2021), Young (2007); e III. Identidades negras docentes, aportados em Carneiro (2015), Cavalleiro (2021), Gomes (2001), Munanga (2009) e Nóvoa (2017). Como procedimentos de pesquisa, adotamos: Estado da Arte para identificar as lacunas e onde avançamos. No que diz respeito ao nosso objeto de pesquisa, foi realizada a análise documental exploratória, com questionário para todos os professores da instituição escolar, no qual identificamos quais docentes se reconheceram negros/as e quais foram as suas percepções sobre a educação das relações étnico-raciais negras. Aos docentes que se reconhecem como negros/as, foi aplicada entrevista semiestruturada. Utilizamos a análise de conteúdo (Bardin, 2016) que nos permitiu fazermos as inferências necessária dos dados empíricos, porque capturamos duas categorias centrais investigativas: “homem negro” e “mulher preta”. Por meio das unidades de registro, quais sejam: identidades negras e influência da identidade, constatamos como resultado de pesquisa que a identidade negra docente é capaz de “modelar o currículo” (Sacristán, 2017), em uma perspectiva antirracista ao propor, por meio da práxis, os conteúdos relacionados à temática étnico-racial.

Palavras-Chave: Identidade Negra Docente. Currículo Modelado. ERER Negras.

Keywords: Black Teaching Identity. **ABSTRACT**

The research had as a general objective to understand whether the teacher's black identity influences the "curricular modeling" (SACRISTÁN, 2017). As an assumption, it was concluded that black identities are a factor that may or may not be preponderant in the "curricular modeling" phase so that the teacher's pedagogical practice follows an anti-racist perspective and contributes to the work with Afro History and Culture content as recommended by Law n. 10.639/2003. We have carried out qualitative research, using a single case study as a method (Yin, 2015) in the final years of elementary school in the city of Samambaia – DF, with teachers who declared themselves black. We intended to answer the following question: Does the teacher's black identity influence the "curricular modeling" (SACRISTÁN, 2017)? To assist in the pursuit of our research object, the following axes were articulated: I. Education for Black Ethnic-Racial Relations, supported by Cavalleiro (2001, 2021), Gomes (2017), Gonçalves e Silva (2009), Munanga (2009), Nascimento (2018), Carneiro (2019); II. Curriculum and teaching for Black Race Relations, in light of Apple (2006), Goodson (2018), Moreira e Silva (2013), Sacristán (2017), Silva T. (2000), Silva F. (2021), Young (2007); and III. Black Teaching Identities, contributed to Carneiro (2015), Cavalleiro (2021), Gomes (2001), Munanga (2009) e Nóvoa (2017). As research procedures, we adopted: state-of-the-art to identify gaps and where we have advanced concerning our research object, exploratory documentary analysis, and questionnaire for all teachers at the school institution in which we identified which teachers recognized themselves as black and which were their perceptions about the Education of Black Ethnic-Racial Relations and semi-structured interviews with teachers who recognize themselves as black. We used content analysis (Bardin, 2016) which allowed us to make the necessary inferences from the empirical data because we captured two central investigative categories: "black man and black woman" and through the registration units, namely: black identities and influence of identity, we found as a result of research that the black teaching identity is capable of "shaping the curriculum" (Sacristán, 2017) from an anti-racist perspective by proposing content related to ethnic-racial themes through praxis.

Modeled curriculum. ERER Black.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Quantitativo de pesquisas por ano 2019 a 2022 – BDTD	19
Quadro 02 – Relação das pesquisas por Instituições sobre ERER	20
Quadro 03 – Eixo I – Teses e Dissertações 2019 a 2022 – BDTD	21
Quadro 04 – Eixo II – Teses e Dissertações BDTD	27
Quadro 05 – Eixo III – Teses e Dissertações BDTD	30
Quadro 06 – Eixo I – ERER – dissertações ABPN	32
Quadro 07 – Eixo II – Teses e Dissertações ABPN	33
Quadro 08 – Eixo I – ERER Artigos ABPN	35
Quadro 09 – Eixo II – Artigo ABPN	36
Quadro 10 – Trabalho encontrado – Rede <i>Scielo</i>	37
Quadro 11 – Respondentes dos questionários	43
Quadro 12 – Respondentes da pesquisa	45
Quadro 13 – Análise Documental	47
Quadro 14 – Quantitativo de estudantes por turno e série.....	50
Quadro 15 – Caracterização física do CEF 407 de Samambaia.....	51
Quadro 16 – Categorização/Unidades de Registro e Unidades de Significação	55
Quadro 16 - Síntese da pesquisa.....	57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Distrito Federal com destaque para Samambaia.....	49
Figura 2 – Autorização da Eape para Pesquisa de Campo	134

LISTA DE SIGLAS

ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIREME	Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciência da Saúde
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPCT	Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais
CNPIR	Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CRE	Coordenação Regional de Ensino
CRESAM	Coordenação Regional de Ensino de Samambaia
DCDHD	Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Estudo das Relações Étnico-Raciais
FACED	Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GDHD	Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INESC	Instituto de Estudos Socioeconômicos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura

MMFDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
MNU	Movimento Social Negro
NEABs	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
ONU	Organização das Nações Unidas
PD	Práticas Diversificadas
PDAD	Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
PDOT	Plano Diretor de Ordenamento Territorial
PDL	Projeto de Decreto Legislativo
PF	Práticas Diversificadas
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC – RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC- SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RA	Regiões Administrativas
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SSPDF	Secretaria de Segurança Pública do Distrito Federal
SEPPIR	Secretaria de Promoção da Igualdade Racial
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade do Ceará
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UnB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIFAL	Universidade Federal de Alfenas
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USP	Universidade de São Paulo
UPT	Unidade de Planejamento Territorial Oeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. ESTADO DA ARTE	15
1.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD	18
1.1.2 Trabalhos Encontrados na Associação de Pesquisadores Negros – ABPN	31
1.1.3 Trabalhos Localizados na <i>Scientific Electronic Library On-line</i> – Rede Scielo	37
2 METODOLOGIA	39
2.1 Problema de Pesquisa	39
2.1.2 Pressuposto	39
2.1.3 Objetivo Geral	39
2.1.4 Objetivos Específicos	40
2.2 Fundamentação Metodológica	40
2.2.1 Instrumentos Metodológicos	41
2.3 Contexto da realidade pesquisada e caracterização da Instituição Escolar	48
2.4 Análise documental do Projeto Político Pedagógico do CEF 407 de Samambaia	52
2.5 Análise de dados	54
3 Educação para as Relações Étnico-Raciais Negras – EREER – Negras	59
3.1 Um breve histórico do Movimento Negro Unificado	63
3.1.2 O movimento negro e a luta pela educação	67
3.1.3 Análise documental da Lei nº 9394/96 e da Lei nº 10.639/03.....	71
4. Currículo e Docência para as relações raciais negras	74
4.1 Seleção cultural dos conteúdos e o “currículo modelado”	76
4.2 Análise documental do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (CMEB-DF) e dos Pressupostos Teóricos.....	81
4.2.1 Análise documental da Base Nacional Curricular para a Formação de Professores (BNC-Formação) e Análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	84
4.2.2 Análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)	87
5 Identidades negras docentes	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL	121

APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA TODOS OS DOCENTES DA ESCOLA	123
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	125
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)....	126
APÊNDICE E – IMAGENS DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	127
APÊNDICE E – AUTORIZAÇÃO DA EAPE PARA PESQUISA DE CAMPO	129

INTRODUÇÃO

A melhor estratégia contra o racismo é a afirmação da identidade negra, e a melhor astúcia é o conhecimento. Esta afirmação é uma constatação da vivência desta pesquisadora como mulher, mulher preta, mulher preta de pele clara, docente, periférica e mãe. A construção frasal desta afirmação vem de um constructo que, além de relacional, é também causal. Primeiro me identificando com o gênero do meu nascimento, e, após anos ouvindo que eu era morena, parda e mulata, reconhecer-me também como mulher preta, para, posteriormente, após estudos e letramento racial, ressignificar essa identidade e me tornar mulher preta de pele clara¹.

bell hooks (2014, p. 5), no seu livro “E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo”, convida-nos a refletir sobre a socialização racista e sexista que condicionou a desvalorização da mulher negra na sociedade norte-americana. Segundo a autora:

A socialização racista, sexista, convidou-nos a desvalorizar a nossa feminilidade e a olhar a raça com o único rótulo importante de identificação. Por outras palavras, foi-nos pedido que negássemos uma parte de nós próprias – e fizemo-lo.

Essa aceção se faz necessária a partir do momento em que minha posição, dentro desta construção identitária, reposiciona-me em sociedade numa perspectiva de dona da minha história. Esse lugar de controle ocorre após o nascimento de outra mulher preta, de pele clara, minha filha Laura, que, além de muito amor, trouxe várias preocupações. Entre elas, qual tipo de violência ela sofreria na nossa sociedade. Quando ela nasceu, eu já era professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), trabalhava na periferia da cidade e tinha como alunos crianças e adolescentes negros/as.

Nesse sentido, a área da educação e os estudos acadêmicos, marcado por especificidades que me conduziram a caminhos desafiadores, e com meu orientador Dr. Francisco Thiago Silva, levaram-me a refletir sobre meu percurso histórico, social, político, econômico e cultural como estudante e mulher preta de pele clara, até a minha chegada como pesquisadora do campo. Dessa forma, convido aos/as leitores/as a percorrer esse caminho comigo.

Meu² percurso teve início em Taguatinga – DF, onde nasci e vivi a maior parte da minha vida. Sempre fui estudante de escola pública e tive o privilégio de ter uma família em que a relação com a política e a educação foi marcante em minha formação. Avô, mãe, tios e tias

¹ Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/glossario-termos-entender-movimento-negro>. Acesso em 14 jun. 2024.

² Peço licença para utilizar a primeira pessoa do singular, no intuito de me aproximar do objeto de estudo em tela, que tem todo o significado memorial e material com a minha história de vida e que me fez chegar até aqui.

maternos e paternos foram da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e vinculados a sindicatos de trabalhadores, de quem herdei minha pretensa criticidade política. Contudo, essa criticidade não estava vinculada necessariamente às questões raciais, uma vez que sou filha de um casal interracial, mãe branca e pai negro. Não cresci com referenciais de pessoas negras ao meu redor. Como muitos/as brasileiros/as nascido/as nos anos 1980, a aculturação³, no sentido de Rodney William, fez parte da minha formação.

As questões raciais sempre foram veladas na minha educação. Não havia diálogo sobre “esses assuntos” e meus cabelos sempre foram motivo de “embaraço”. Meu irmão mais novo, que estudava na mesma escola que eu, e tem a pele mais retinta que a minha, recebia apelidos que o desumanizava, ou que o inferiorizavam pelos próprios colegas da escola. Não é possível explicar o sentimento de uma criança ao ouvir xingamentos, “brincadeiras” e apelidos, mesmo porque uma criança não elabora o pensamento como um adulto e não tem repertório emocional para compreender o racismo.

Minha adolescência foi marcada por dois episódios de violência racial: uma vez, brincando de queimada com os amigos, um carro se aproximou e o motorista berrou: “volte para a senzala”. Lembro-me de ficar “congelada”, totalmente sem reação. Em outro momento, durante uma festa, um colega perguntou por que minha perna estava com uma marca roxa. Outra pessoa, ao ouvir isso, falou bem alto: “e preto fica roxo?”. Recordo-me do constrangimento que senti e como aquela fala me deixou desconsertada na frente dos meus amigos e das pessoas que eu não conhecia.

Todo esse relato me leva à Universidade de Brasília, em 2003, onde me formei professora de Espanhol, sem nenhuma referência afro ou letramento racial. Trabalhei por alguns anos em escolas particulares do Plano Piloto de Brasília, onde era a única professora negra, e onde havia menos de uma dezena de estudantes negros/as. Mais tarde, ao iniciar minha trajetória na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e trabalhar em Samambaia – DF, o panorama que eu tinha de ensino e aprendizagem mudou totalmente de eixo. A realidade social dos estudantes era totalmente diferente.

Em 2014, ao engravidar de minha filha Laura, vi minha perspectiva enquanto mulher negra mudar radicalmente. Preocupações sobre a criação, a sociedade onde ela nasceria, o ambiente onde ela cresceria e se formaria, trouxeram-me inquietudes que, provavelmente,

³ Rodney William esclarece que aculturação se trata de uma forma específica de mudança, na qual determinado grupo impõe a outros ajustes na configuração de seus padrões culturais por meio da dominação.

minha mãe, em sua branquitude, não se ateve. Nessa busca de autoconhecimento, o reconhecimento da minha ancestralidade africana foi curativo.

Essas inquietações reverberaram também na Leilane professora, e principalmente na Leilane professora negra, e professora de estudantes negros da periferia. Até então, a pauta racial não era assunto de sala de aula, e só a partir do nascimento da minha filha e da preocupação com o futuro dela, tornei-me negra! E fui muito além disso. Tornei-me professora negra! Daí, então, comecei, nas aulas de Práticas Diversificadas (PD) e nos trabalhos com outros colegas de escola, a propor trabalhos relacionados aos temas étnico-raciais e a instigar nos estudantes a reflexão das condições sociais relacionadas às condições raciais.

Em 2022, entrei como aluna especial na disciplina de Currículo e Pedagogia Histórica-Crítica, ministrada pelo Prof. Dr. Francisco Thiago, que, na oportunidade, lançava a segunda edição do seu livro “Currículo Festivo e Educação das Relações Raciais”, resultado de sua pesquisa utilizando o materialismo histórico-dialético, ancorado nas teorias críticas do currículo. No mesmo ano, ingressei como estudante regular do mestrado em educação, sob orientação do Professor Dr. Francisco Thiago Silva, com a proposta de pesquisar currículo e relações raciais.

Reconheço que meu despertar acadêmico e político como professora negra foi tardio, mas meu envolvimento com as disciplinas e as leituras do mestrado me colocaram em confronto com as diferentes realidades sociais frente ao rigor científico. Com isso, não bastava eu viver ou conhecer as minhas limitações em relação à minha formação e ao meu posicionamento, para que eu seguisse a caminhada científica como a investigação acadêmica exige. Para isso, seria necessário evocar as teorizações e interpretações que a realidade educacional requer, com suas múltiplas determinações.

A partir desse momento, a pesquisadora deixa de usar o pronome pessoal em primeira pessoa e passa a usá-lo na terceira, por entender que esse projeto é fruto de um trabalho coletivo, inspirado pela minha ancestralidade, alcançado pelo tempo presente e apontando para as pesquisas futuras.

Dessa forma, nasce essa pesquisa. Orientada pelas teorias críticas de educação e de currículo, procuraremos nos aproximar do materialismo histórico dialético e das epistemologias marxistas⁴ utilizando como referenciais autores como Apple (2006), Sacristán (2017), Netto (2001), Saviani (2013) e outros autores do campo.

⁴ O que em soberano nega, anula ou encerra a possibilidade do olhar com outras perspectivas teóricas tão importantes quanto a nossa, como é o caso do olhar pós-estruturalista, pós-colonial, multicultural, decolonial e outras que, cada uma a sua maneira, analisa, enfrenta e propõe mudanças e novas sínteses sobre essa mesma “ferida

Inferimos que as identidades negras docentes podem ser ou não preponderante na fase de “*modelagem curricular*” (Sacristán, 2017) do/da professor/a, para que a prática pedagógica seja “modelada” numa perspectiva antirracista e que contribua no trabalho com conteúdo de História e Cultura Afro-Brasileira, conforme a Lei nº 10.639/2003. Nosso problema de pesquisa buscou responder a esse pressuposto com a seguinte questão: A identidade negra do/a docente influencia na “*modelagem curricular*” (Sacristán, 2017)?

A estrutura dessa dissertação se encontra da seguinte forma: é uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o método de estudo de caso único (Yin, 2015), de uma escola de anos finais, na cidade de Samambaia- DF. Utilizamos como procedimento, para levantamento de dados, análise documental, questionário e entrevista semiestruturada, cujas análises e interpretação das informações estão referenciadas por Bardin (2009), buscando como a síntese da pesquisa o concreto pensado. Nossos eixos teóricos são: I. Educação para as relações étnico-raciais negras; II. Currículo e docência para as relações raciais negras e; III. Identidades negras docentes. Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender se a identidade negra do/a docente influencia na “*modelagem curricular*” (Sacristán, 2017).

Em nosso primeiro eixo de pesquisa, abordamos a Educação para as relações étnico-raciais negras – EREER - Negras – e apresentamos um breve histórico de como os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro Unificado, foi o grande responsável por trazer luz à discussão da temática racial na sociedade brasileira ao questionar o mito da democracia racial.

Ao demarcar historicamente o surgimento do mito da democracia racial, Guimarães (2006) analisa o surgimento dessa expressão entre os intelectuais brasileiros à conjuntura política e cultural, durante o período do Estado Novo, 1937 – 1944, em que o Brasil reivindicava uma imagem de país democrático, em oposição ao momento em que os países⁵ vencidos na Segunda Guerra Mundial reuniam ideias fascistas e nazistas.

Segundo Guimarães (2006), mais que um mito, o ideário social e cultural sobre a “democracia racial”⁶ brasileira, introduzida por Gilberto Freyre, durante os anos de ditadura

colonial”, que é o racismo, a estrutura racial brasileira e o lugar subalternizado que, historicamente, destinaram-se às populações negras em nosso país, ocorre, que, por afinidades teóricas, a nossa investigação seguirá pelas teorias críticas de educação, de currículo, e terá como lente metodológica central o materialismo histórico-dialética, que, em absoluto, como nenhuma teoria ou método é completo, ou não apresenta lacunas.

⁵ A Alemanha, Itália e Japão eram os países do Eixo que reuniam as ideologias autoritárias, entre elas o nazismo e o fascismo, e foram derrotados pelos países Aliados (Reino Unido, França, União Soviética e Estados Unidos) na Segunda Guerra Mundial.

⁶ Em sua obra “*Casa Grande e Senzala*” (1933), Freyre defendeu a ideia de democracia racial como uma realidade na sociedade brasileira, em que a miscigenação entre colonizadores, escravizados africanos e indígenas teria sido benéfica e trazia uma relação harmoniosa entre os povos que se integravam de forma pacífica à sociedade brasileira. É importante salientar que essa historiografia buscava explicar a formação nacional, a partir da colonização.

militar, “passou a ser um dogma, uma espécie de ideologia do Estado brasileiro” (p.1). Os autores que nos referendam nessa discussão são: Cavalleiro (2001, 2021), Gomes (2017), Gonçalves e Silva (2009), Munanga (2009), Domingues (2007) e outras referências importantes da temática racial brasileira.

Ao apresentarmos no primeiro eixo a discussão da EREER - negras, discorremos sobre a importância desses movimentos para a promoção das políticas públicas com recorte racial. A Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, no âmbito de toda educação básica brasileira, regulamentada pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e a Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados com a implementação da lei, inclusive, das Instituições de Ensino Superior, que deverão incluir em seus conteúdos curriculares a Educação das Relações Étnico-Raciais, formam um conjunto de dispositivos legais de políticas públicas voltadas para a afirmação da diversidade cultural e das relações étnico-raciais.

Compreendemos que a atuação do docente está atrelada ao papel que lhe é atribuído no desenvolvimento do currículo (Sacristán, 2017). Nesse sentido, o papel do docente, na conformação da prática social que o currículo lhe atribui, é preponderante na reflexão do conjunto das múltiplas relações sócio-históricas e no entendimento que a prática pedagógica poderá ser “modelada”, em função de um projeto cultural em que a síntese orientadora seja consciente de que o racismo é estrutural e estruturante da sociedade brasileira. Utilizamos como referenciais teóricos, para o segundo eixo, Apple (2006), Goodson (2018), Moreira e Silva (2013), Sacristán (2017) e outros autores que são referências no campo do currículo.

Discutimos, em nosso terceiro eixo, sustentados por Carneiro (2015), Cavalleiro (2021), Gomes (2001), Nóvoa (2017), Hypólito (1997), Souza (2021), Fanon (2008), Munanga (2006; 2019; 2023) e outros autores, a forma perversa de como a narrativa cunhada pela ideologia da democracia racial foi exitosa no Brasil, e como a construção social do papel do negro na sociedade brasileira, e a forma como ainda hoje a escola retrata a história de luta do povo negro, é um agente poderoso da formação das identidades negras e não negras, a partir de um senso comum que desapropria todos os afrodescendentes de sua pertença racial.

Nossos objetivos específicos são:

- Identificar se a Educação para as relações étnico-raciais negras e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira estão presentes nos planejamentos curriculares dos/as professores/as dos anos finais de um CEF, conforme preconiza a Lei nº 10.639/03;
- Compreender de que maneira os conteúdos do “*currículo prescrito*” (Sacristán, 2017) se relacionam com a seleção cultural e curricular que o/a docente negro/a realiza em sua modelagem;
- Analisar se as identidades negras influenciam ou não na “*modelagem do currículo*” (Sacristán, 2017).

Dessa forma, apresentamos a seguir o Estado da Arte, a metodologia e as seções teóricas da nossa pesquisa: “Educação para as Relações Étnico-Raciais Negras”, “Currículo e Docência para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, Identidades Negras Docentes e as Considerações Finais.

1. ESTADO DA ARTE

O “Estado do Conhecimento”, ou “Estado da Arte”, é utilizado pelo pesquisador/a para compreender como está a produção do conhecimento científico, num determinado campo de estudo acadêmico. Com o auxílio de bancos de dados e repositórios específicos, em um período delimitado, com o objetivo de situar seu objeto de estudo e nortear os passos de sua investigação.

Segundo Ferreira (2002), esses termos também podem ser definidos como uma metodologia de caráter inventariante e descritivo de produção acadêmica e científica, sobre o objeto que se projeta investigar.

Silva e Borges (2018) demonstram que a natureza desse tipo de pesquisa possibilita atualizar os debates sobre os objetos analisados ao longo do tempo, sobretudo, os avanços que foram possíveis na área investigada e em quais sentidos há ainda a necessidade de maior desenvolvimento.

É assim que Morosini e Fernandes (2014), em “Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções”, ao mobilizarem as possibilidades concretas do Estado da Arte, seus limites e possibilidades, justificam sua utilização no momento inicial de toda pesquisa, uma vez que: deve ser o primeiro passo de toda pesquisa científica; direciona os passos da investigação; possibilita uma visão ampla do objeto pesquisado; oferece uma visão abrangente do nível de interesse acadêmico e mapeia com mais exatidão quais lacunas podem ainda ser exploradas.

Dessa forma, apoiados e norteados pelo desafio de conhecer e explorar o que já fora produzido cientificamente, para então investigarmos o que ainda não foi realizado, o objeto de estudo dessa pesquisa: “A influência das identidades negras na docência no trabalho curricular para a educação das relações étnico-raciais negras”, apresentou-nos como desafio inicial pensarmos em um recorte temporal que compreendesse os vinte anos da Lei nº 10.639/03, que trata da obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Elegemos a referida lei como ponto de partida para nosso referencial temporal, porque ela é um marco histórico, resultante das lutas do Movimento Negro por políticas públicas de Estado que viabilizem a obrigatoriedade de todos e todas trabalharem a temática em toda educação básica de escolas públicas e particulares do Brasil.

Contudo, ao analisarmos e refletirmos como o contexto histórico dos últimos quatro anos afetou diretamente as políticas públicas educacionais⁷, em prejuízo dos sujeitos historicamente alijados e silenciados do processo educacional, em especial às pessoas negras, o período entre 2019 até 2022 nos pareceu apropriado.

Além disso, Silva, F. (2013) já havia nos apresentado um apurado Estado do Conhecimento, construindo um banco de pesquisas, desde o marco histórico da criação da referida lei até o ano de 2011, quando se pode verificar nas pesquisas selecionadas o predomínio das teorias pós-críticas do currículo, voltadas aos anos iniciais da educação básica, com destaque para os textos relacionados ao multiculturalismo. O autor, na contramão das pesquisas e tendo como referencial teórico-metodológico o marxismo e o materialismo histórico dialético, propôs, por meio das teorias críticas de currículo, novos conhecimentos nas práticas dos anos iniciais da educação básica. Como resultado de sua pesquisa, o estudioso cunhou a categoria “*currículo festivo*” (caracterizado por eventos pontuais sem articulação com o PPP, a-histórico e acríticos, levando a um tratamento da temática étnico-racial com enfoque folclórico somente).

O livro “Educação das Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte”, organizado por Silva, Régis e Miranda (2018), fez um minucioso Estado da Arte, ao analisar o impacto da Lei nº 10.639/03 com outras políticas públicas e de como sua efetivação impulsionou a produção acadêmica na área da educação. Definiu como objetivo geral sistematizar e analisar a produção acadêmica, entre 2003 e 2014, examinando as teses e dissertações dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e dos periódicos Qualis A e B, na área da educação e dos livros produzidos pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs). Os resultados demonstraram que as pesquisas encontradas problematizam a institucionalização do racismo na educação, por meio do currículo, dos livros didáticos, das práticas e conteúdos. A formação de professores assumiu centralidade para a implementação da Lei nº 10.639/03 e, no âmbito do currículo, constatou-se a lógica eurocêntrica.

Andrade e Coutinho (2020) também realizaram um Estado da Arte entre os anos de 2003 e 2020, de teses e dissertações publicadas e disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tratam sobre a questão étnico-racial no livro didático, exclusivamente na disciplina de História, nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, que objetivou mapear

⁷Um levantamento realizado entre 2019 e 2022 demonstrou como as políticas educacionais, durante a gestão federal nesse período, sofreram inúmeros golpes, como: militarização das escolas; intervenção na autonomia das universidades e dos Institutos Federais, *homeschooling* e Escola Sem Partido. Além de cortes e congelamentos dos investimentos, a pasta da educação se alinhou às necessidades do mercado e do neoliberalismo. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/rtps/article/view/624/647>. Acesso em: 12 dez. 2023.

os trabalhos acadêmicos que tratassem da imagem do negro nos livros didáticos. Segundo a autora, os resultados surpreenderam e demonstraram que a grande parte das publicações foi realizada após dez anos da promulgação da referida lei, e que é necessário um maior empenho no desenvolvimento de teses e dissertações sobre a representação do negro no livro didático, sobre a imagem, as mudanças e permanências, os avanços e bloqueios na implantação da lei e suas diretrizes.

Outra questão importante é contextualizar um marco desse período: a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI⁸), que, nos anos anteriores, quando fora criada, instrumentalizou e impulsionou inúmeras pesquisas na área da educação tendo as relações étnico-raciais como seu principal eixo (SILVA, 2014).

Outro fator igualmente importante, para situar a escolha desse marco temporal, foi um estudo realizado pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (INESC)⁹, intitulado “Um País Sufocado - Balanço do Orçamento Geral da União 2020” - em que ficou demonstrado que as políticas públicas específicas de igualdade racial, ou para comunidades quilombolas, no Plano Plurianual (PPA) 2020-2023, inexistiram nesse período e que a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que tinha *status* de Ministério no governo Lula, foi rebaixado e anexado ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), assim como o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) e o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais (CNPCT).

Além disso, um levantamento realizado pela Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) e a Terra de Direito¹⁰ informa que, dos discursos racistas proferidos por autoridades públicas no Brasil, no período entre 2019 e 2020, demonstrou, por exemplo, que o então presidente da República foi responsável por 23% dos casos de ofensas raciais. A pesquisa revelou, ainda, que o maior número de ocorrências registradas, 29%, teve como ocupantes cargos de Direção e Assessoramento do Governo Federal (GOMES, 2021).

Assim, é possível averiguar o quanto, nas últimas duas décadas, a questão racial suscitou investigações dessa natureza, mas, nem por isso, abrimos mão de delinear o quanto o nosso objeto de estudo se faz presente no referido recorte, a partir dos termos indutores já descritos e nos seguintes repositórios.

⁸ Para mais detalhes, ver Decreto nº 9.465, de 2 janeiro de 2019.

⁹ https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2021/04/BGU_Completo-V04.pdf

¹⁰ Disponível em: <<https://terradedireitos.org.br/>>. Acesso em: 22 mar 2023.

A pesquisa elaborada para esse trabalho foi realizada por meio de levantamento de teses e dissertações, que tratassem da temática curricular e da identidade docente negra em uma perspectiva antirracista, defendidas entre o ano de 2019 a 2022, nas plataformas acadêmicas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); na Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e no *Scientific Electronic Library Online* (Rede Scielo). Para um melhor entendimento qualitativo, cada eixo foi mapeado e analisado separadamente, a fim de entendermos quais eram suas possíveis lacunas e em que poderíamos avançar para novas reflexões.

A princípio foram escolhidos como termos indutores: “docência negra”; “identidades negras docentes” e “relações étnico-raciais negras”, como padrão de pesquisa para atender aos objetivos propostos. Como primeiro critério, os termos deveriam estar no título das pesquisas, no entanto, não obtivemos sucesso nas buscas, pois não foram encontradas pesquisas concomitantes nas bases de dados selecionadas e os poucos trabalhos encontrados não apresentaram pertinência com o objeto de estudo.

Em um segundo momento, buscamos como termos indutores: “educação das relações étnico-raciais negras”, “currículo e docência para as relações raciais negras” e “identidades negras docentes”.

1.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) possibilita aos seus usuários um catálogo de teses e dissertações existentes em todo o país, por meio de busca em um único portal é possível o acesso a todos esses documentos.

Ao iniciarmos as buscas, empregando o primeiro termo indutor “educação das relações étnico-raciais negras”, três pesquisas foram localizadas. Contudo, todas estavam fora do critério do tempo estabelecido e apenas uma tinha o termo indutor no título. Com o segundo termo indutor “currículo e docência para as relações raciais negras”, nenhuma pesquisa foi encontrada. Com o terceiro termo indutor “identidades negras docentes”, uma dissertação foi encontrada, com todos os critérios presentes.

Como não houve êxito nas buscas, fizemos a alteração com o operador *booleano and*, para o termo indutor “educação das relações-étnico raciais” *and* negras, resultando em duas dissertações. Realizamos, então, uma nova alteração, dessa vez da preposição do primeiro termo indutor de “das” (de+as) para “para” + “as”, uma vez que essa última designa lugar de destino,

direção, intenção e perspectiva¹¹. Essa mudança foi realizada a fim de ampliar o quantitativo de trabalhos relacionados ao eixo pesquisado.

Nesse sentido, para o termo indutor “educação para as relações étnico-raciais” *and* negras, encontramos 36 pesquisas, sendo 29 dissertações e sete teses. Com o termo indutor “currículo” *and* docência negra, no título, nenhum trabalho foi encontrado. Por isso, ampliamos a procura alterando a busca para que isso constasse também no resumo. Sendo assim, foram encontrados nove trabalhos, sendo sete dissertações e duas teses. As pesquisas foram organizadas por ano, como demonstrado no Quadro 01, abaixo:

Quadro 01 - Quantitativo de pesquisas por ano de 2019 a 2022 - BDTD

Termo indutor: “Educação para as relações étnico-raciais” AND negras	
2019	09
2020	07
2021	10
2022	10
Total	36
Termo indutor: “Currículo” AND docência negra	
2019	04
2020	03
2021	01
2022	01
Total	09
Termo indutor: “Identities negras docentes”	
2019	01
2020	0
2021	0
2022	0
Total	01
Total de pesquisas encontradas: 46	

¹¹ Ver: <https://www.dicionarioinformal.com.br/diferenca-entre/para/de/> Acessado em: 08/04/2023

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Essa etapa do processo foi importante para compreendermos a pertinência do nosso marco temporal e percebermos qual era a predominância de trabalhos relacionados aos eixos da nossa pesquisa, de acordo com a cronologia estabelecida.

Posteriormente, houve uma preocupação em fazermos um levantamento e mapearmos, de maneira quantitativa, os trabalhos das faculdades e/ou departamentos de educação que tinham alguma relação com o primeiro eixo da pesquisa “educação para as relações étnico-raciais negras”, para, então, estreitarmos nosso objetivo com o objeto de pesquisa. Nesse momento, o primeiro eixo da pesquisa foi selecionado para o levantamento comparativo entre os trabalhos das faculdades e/ou departamentos de educação, por apresentar maior quantitativo de trabalhos.

A Universidade Federal de Goiás (UFG) apresentou três dissertações e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) apresentou uma tese e duas dissertações. Dentre os trabalhos pesquisados, a abordagem qualitativa foi a mais utilizada, bem como os diversos caminhos metodológicos foram realizados, como: estudos de caso, observações e entrevistas, análise do discurso e análise documental acerca da Lei nº 10.639/03, conforme apresentadas no Quadro 02, a seguir:

Quadro 02 - Relação das pesquisas por Instituições sobre EREER

Universidades	Nº de pesquisas
UFGD	01
UFG	03
USP	01
UFPR	03
UFC	01
UFMS	01
UFMG	01
UFRPE	01
PUC- RIO	01
Total	13

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A) Para um estudo mais profícuo dos trabalhos, das treze pesquisas encontradas, sete dialogavam diretamente com o objeto de estudo do primeiro eixo, e estavam devidamente destacadas adiante. Ressaltamos que, nessa etapa da pesquisa, seis trabalhos também foram selecionados por dialogarem com o objeto de estudo do primeiro eixo, mas não necessariamente tinham o termo “educação para as relações étnico-raciais negras” no título. Ampliamos para que estivessem nas palavras-chaves e resumos. Foi realizada uma leitura dos resumos de todos os trabalhos, conforme Quadro 03, a seguir:

Quadro 03 - Eixo I - Teses e dissertações encontradas de 2019 a 2022 - BDTD

Nº	Título	Autor	Orientador	Programa e natureza da pesquisa
1	Educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura em educação física no Mato Grosso do Sul	Silva, Leandro de Souza	Marques, Eugenia Portela de Siqueira	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFGD Dissertação 2019
2	Educação étnico-racial no ensino de artes visuais	Barbosa, Karyna	Guimarães, Leda Maria de Barros	Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual - UFG Dissertação 2019
3	Religiões afro-brasileiras na escola: silenciamentos que a Lei nº 10.639/03 (ainda) não pode revogar	Ferraro, Caio Cândido	Jardim, Fabiana Augusta Alves	Programa de Pós-Graduação em Educação - Área de concentração: Educação e Ciências Sociais - USP Dissertação 2019
4	A arte visual africana e afro-brasileira na educação básica: apropriações e significados no ensino de arte	Trovão, Fernanda Fares Lippmann	Silva, Rossano	Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino - UFPR Dissertação 2019
5	A educação para as relações étnico-raciais no município de São José dos Pinhais no período de 2013-2016	Rosa, Solange Aparecida	Dias, Lucimar Rosa	Pós-Graduação em Educação na Linha de Políticas Educacionais - UFPR Dissertação 2020

6	Educação infantil e relações étnico-raciais : contribuições do Curso de Pedagogia da UFC para a formação docente	Silva, Bárbara Rainara Maia	Cruz, Silvia Helena Vieira	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira - UFC Dissertação 2020
7	O racismo institucional no cotidiano das relações sociais do espaço escolar no Estado do Paraná	Lopes, Tânia Aparecida	Silva, Paulo Vinícius Baptista da	Pós-Graduação em Educação na Linha de Diversidade, Diferença e Desigualdade Social em Educação - UFPR Tese 2020
8	Educação para as relações étnico-raciais : o que pensam as professoras de educação infantil em uma instituição pública do interior paulista	Santana, Crisley de Souza Almeida	Nogueira, Ione da Silva Cunha	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS Dissertação 2021
9	Educação para as relações étnico-raciais e infância: contribuições para a formação de professores da educação infantil no curso de Pedagogia	Ribeiro, Núbia Souza Barbosa	Barbosa, Ivone Garcia	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFG Dissertação 2021
10	Quebrando o espelho do racismo: a construção da identidade e imagem de meninas negras	Modesto, Heloisa Batista dos Santos	Cardoso, Frederico Assis	Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência - UFMG Dissertação 2021
11	Por uma educação antirracista: uma proposta de mediação e intervenção para as relações étnico-raciais na rede municipal de educação de Itauçu-GO	Mendonça, Flávia Fernanda Rodrigues	Rabelo, Danilo	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - Mestrado Profissional - UFG Dissertação 2021
12	Descolonizar e afrocentrar a educação infantil: corpo negro e cabelo crespo nas experiências e narrativas de crianças e professoras	Silva, Keise Barbosa da	Silva, Emmanuelle Christine Chaves da	Programa de Pós-Graduação Associado em Educação, Culturas e Identidades - UFRPE Dissertação 2022

13	As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na educação infantil	Oliveira, Joice da Silva Pedro	Candau, Vera Maria Ferrão	Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas - PUC-Rio Dissertação 2022
----	--	--------------------------------	---------------------------	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Posteriormente, o critério de análise se tornou mais específico, conforme a pesquisa se relacionava com o eixo da pesquisa. Por isso, além do resumo, lemos a introdução, a metodologia e os resultados. Com isso, pudemos observar que, em maior parte das pesquisas, há uma predominância de pesquisadoras femininas, e que grande parte dos interlocutores são da educação básica, mais especificamente da educação infantil. Infere-se desse cenário que os anos finais da educação básica costumam ser uma etapa invisibilizada pelas políticas públicas e pelas pesquisas que se dedicam de maneira mais enfática aos estudos dos anos iniciais e do ensino médio, o que pode ser um indicativo da formação um pouco fragilizada dos docentes e pelos índices de reprovação.

Podemos refletir também que a abordagem qualitativa prevaleceu com diferentes percursos metodológicos, destacando as entrevistas, os estudos de caso, as análises textuais e documentais. Outras pesquisas tiveram um olhar para o material didático pedagógico e outras se ocuparam com aspectos culturais. Faz-se necessário problematizar e apontar, como lacuna para pesquisas posteriores, o lapso de trabalhos sobre a educação para as relações étnico-raciais negras em outros segmentos da educação básica.

Silva (2019) abordou a importância da educação das relações étnico-raciais nos cursos de formação de professores de educação física escolar, com o objetivo geral em analisar a formação inicial e suas implicações em relação à educação das relações étnico-raciais. Seus resultados indicaram que houve avanços na formação desses professores, em relação à temática, considerando que nos currículos dos cursos analisados existem disciplinas com conteúdos que possibilitam essa formação. Contudo, as lacunas ainda precisam ser preenchidas em relação à formação inicial.

Barbosa (2019) nos apresentou algumas experiências com a educação para as relações étnico-raciais, por meio da arte/educação. Suas experiências pedagógicas a levaram a realizar diversos trabalhos com a temática étnico-racial, apoiada na Lei nº 10.639/03, culminando em seu projeto de dissertação de mestrado. A pesquisa evidenciou as possíveis ações para a

educação antirracista de forma a estimular outros profissionais a investirem na educação para as relações étnico-raciais no ensino de Artes Visuais.

Já Ferraro (2019) pesquisou como as religiões de matriz africana são abordadas no cotidiano escolar. Para tanto, a questão passava pela identificação de quais memórias e quais grupos ganhariam espaço no currículo e quais seriam silenciados, não representados, ou não mencionados. O eixo investigativo foi a atuação docente a partir da análise dos trabalhos apresentados no I Congresso Municipal de Educação para Relações Étnico-Raciais. No decorrer da investigação, o autor buscou identificar de que forma as religiões afro-brasileiras se tornam audíveis no espaço escolar, rompendo a barreira do racismo religioso. Os resultados apontaram que o fortalecimento das práticas docentes com as temáticas étnico-raciais, principalmente as relacionadas às religiões afro-brasileiras, passam pelo desenvolvimento de políticas públicas.

Na dissertação de Trovão (2019), o Ensino da Arte observou quais discursos e significados são realizados pelos professores, a partir das obras de artes visuais correspondentes à temática relacionada à Lei nº 10.639/03 e as diretrizes estabelecidas pelo Parecer nº 003/2004. A autora chegou a resultados coerentes com seus pressupostos iniciais, em que afirmava que as apropriações no Ensino da Arte respondem a um pensamento com características racistas, com uma manutenção de estereótipos negativos da população negra, respaldados principalmente na falta de formação, diálogo e interação com a legislação, sobretudo, destacou a falsa neutralidade pelos participantes da pesquisa, sugerindo uma negação ao diálogo sobre a dinâmica das relações raciais e sustentando o racismo nas instituições de ensino.

Rosa (2020) teve por objetivo identificar a política de formação continuada compreendida pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de São José dos Pinhais. Com o propósito de formar professoras/es para trabalhar com a educação para as relações étnico-raciais, ela concluiu que ações de formação aconteceram, porém ela não conseguiu realizar as entrevistas com os professores como almejava.

Silva (2020), a partir da perspectiva de docentes, discentes e egressos/as, teve por objetivo analisar as contribuições do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (FACED – UFC), para a formação inicial de pedagogos/as visando à docência na educação infantil. Quanto ao tema das relações étnico-raciais, ficou constatado que o trabalho com a temática ainda é escasso e fragmentado e que há urgência na formação de futuros pedagogos para as ERER.

Na pesquisa de Silva (2020), por meio da metodologia qualitativa, verificou-se as contribuições do curso de Pedagogia para a formação inicial quanto ao tema das relações étnico-raciais, a partir das perspectivas de egressos, docentes e discentes. Ela conclui que o trabalho

com a temática, tanto no aspecto teórico quanto prático, ainda é escasso e deixa lacunas em relação à especificidade da educação infantil.

A tese de Lopes (2020) analisou como se dá a atuação do enfrentamento ao racismo nas escolas Paranaenses e quais são suas relações com a implementação da política educacional para a EREER. As entrevistas coletadas demonstraram contradições e limitações na execução dessas políticas. As falas das vítimas de racismo escolar explicitaram um ambiente violento para negros/as, além disso, os dados analisados pela autora revelaram que o racismo institucional multifacetado nas escolas impede que tais políticas sejam entendidas e conduzidas dentro do espaço escolar.

Santana (2021) buscou identificar, no discurso dos professores da educação infantil (Pré I e Pré II), de que forma a EREER tem sido desenvolvida em suas práticas. Para isso, ela utilizou uma abordagem qualitativa, com análise documental do Projeto Político Pedagógico e entrevistas semiestruturadas, que indicaram que tais práticas em torno da temática são estabelecidas por meio de contradições e avanços. A pesquisa demonstrou também a necessidade da formação continuada do professor, sobretudo no campo teórico da sociologia da infância e nas relações étnico-raciais.

A dissertação de Ribeiro (2021) examinou quais concepções e conhecimentos os/as discentes do curso de Pedagogia têm sobre as relações étnico-raciais, e se essas concepções (ou ausência de concepção) mantêm relação com o processo formativo no curso e/ou dependem exclusivamente das experiências constituídas em outros contextos de vida. A autora concluiu que educação, como uma de suas finalidades, deveria favorecer a tomada de consciência pelas crianças sobre as relações étnico-raciais.

Modesto (2021) analisou a influência das relações étnico-raciais estabelecidas no espaço escolar para a construção da identidade e da imagem de seis meninas negras, entre 12 e 15 anos, que já foram vítimas de atitudes racistas no interior da escola. Os cabelos crespos e afros, na visão das meninas entrevistadas, aparecem como o fator principal do racismo escolar. A pesquisa buscou, ainda, compreender como e se essas meninas têm conseguido “quebrar o espelho do racismo” e se reconhecerem como negras e belas. Foi usado o estudo de caso com uma metodologia específica, denominada “o meu reflexo no espelho”.

O trabalho de Mendonça (2021) objetiva fortalecer a autoestima e reconhecimento da identidade afro-brasileira, com práticas pedagógicas em uma sequência didática sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, culminando na construção de bonecas negras

(*abayomis*)¹². Para isso, a pesquisadora utilizou de um estudo de caso no 5º ano do ensino fundamental de uma escola da Rede Municipal de Educação de Itauçu-GO.

Silva (2022) buscou investigar entre discentes e docentes da educação infantil como EREER contribuiu para a valorização do corpo negro e do cabelo crespo, considerando o entendimento pedagógico decolonial e afrocentrado. Do ponto de vista docente, a autora buscou compreender como a formação inicial contribuiu para que a Lei nº 10.639/03 fosse implementada em suas práticas e identificar as experiências narrativas sobre o corpo negro e cabelo crespo, a partir dos encontros e oficinas de formação pedagógica. Os resultados revelaram que a escola pesquisada reproduz práticas racistas e discriminatórias, com discursos que vão desde o conteúdo escolar a práticas de cuidado direcionadas aos corpos que atendem à norma eurocêntrica. O trabalho alerta para a urgência de políticas públicas na educação infantil que atentem para a diversidade étnico-racial e que dialoguem com as lutas da população negra, e invistam na formação de professoras/es numa perspectiva antirracista.

Em sua dissertação, Oliveira (2022) tratou de compreender como as literaturas infantis africanas e afro-brasileiras podem contribuir para o desenvolvimento da educação étnico-racial: o letramento racial crítico e a construção das identidades étnico-raciais dos alunos na educação infantil. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e análise de seis livros de literatura infantil escritos após a promulgação da Lei nº 10.639/03, quando as protagonistas eram personagens femininas negras, sugeridos pelas participantes do estudo. Os resultados apontaram que a perspectiva antirracista está presente na forma como as professoras promovem a educação, para as relações étnico-raciais, e as narrativas das docentes demonstraram que as obras literárias, ao tratarem dessas temáticas de maneira positiva, contribuem para o reconhecimento racial das crianças negras e para seu processo de construção identitária e autoestima positiva.

Após a realização da análise das pesquisas realizadas pelos autores mencionados, foi possível perceber que existe uma preocupação em torno das relações étnico-raciais e seus desdobramentos no interior dos espaços escolares. Infere-se dessa análise que há um lapso na formação inicial e continuada dos professores, acarretando num suposto despreparo em relação a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03, em suas práticas pedagógicas. As pesquisas evidenciaram a preocupação com a formação da identidade negra das crianças no ambiente escolar e propuseram formas de trabalho pedagógico na perspectiva antirracista.

¹² Para mais detalhes: <https://lunetas.com.br/bonecas-abayomi/>. Acesso em: 6 abril 2023.

Cavalleiro (2001) alerta que uma educação antirracista visa à erradicação não apenas do preconceito, da discriminação e do tratamento diferenciado, mas também é um caminho que leva à valorização da igualdade nas relações, e que, para isso, o olhar crítico é a ferramenta para acabar com estereótipos preconcebidos.

Portanto, realizada a pesquisa na BDTD, é possível dizer que, em relação ao primeiro eixo “educação para as relações étnico-raciais negras”, os trabalhos indicaram predominância de estudos nos anos iniciais da educação básica. Há uma lacuna de pesquisas vinculadas ao eixo em questão, relacionada aos anos finais e ao ensino médio da educação básica, no período definido, podendo-se inferir a necessidade de pesquisas nesse campo de estudos acadêmicos.

B) Retomando o que foi explicado anteriormente, e usando o critério de busca para o segundo termo indutor “currículo” *and* docência negra, termo este que deveria constar no título, nenhuma pesquisa foi encontrada. Ampliamos, então, o padrão de busca, para que o termo indutor constasse também no resumo, resultando em nove trabalhos, sendo sete dissertações e duas teses. Porém, em nenhum dos casos os termos “currículo” e “docência negra” apareciam juntos no título ou no resumo.

Após leitura dos trabalhos, verificou-se que três tratavam da percepção do corpo negro, na disciplina de educação física, e de que forma esse conteúdo poderia contribuir e ressignificar as práticas racistas. Outra pesquisa tratou de compreender o processo de construção curricular de uma docente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e outro trabalho visava relacionar a formação inicial do pedagogo quanto ao tema das relações étnico-raciais, a partir da perspectiva de docentes, discentes e egressos. Os demais trabalhos estavam voltados para o ensino de ciências implicadas na ERER, bem como sua produção científica, em especial durante a pandemia de covid-19. Outras pesquisas não dialogavam com o assunto proposto.

Contudo, durante a pesquisa do primeiro eixo, trabalhos que não versavam sobre o tema em questão, mas que poderiam ser úteis como fonte de pesquisa para o segundo eixo, foram examinados, como os listados no Quadro 04, a seguir:

Quadro 04 - Eixo II - Teses e dissertações - BDTD

Nº	Título	Autor	Orientador	Programa e natureza da pesquisa

1	Movimentos sociais, suas demandas e articulação política nas políticas de currículo promovidas pela SECAD/MEC (2003-2010)	Souza, Cristiane Gonçalves de	Dias, Rosanne Evangelista	Programa de Pós-Graduação em Educação - UERJ Tese - 2019
2	O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do racismo	Ferrari, Alice Rosa de Sena	Ponce, Branca Jurema	Programa de Pós-Graduados em Educação: Currículo PUC-SP Tese - 2021
3	(Re) Pensando uma formação antirracista para o século XXI: desafios e possibilidades para docentes do ensino médio	Carvalho, Anna Carolina de	Marques, Lúcio Álvaro	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFTM Dissertação -2022

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A tese de Souza (2019) nos apresentou uma análise dos processos de articulação das demandas dos movimentos sociais para a criação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e a formulação de políticas de currículo propostas por essa Secretaria. Nesse sentido, a autora utilizou como referencial teórico-metodológico a Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantall Mouffe (1985).

O objetivo geral da tese de Ferrari (2021) foi o de construir conhecimento sobre o currículo escolar, no que tange aos aspectos de enfrentamento e à superação ao racismo e discriminação racial. Para isso, a autora se propôs a realizar uma pesquisa qualitativa, exploratória, com revisão sistemática de literatura em pesquisas acadêmicas sobre racismo no currículo escolar, entrevistas e questionários com professores e coordenação pedagógica de uma escola pública do município de São Paulo. Com aporte teórico de Apple, Torres Santomé, Ponce, Munganga, Gomes e Silva.

A dissertação de Carvalho (2022) versou sobre os desafios enfrentados por docentes do ensino médio durante seu percurso de formação, considerando a EREER e a Lei nº 10.639/03 para construir uma escola antirracista. A pesquisa foi desenvolvida com docentes participantes do curso “Educação, Currículo, Africanidades e Brasilidades: saberes e fazeres para uma educação antirracista”, ofertado entre outubro de 2020 e janeiro de 2021. O trabalho constatou a necessidade de formação, para essa etapa da educação básica, bem como conhecimentos sócio-históricos sobre o povo negro, acesso à bibliografia renovada sobre questões raciais, domínio e estratégias didáticas, para tratar do tema curricularmente em diálogo com os conhecimentos de outras áreas.

Frente às pesquisas realizadas, foi possível perceber uma lacuna que relaciona o currículo à docência negra, justamente o objeto da nossa pesquisa. É necessário ressaltar que o currículo exercido por esses docentes, vinculados com as questões étnico-raciais negras, é ponto central para a problematização, conscientização e construção de estratégias de superação e enfrentamento do racismo na sociedade brasileira. A escola, considerada templo sagrado de conhecimento, é o principal espaço onde as micro e macroagressões raciais acontecem cotidianamente e se perpetuam durante anos, trazendo consequências nefastas para a pessoa negra.

Refletir e questionar qual o papel do racismo estrutural¹³ e institucional¹⁴ nesses espaços é responsabilidade social de todos/as, uma vez que tudo que acontece na escola tem a ver com o currículo. É importante destacar, a respeito do racismo estrutural, a existência de outras análises, como a de Sodré (2023), que prioriza a ideia de uma forma social escravista como variante do fascismo e em prejuízo do conceito de estrutura. O autor lança mão desse conceito, para explicar a transi o da questão racial na história do Brasil, da escravidão   sociedade pós-aboli o. Para Sodré, o racismo não   estrutural, uma vez que pode ser institucional e intersubjetivo.

Ressaltamos, ainda, que, por afinidade epistemológica ao campo do materialismo histórico-dialético, utilizamos do conceito tecido por Almeida (2018), que compreende estrutura como categoria analítica, resultado de processos históricos que definem, no limite, as institui es, as classes sociais e a a o dos sujeitos (Domingues, 2007).

A constata o de diferentes análises, sobre o tema em tela, evidencia ainda mais a necessidade do estudo do currículo e seus conteúdos culturais pelos/as docentes, a fim de combater a violência sistemática da qual os/as estudantes negros/as sofrem cotidianamente.

Inclusive, não podemos esquecer que o:

“[...] professorado atual   fruto de modelos de socializa o profissional que lhe exigiam unicamente prestar aten o   formula o de objetivos e metodologias, não considerando objeto de sua incumbência a sele o explícita dos conteúdos culturais” (Santomé, 1995, p. 161).

¹³ Termo cunhado por Silvio Almeida, o racismo estrutural   o racismo que está presente na própria estrutura social. Segundo essa concep o, o racismo não seria uma anormalidade ou "patologia", mas o resultado do funcionamento "normal" da sociedade.

¹⁴ Racismo institucional   qualquer sistema de desigualdade que se baseia em raça que pode ocorrer em institui es como órgãos públicos governamentais, corpora es empresariais privadas e universidades. O termo foi introduzido pelos ativistas Stokely Carmichael e Charles V.

O autor ainda nos lembra que essa “tradição” foi decisiva para repassar às mãos das editoras de livros didáticos os conteúdos que devem integrar o currículo, e a consequência disso é a dificuldade do docente em incorporar, em sua prática, conteúdos diferentes dos tradicionais.

Saber se a corporeidade negra do/a docente faz com ele/a modele (Sacristán, 2017) sua prática curricular, numa perspectiva antirracista, independente da disciplina que ministre, é preponderante, pois, apesar da obrigatoriedade da prática curricular nessa perspectiva ser de todos/as, se esse/a professor/a não se reconhece pertencente a uma determinada diversidade étnica-racial, ele também não enxerga a diversidade em seus estudantes (Gomes, 2005), e, portanto, não fará uso de uma *práxis*¹⁵ emancipadora investida de poder.

Essa práxis tem a ver com consciência e finalidade (Vázquez, 1977). Se o/a docente é gestor do currículo e não se vê pertencente ao grupo marginalizado, a prática que evocamos para que seja intencionalmente transformadora, sem leitura política, cultural, econômica, social, racial, é, portanto, vazia, sem significado para seu estudante.

Nossa pesquisa avança em propor a correlação entre a docência negra e “currículo modelado”, na perspectiva antirracista. Os trabalhos analisados não evidenciaram de qual forma os estudos curriculares lançaram mão da ótica da docência negra na “modelagem curricular”. E é nesse caminho que propomos seguir.

C) No eixo “identidades negras docentes”, foi encontrada uma pesquisa constando toda a expressão no título, no referido banco de dados. É importante salientar que, nesse momento da investigação, era necessário que o termo indutor estivesse integralmente no título do trabalho, pois ele, juntamente com o “currículo”, é objeto central de investigação e análise. Por isso, não optamos por acrescentar nenhum marcador *booleano* nesse caso especificamente. A dissertação encontrada está apresentada no Quadro 05, a seguir:

Quadro 05 - Eixo III - Teses e dissertações - BDTD

Título	Autor	Orientador	Programa e natureza da pesquisa
Representação e Identidade Negra Docente na Rede Estadual do Paraná: Indicadores e Relação com a Política Afirmativa da Lei nº 14.274/03	Benato, Veridiane Cristina	Fagundes, Maurício César Vitória.	Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino UFPR - 2019

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

¹⁵ Práxis, no sentido Freiriano, que remete à ideia de um conjunto de práticas visando à transformação da realidade e à produção da história.

A dissertação de Benato (2019) analisou o processo de construção, consolidação e aplicação da primeira política pública para o acesso de pessoas autodeclaradas negras no serviço público de professores pedagogos, no Estado do Paraná. O aporte teórico perpassou por Gomes, hooks, Fernandes e o estudo se valeu da análise de conteúdo de Bardin, para subsidiar as falas dos professores e pedagogos autodeclarados negros.

Frente à pesquisa realizada, foi possível compreender a carência de trabalhos relacionadas ao eixo proposto. Visto que as “identidades negras docentes” é um dos objetos centrais desta pesquisa, é preponderante se valer da necessidade de teorizar e analisar como as identidades negras podem ou não influenciar na docência, em uma perspectiva antirracista. É curioso pensar que a materialidade das identidades negras pode ou não ter sido construída durante o período em que esse docente foi estudante, e também é interessante saber como a corporeidade negra influencia positivamente, ou não, seus estudantes. É nesse sentido que nossa pesquisa buscará avançar.

1.1.2 Trabalhos encontrados na Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as - ABPN

A Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) é uma instituição sem fins lucrativos, filantrópica, cultural, científica, assistencial e independente, que objetiva o ensino, a pesquisa e a extensão acadêmico-científica sobre os temas de interesse das populações negras do Brasil. Atua, também, no combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação racial, na perspectiva de formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas públicas nas áreas de divulgação acadêmica, articulação social e formação de lideranças.

Em um primeiro momento, o levantamento foi realizado no Banco de Teses do referido *site*, que conta com dez páginas para pesquisa. Foi levando em consideração o mesmo marco temporal utilizado anteriormente, com os mesmos termos indutores e com os eixos separados, para uma melhor compreensão e análise.

A) Em relação ao primeiro eixo da pesquisa “educação para as relações étnico-raciais negras”, apenas uma dissertação foi encontrada, conforme Quadro 06, a seguir.

Quadro 06 - Eixo I - EREER - dissertação ABPN

Título	Autor	Orientador	Programa e natureza da pesquisa
Indícios de uma Perspectiva (De)Colonial no Discurso de Professores/as de Química: Desafios e Contribuições na Educação para a Relações Étnico-Raciais	Cardoso, Silná Maria Batinga	Pinheiro, Bárbara Carine Soares	Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências - UFBA/UEFS Dissertação - 2019

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A dissertação de Cardoso (2019) está baseada nos referenciais da decolonialidade, nos estudos da EREER e em pesquisas que envolvem o ensino de Química e a Lei nº 10.639/03. A pesquisa de caráter qualitativo e empírico, investigou a percepção de dois professores que se autodeclararam negros, na educação de química, em um centro de EJA de Aracajú/SE, sobre a relevância da temática racial. Por meio de entrevistas semiestruturadas, a autora identificou que o discurso de um dos professores está mais próximo da efetivação de uma prática pedagógica, na perspectiva decolonial, enquanto o outro professor apresenta um discurso meritocrático, em relação às cotas raciais, folcloriza a cultura negra e não dá a devida representatividade aos cientistas negros.

B) Em relação ao segundo eixo “currículo e docência para as relações raciais negras”, nenhum trabalho foi encontrado no período preestabelecido, com o termo indutor no título do trabalho. Porém, durante a pesquisa, foi observado que, no ano anterior, em 2018, alguns trabalhos na temática de currículo haviam sido publicados, sendo duas teses e duas dissertações. Elas se aproximavam do tema proposto, em relação à abordagem curricular e às questões raciais, por isso, no intuito de alargarmos o campo de investigação, para esse eixo especificamente, resolvemos abrir uma exceção e ampliar o marco temporal de 2018 a 2022. É importante salientar que a temática curricular nos é muito cara, uma vez:

Reconhecer de que maneira o currículo vinculado com as questões étnico-raciais é abordado nas pesquisas em nível *stricto sensu* é basilar, tendo como referência o fato de que os conhecimentos produzidos na Academia constituem pontos de partida para sua efetiva ampliação em trabalhos futuros, denotando a continuidade e possibilidade de reconstrução dos mesmos (SILVA, 2013, p.29)

Nesse sentido, buscamos pesquisas que tivessem em seus títulos as palavras “currículo/curricular” ou “docência negra”. Lemos todos os resumos, conforme Quadro 07, a seguir:

Quadro 07 Eixo II - Teses e dissertações - ABPN

Título	Autor	Orientador	Programa e natureza da pesquisa
Educação das Relações Étnico-Raciais e Prática Curricular de Enfrentamento ao Racismo na UNILAB	Ferreira, Michele Guerreiro	Silva, Janssen Felipe da	Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPE Tese - 2018
Educação Escolar Quilombola: Currículo , Cultura, Fazeres e Saberes Tradicionais no Ensino de Química	Santos, Marciano Alves dos	Benite, Anna M. Canavarro	Programa de Pós-Graduação em Química - UFG Dissertação - 2018
Marginalidade e Luta: por uma descolonização curricular na Educação Física	Silva, Everton Lamare Costa Melo e	Herbetta, Alexandre Ferraz	Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social - UFG Dissertação - 2018
Representações acerca das identidades brancas no currículo de um curso de Licenciatura em História do Paraná	Silva, José Bonifácio Alves da	Backes, José Licínio	Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Católica Dom Bosco Tese - 2018

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A tese de Ferreira (2018) versa sobre a EREER na práxis curricular de cursos de formação de docentes da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. A autora buscou compreender as concepções de racismo e as práticas de seu enfrentamento sob a perspectiva dos discentes e docentes. A pesquisadora ressaltou, como opção política e epistêmica, a abordagem teórica do Pensamento Decolonial, em diálogo com as perspectivas pós-críticas do currículo. Seus resultados revelaram que as concepções de racismo expressas nos documentos analisados, bem como as entrevistas realizadas pelos sujeitos participantes, terão consequências nas práticas curriculares.

O estudo de Santos (2018) se destacou como uma pesquisa participante, com o objetivo de discutir o ensino de química na educação escolar quilombola. O estudioso desenvolveu um trabalho em comunidades quilombolas de Goiás e Tocantins, coletando informações junto com os Griôs locais para, em seguida, planejar intervenções pedagógicas para o ensino de química. Seus resultados demonstraram a possibilidade de concatenar saberes tradicionais e o ensino de química.

Por meio de revisão bibliográfica das propostas políticas de curso de três Universidades, Silva (2018) questionou as bases epistemológicas eurocêntricas do pensamento hegemônico, analisando o currículo de licenciatura em Educação Física, a partir das críticas decoloniais e pós-coloniais. O autor buscou avaliar os possíveis avanços expressos nos documentos e na prática de ensino da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG.

A tese de Silva (2018) problematizou a representação de uma suposta hegemonia branca universal, em entender as representações que configuram o currículo de um curso de Licenciatura em História, observando quais conteúdos e objetivos são priorizados em prejuízo a outros, bem como identificar os significados atribuídos às identidades brancas nesse currículo. O autor se baseou nos estudos pós-coloniais, na teoria educacional crítica neomarxista, nas perspectivas pós-críticas da educação, na interculturalidade crítica e o multiculturalismo crítico. Em sua análise dos projetos pedagógicos e das ementas das disciplinas, e nas observações de aulas registradas e entrevistas semiestruturadas com discentes e docentes do curso, o resultado obtido foi que o currículo é colonizado pelo eurocentrismo, pela branquitude e pelas eventuais tentativas de ressignificar o currículo, e de representar brancos, negros e indígenas fora da colonialidade que os desiguala.

C) No terceiro eixo “identidades negras docentes”, nenhuma pesquisa foi encontrada na base de dados da ABPN, mesmo levando em consideração anos anteriores ao critério temporal.

As pesquisas dentro do marco temporal estabelecido, que não dialogavam com os eixos dessa investigação, voltam-se principalmente para o racismo religioso no espaço escolar, sobre a necropolítica como um projeto político do imaginário, sobre as memórias e as brincadeiras de infância numa comunidade quilombola.

Verificamos que há uma lacuna de pesquisa sobre as identidades negras docentes, que esperávamos estar presente em uma plataforma de busca tão importante como a ABPN. A invisibilidade do corpo negro nos espaços acadêmicos, a necessidade da desconstrução de estereótipos de posições hierárquicas, bem como o protagonismo negro nesses espaços não estão presentes nos trabalhos analisados e, nesse sentido, nossa pesquisa pode avançar e contribuir academicamente.

Posteriormente, houve também a preocupação de verificar o levantamento de outras publicações realizadas nas revistas da ABPN. Utilizamos os termos indutores “educação para as relações étnico-raciais”, “currículo e docência para as relações raciais negras” e “identidades negras docentes”. Tais palavras deveriam constar no título dos artigos e/ou trabalhos, resultando em cinco trabalhos encontrados para todos os eixos pesquisados.

A) Em relação ao primeiro eixo da pesquisa, que versa sobre ERER negras, doze artigos foram encontrados, contudo, nenhum trabalho tinha em seu título o termo “negras” junto com “educação para as relações étnico-raciais”, e apenas quatro tinham em seu título o termo “educação para as relações étnico-raciais negras”, conforme Quadro 08, a seguir:

Quadro 08 Eixo I - ERER - Artigos ABPN

Ano	Espaço	Título	Autor
2019	v. 11, n. 28	Relações Étnico-Raciais e Lei nº 10.639/03: Entre Textos e Discursos de Documentos Oficiais Sobre Legislação Educacional do Estado do Pará e da Amazônia Bragantina (2003-2017)	Chaves, Taylon Silva; Santos, Raquel Amorim dos
2020	v. 12, n. 23	A Literatura Afro-Brasileira na Primeira Infância: Por uma Educação das Relações Étnico-Raciais	Carvalho, Thais Regina de; Gaudio, Eduarda Souza
2021	v. 13, n. 36	Educação Física e Educação para as Relações Étnico-Raciais : Narrativas Estudantis Negras	Gomes, Izaú Veras
2021	v.13 n.37	Descolonizando os Currículos e Educando as Relações Étnico-Raciais : Pesquisas e Práticas Educativas de Raízes Africanas	Oliveira, Evaldo Ribeiro

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Chaves e Santos (2019) fazem uma pesquisa documental e bibliográfica para examinar o Plano Estadual e Municipal de Educação e Leis do Conselho Estadual e Municipal de Educação do município de Bragança, Pará. Os resultados da pesquisa revelaram que os documentos analisados defendem o desenvolvimento de políticas de ações afirmativas para a população negra e recomendam a criação de uma proposta curricular multicultural que atenda às demandas dos distintos grupos étnico-raciais. O artigo conclui que a efetivação da Lei nº 10639/03 é uma possibilidade para o Brasil reverter as desigualdades raciais e garantir a cidadania da população negra.

O artigo de Carvalho e Gaudio (2020) apresenta uma contextualização das políticas que instituem a ERER, principalmente a Lei nº 10639/03, para analisar uma obra de literatura infantil afro-brasileira, tendo como objeto as formas de ser e viver uma infância negra. Para isso, as autoras destacam a literatura afro-brasileira como forma de possibilitar o

reconhecimento e a valorização das múltiplas histórias de crianças negras, e a formação positiva de sua identidade.

O texto de Gomes (2021) descreve narrativas autobiográficas de um grupo de cinco estudantes negras, sobre a educação física escolar, apontando indícios e reflexões sobre a desmotivação com a disciplina e com o currículo embranquecido e a falta de representatividade identitária. A pesquisa buscou investigar de que forma a disciplina poderia contribuir para a construção de novas possibilidades de aprendizados para as relações étnico-raciais.

O artigo de Oliveira (2021) buscou compreender a colonialidade, a partir da concepção de negros e negras, como promotores, colaboradores e executores das epistemologias e práticas educativas africanas e afrodiáspóricas, no campo da educação e produção de ciência. Segundo o autor, a caminhada da descolonização do currículo ainda está longe, uma vez que os sistemas educacionais, os livros didáticos e paradidáticos e os professores ainda trabalham na perspectiva do currículo colonizado. O estudioso defende a importância de pesquisas em todos os níveis de ensino, com a temática de raízes africanas como elemento para educar para as EREER e descolonizar os currículos.

A partir do marco cronológico estabelecido, verificamos que há uma ausência quantitativa de estudos sobre a temática em questão. Os trabalhos encontrados se relacionam com o eixo proposto e demonstram que há possibilidades de avançar na discussão.

B) No segundo eixo “currículo e docência para as relações raciais negras”, um artigo foi encontrado e está listado conforme Quadro 09, a seguir:

Quadro 09 - Eixo II - Artigo ABPN

Ano	Espaço	Título	Autor
2021	v. 13, n. 36	Os jornais no Ensino de História da Paraíba como Elemento de Construção de um Currículo Antirracista	Wanderley, Alba Cleide Calado; Lima, Andrea Maria da Silva

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

O artigo de Wanderley e Lima (2021) discute a invisibilidade da população negra nas colunas sociais, de política e de economia nos jornais impressos. O artigo aponta os jornais impressos como um recurso metodológico no ensino de História da Paraíba, com o objetivo de promover um currículo antirracista na perspectiva dos estudos culturais. Os resultados demonstraram que os jornais impressos paraibanos são fontes de conhecimento social,

histórico, cultural, religioso e político e que são uma alternativa historiográfica para o ensino de História da Paraíba como elemento de um currículo antirracista.

Mais uma vez, não encontramos trabalhos na ABPN que pudessem nortear o que já foi realizado como pesquisa acadêmica, e, como a temática curricular nos é muito cara, nossa pesquisa poderá contribuir, no que se refere ao fortalecimento dos estudos curriculares e à relação com a docência negra, em uma perspectiva antirracista.

C) Para o terceiro eixo “identidades negras docentes”, duas pesquisas foram encontradas. Contudo, um dos trabalhos não dialoga com a temática do eixo e versam sobre o legado do Jornal Quilombo, entre 1948-1950, e o outro artigo tratava da educação e ações afirmativas.

1.1.3 Trabalhos localizados na *Scientific Electronic Library Online* - Rede Scielo

A Rede Scielo é uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras, em formato eletrônico, que visa oferecer soluções para a implantação da publicação eletrônica no Brasil, América Latina e Caribe, com o intuito de aprimorar o controle, a visibilidade e a avaliação da literatura científica. A biblioteca é o resultado de uma parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciência da Saúde (BIREME) e editores de revistas científicas, que, durante seu desenvolvimento, recebeu o nome de Biblioteca Científica Eletrônica On-line.

A) Ao realizar a pesquisa utilizando-se dos mesmos termos indutores supracitados, nenhum trabalho foi localizado, mas, ao utilizar o operador *booleano* "educação" or “relações raciais negras” and “educação para as relações étnico-raciais” como filtro para o primeiro eixo da pesquisa “educação para as relações étnico-raciais negras”, dois resultados foram encontrados, sendo que um não dialogava com o tema e estava fora do critério estabelecido, e outro se relacionava com o objeto do primeiro eixo, conforme Quadro 10, a seguir:

Quadro 10 - Trabalho encontrado - Rede Scielo

Nº	Ano	Título	Espaço de Publicação	Autores
1	2022	Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão das questões raciais na educação escolar	Educação e Pesquisa 2022, Volume 48	Edmundo Fernandes Souza Filho; Edna Martins

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

O trabalho de Filho e Martins (2022) discute sobre as contribuições da teoria histórico-cultural para o debate das questões raciais na esfera da educação escolar. O estudo Vygotskyano aborda pontos relacionados com a constituição do sujeito, a importância da linguagem e a produção de sentido e significado, procurando relacionar conceitos de Vygotsky com os problemas de racismo e discriminação racial. O artigo busca nos fundamentos da teoria histórico-cultural e de seus interlocutores uma base para o entendimento das concepções de desenvolvimento humano e do papel das relações étnico-raciais na formação da subjetividade, em especial da população negra.

A base de dados da SciELO é uma plataforma importante de busca no Brasil, na América Latina e no Caribe. Percebe-se que a ausência de pesquisas relacionadas à temática tão importante como as das relações étnico-raciais negras, nessa base de dados especificamente, demonstra a lacuna existente de estudos e a carência de aprofundamento de investigações, sobretudo no âmbito escolar.

B) Em relação ao segundo eixo da pesquisa “currículo e docência para as relações raciais negras”, nenhum artigo foi encontrado na base de dados pesquisada. Mesmo alterando os operadores *booleanos* para *and/or*, não houve mudança no resultado final das buscas. Mais uma vez, é pontual fazer uma observação da necessidade de mais investigações em torno deste eixo de pesquisa.

C) Sobre o terceiro eixo “identidades negras docentes”, nenhum artigo foi encontrado. Então, alteramos a busca para: "identidades negra docente" *and* “identidade negra” *and* “docentes negros” e, mais uma vez, não obtivemos sucesso.

Nossa pesquisa, a partir das análises concomitantes dos três bancos de dados, observou que, embora o levantamento realizado pudesse contribuir para nossa investigação, nenhum trabalho consubstanciou nosso objeto de pesquisa de forma a contribuir com a influência das identidades negras no trabalho curricular para a educação das relações étnico-raciais negras numa perspectiva antirracista. Apesar dos artigos, teses e dissertações apontarem para a necessidade de formação inicial e continuada discutirem a temática racial, a Lei nº 10.639/03 e sua implementação, ou não, nas instituições escolares, o levantamento realizado não foi capaz de responder nosso objeto de investigação. Estruturar esse banco de pesquisa possibilitou mapear os trabalhos acadêmicos e indicar de qual forma nosso estudo poderia contribuir e avançar na perspectiva dos estudos curriculares e da docência negra.

2. METODOLOGIA

A escolha pela pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, tendo como epistemologia orientadora o marxismo, levou em consideração o movimento de identificação entre o sujeito e seu objeto de pesquisa e a compreensão da realidade educacional que queremos analisar. Minayo (1994) afirma que o objeto de estudos das Ciências Sociais possui consciência histórica e é essencialmente qualitativo, uma vez que na investigação social, a relação entre o pesquisador e seu campo de estudo se estabelece de maneira definitiva.

E é essa relação do ser social com o objeto de pesquisa, em favor dos sujeitos, que nos provocou a captar todos os traços essenciais do fenômeno a ser analisado, a partir de sua aparência. Nossa filiação pela teoria crítica de currículo, aliada às epistemologias marxistas, Freitas (2018), Frigotto (2010), Netto (2011), Saviani (2013), e aos pesquisadores da temática racial negra do campo já referido, como Moura (2014), Santos (2006), Almeida (2021), Ramos (1995), foi ao encontro com a transformação social que imaginamos prioristicamente, que o estudo do nosso objeto pode provocar: a discussão que a influência das identidades negras possa impactar nas relações étnico-raciais negras no ambiente escolar numa perspectiva antirracista, trabalhando conteúdos culturais da História e Cultura Afro-Brasileira, conforme Lei nº 10.639/03, por meio das teorias críticas de currículo.

2.1 Problema de pesquisa

A identidade negra do/a docente influencia na “*modelagem curricular*” (Sacristán, 2017)?

2.1.2 Pressuposto

Depreende-se que as identidades negras são um fator que pode ser ou não preponderante na fase de “*modelagem curricular*” (Sacristán, 2017), do/da professor/a para que a prática pedagógica siga na direção de uma perspectiva antirracista e contribua no trabalho com conteúdos de história e cultura afro-brasileira, conforme a Lei nº 10.639/2003.

2.1.3 Objetivo Geral

Compreender se a identidade negra do/a docente influencia na “*modelagem curricular*” (Sacristán, 2017) de uma escola de anos finais de Samambaia – DF.

2.1.4 Objetivos Específicos

- Identificar se a educação para as relações étnico-raciais negras e o ensino de história e cultura afro-brasileira estão presentes nos planejamentos curriculares dos/as professores/as dos anos finais de um CEF, conforme preconiza a Lei nº 10.639/03;
- Compreender de que maneira os conteúdos do “currículo prescrito” (SACRISTÁN, 2017) se relacionam com a seleção cultural e curricular que o/a docente negro/a realiza em sua modelagem;
- Analisar se as identidades negras influenciam ou não na “modelagem do currículo” (SACRISTÁN, 2017).

2.2 Fundamentação metodológica

Sabemos que uma pesquisa próxima ao materialismo histórico-dialético e às epistemologias marxistas exigem do/a investigador/a um cuidado teórico, para não “cair” em reducionismos ou interpretações equivocadas. Karl Marx (1818 – 1883) não escreveu nenhum livro sobre o método materialista histórico-dialético especificamente. Segundo Netto (2011, p.53), as formulações centrais do método aparecem na “Introdução” redigida em 1857, aos manuscritos, que foram publicados após a morte do filósofo, e foram intitulados “Elementos fundamentais para a crítica da economia política”.

Silva, F. (2013a, 2021b) discute que a epistemologia de Marx não é hegemônica e tampouco homogênea, prevenindo para o fato de que assumir uma teoria como centro das reflexões por visões produzidas não é fazer profissão de fé, mas se orientar por um determinado pensamento epistemológico, é ter consciência que não existem teorias plenas e perfeitas. Nesse sentido, o autor nos apresenta a teoria crítica de currículo e a ótica de Marx como uma forma de refletir sobre a reconfiguração do campo da educação comprometida com um projeto revolucionário de sociedade.

Por essa e outras razões, a teoria crítica de currículo nos oferece elementos basilares para problematizar os princípios organizativos, as concepções epistemológicas e ideológicas, e, sobretudo, o projeto cultural modulador de todas as propostas curriculares contextualizadas no espaço escolar. Assim, pautados em Apple (2006), Saviani (2013), Sacristán (2017), Santomé (2022), Silva T. (1995) e Silva, F. (2021), tornou-se significativo compreender se a identidade negra do/a docente influencia na “modelagem curricular” (Sacristán, 2017).

Seguindo nessa lógica, vemos a Pedagogia Histórico-Crítica, de Demerval Saviani (2013), como um dos principais intermediários de práticas sociais voltadas para as relações

étnico-raciais negras, uma vez que ela concebe o currículo como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa de classes antagônicas. Além disso, é uma teoria comprometida com as demandas educacionais que visam encontrar alternativas à pedagogia dominante, buscando garantir que todos tenham acesso ao conhecimento sistematizado e de alto nível, visando a equalização social.

A escolha pela pesquisa qualitativa também levou em consideração a compreensão dos caminhos e dos processos científicos que o pesquisador em educação necessita estar atento ao se enredar nas pesquisas acadêmicas. Dada a especificidade da influência ou não da identidade negra no trabalho curricular para a educação das relações étnico-raciais negras e, reconhecendo que as diferentes significações dadas à modelagem do currículo se revelam por meio das múltiplas determinações sociais do objeto pesquisado, a abordagem qualitativa, segundo Minayo (1994, p.13) “[...] exige um espelhamento entre sujeito e objeto de pesquisa [...]”, provocando no/a pesquisador/a um olhar singular para os indivíduos e suas relações sociais, pois conecta pensamento e ação.

2.2.1 Instrumentos metodológicos

Para um melhor entendimento sobre a relação entre as identidades negras e “*modelagem curricular*” (SACRISTÁN, 2017), optamos pelo método de estudo de caso único, na perspectiva de Yin (2015, p.12), pois “[...] a necessidade distintiva de estudos de casos surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos”. Segundo o autor, o estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo, dentro do seu conceito de vida real. O estudo de caso único ocorreu numa escola de anos finais de Samambaia - DF.

Lüdke e André (1986, p.17) defendem que: “quando queremos estudar algo mais singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Ainda, segundo as autoras, um princípio básico desse tipo de estudo é que, através do contexto situacional, é possível uma apreensão mais completa do objeto, o/a pesquisador/a lança mão de uma variedade de fontes de informação, coletada em momentos diferentes, com situações e informantes variados, representando os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, buscando retratar a realidade de forma completa e profunda.

Ao destacar o objeto de pesquisa, o estudo de caso é tratado de forma *sui generis*, uma representação singular da realidade, capaz de transformar o sujeito e ser transformado por ele. Netto (2011, p. 21) elucida que, para Marx, a teoria é “[...] a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa”. Nesse sentido, utilizando o estudo de caso, nossa

intenção é alcançar o conhecimento teórico partindo da "essência", indo além da "aparência", buscando sua distinção.

A escolha da etapa dos anos finais, para o método do estudo de caso, levou em consideração as informações obtidas pelo Estado do Conhecimento, em relação ao 1º eixo da pesquisa "Educação para as Relações Étnico-Raciais - negras", em que os trabalhos indicaram predominância de estudos nos anos iniciais da Educação Básica. Além disso, nossa pesquisa se ateve à lacuna dos anos finais apoiados no resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica¹⁶, de 2021, que demonstrou que as maiores taxas de distorção idade-série da rede pública do DF se encontram justamente nos sétimos, oitavos e nonos anos dos anos finais.

Os instrumentos selecionados durante a elaboração do projeto de pesquisa foram: análise documental, questionário, entrevista semiestruturada e observação. Contudo, devido ao contexto escolar (a pesquisa *in lócus* só aconteceu em dezembro, momento em que a escola estava em fase de conselho de classe, jogos interclasses e as coletivas já haviam sido dispensadas pela gestão), não foi possível realizar as observações conforme planejado inicialmente.

É importante ressaltar que a cidade de Samambaia - DF foi escolhida para o levantamento por estar vinculada à história pessoal da pesquisadora, que tem raízes profissionais na cidade, e por conhecer a realidade da comunidade. A escolha da escola se deu, ainda, pelos seguintes motivos: dentre os projetos pedagógicos da etapa dos anos finais das escolas da localidade, o CEF 407 de Samambaia se destacou por ter elencado em seu PPP, projeto de leitura, voltado às questões para o combate ao racismo, ao preconceito racial e o fortalecimento da autoestima dos/as estudantes negros/as no ambiente escolar.

A pesquisa está ancorada à luz do materialismo histórico-dialético, pois, segundo Pires (1997, p.86), "[...] é o método de interpretação da realidade, visão de mundo e práxis [...]". Triviños (1987), por sua vez, demonstra que talvez uma das ideias mais originais do materialismo histórico-dialético seja ressaltar, na teoria do conhecimento, a importância da prática social como critério de verdade.

A pesquisa em educação reconhece que as questões de investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. (Minayo, 1994), Sacristán (2017, p. 16-17), quando definem currículo, o descreve como a "[...] expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se

¹⁶Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_distrito_federal_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf. Acesso em: 18 set. 2024

realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. Apple (2006), ao argumentar sobre o conhecimento que é ensinado nas escolas e que é considerado como conhecimento socialmente legítimo, chama a nossa atenção para um aspecto central das problemáticas ideológicas curriculares que Minayo (1994, p.17) chamou de “circunstâncias socialmente condicionadas” e Sacristán (2017) nomeou de “fins da educação no ensino escolarizado”.

De fato, relacionar essas dimensões, em torno das questões étnico-raciais negras com o método do estudo de caso, balizou a centralidade de nossa pesquisa em compreender se a identidade negra do/a docente influencia ou não na “modelagem curricular” (SACRISTÁN, 2017). Além disso, diante do cenário racial que molda todas as relações sociais da qual fazemos parte, o estudo de caso permite verificar se: a educação para as relações étnicos-raciais negras e o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira estão presentes nos planejamentos curriculares.

A pesquisa empírica, planejada para iniciar logo após a fase de qualificação, em agosto de 2023, precisou ser ajustada, uma vez que a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) autorizou sua realização em setembro do mesmo ano. Contudo, nesse mês, a escola não pode receber a pesquisadora para o início do trabalho de campo, e, após vários contatos, no final de novembro e no mês de dezembro, pôde-se iniciar a aplicação dos questionários para todos os professores da instituição e prosseguir com as entrevistas semiestruturadas com os professores respondentes dos questionários e que se identificaram como negros/as conforme planejado.

Para aprofundar o conhecimento da realidade escolar em suas múltiplas determinações, além das entrevistas com os docentes, foi realizada entrevista semiestruturada também com o/a profissional da gestão, o/a pedagogo/a escolar e o/a orientador/a escolar. Para resguardar o anonimato de todos os participantes da pesquisa, optamos por utilizar, no lugar dos nomes e funções, codinomes de homens e mulheres negros e negras que se destacaram na história do Brasil.

Destacamos que as dificuldades encontradas em campo e que são próprias das pesquisas qualitativas, a princípio foi algo que nos trouxe certa apreensão, contudo, o estudo prévio da literatura sobre pesquisas no campo das ciências sociais, e o próprio método do materialismo histórico dialético, reforçou o caráter qualitativo da pesquisa e trouxe tranquilidade ao iniciarmos as análises posteriores em suas múltiplas determinações.

As entrevistas, com os outros convidados não docentes, ocorreram de acordo com a disponibilidade de cada participante, e cada entrevistado estará referenciado também com codinomes acrescidos de suas respectivas funções, conforme o Quadro 11 a seguir:

Quadro 11 - Respondentes dos questionários

Docentes respondentes do questionário	
Codiname	Função
Luíza Mahin	Orientação Escolar
Esperança Garcia	Pedagogo/a Escolar
Clóvis Moura	Profissional da Gestão

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Ressaltamos ainda que, durante o contato realizado na escola pesquisada, explicamos o teor e a dinâmica da pesquisa empírica, que constava de questionário on-line (o intuito do questionário era identificar quais docentes se reconheceriam como negros/as e quais seriam suas percepções sobre EREER negras), entrevista semiestruturada e observação.

O mediador do contato da pesquisadora e a escola foi justamente o/a profissional da gestão que enviou o questionário on-line apenas para os professores (que ele/a declara como sendo seus aliados) e que ele/a sabidamente já tinha conhecimento que se reconheciam como docentes negros/as, fato que possivelmente impediu ter uma noção real do contexto escolar e de outros possíveis respondentes do questionário. Segundo Gil (1999), o questionário é uma técnica de investigação que tem por objetivo conhecer a opinião, as crenças, os sentimentos, interesses etc., das pessoas pesquisadas.

De acordo com Yin (2015), o uso do questionário constitui uma técnica para apreender informações relevantes da realidade. Além de contribuir com outros instrumentos de pesquisa, garante o anonimato das respostas e não expõe os pesquisadores às influências das opiniões dos entrevistados. Em relação à entrevista semiestruturada, Lüdke e André (2008) afirmam que essa técnica revela significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação, impondo-se como um dos principais caminhos para alcançar o que se foi proposto.

Como mencionado anteriormente, a seleção dos/as docentes entrevistados/as se deu em um primeiro momento por meio de questionário, e a participação na entrevista se deu de forma voluntária. As entrevistas dos/as professores/as ocorreram durante a coordenação individual, no mês de dezembro de 2023, no contraturno da regência, e duraram, em média, 15 minutos. É importante salientar que, por conta da organização escolar (jogos de interclasse e conselho de

classe), além de outros acontecimentos de cunho pessoal da equipe escolar, não foi possível realizar as entrevistas nos meses após a qualificação e tampouco realizar as observações, uma vez que as reuniões coletivas já haviam sido dispensadas. O roteiro da entrevista se encontra como Apêndice C, ao final do trabalho.

A entrevista subsidiou um aprofundamento da percepção, compreensão e significação das identidades negras e sua influência ou não na “*modelagem curricular*” (SACRISTÁN, 2017) para as relações étnico-raciais negras. Segundo Triviños (1987):

[...] a entrevista semiestruturada, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação (p.77).

Inicialmente, como procedimento complementar à atuação em campo e verificação da prática pedagógica, propusemos realizar observações¹⁷ daqueles/as docentes que se identificam negros/as, para compreendermos como ele/ela “*modela o currículo*”, e se o “*modela*” na perspectiva antirracista e como faz uso da Lei nº 10.639/03 no ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”, analisando os planejamentos, as coletivas e/ou reuniões. Contudo, devido à dinâmica da organização da escola, juntamente com as demandas finais do ano letivo, as observações não foram realizadas, uma vez que as reuniões coletivas e de planejamento já haviam sido dispensadas pela direção da escola.

O quadro letivo de 2023 da escola pesquisada contou com 44 professores, sendo 30 efetivos e 14 temporários. Os/as respondentes do questionário, que se identificaram como docente negro/a, foram três. Todos os professores que responderam ao questionário são professores efetivos e lotados na escola.

No Quadro 12, a seguir, apresentamos a relação dos participantes e suas respectivas turmas e quantidades de estudantes. Reafirmamos que, ao longo da pesquisa, os respondentes entrevistados estarão identificados pelos respectivos codinomes:

Quadro 12 - Respondentes das entrevistas

Funcionários da Instituição		
Codinome	Ano/Série	Número total de alunos
André Rebouças	6ºs e 7ºs anos	518

¹⁷ O roteiro para a realização das observações encontra-se no apêndice –D.

Maria Firmina dos Reis	6ºs e 7ºs anos	518
Luís Gama	8ºs e 9ºs anos	519

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Pressupomos que as identidades negras são um fator que podem influenciar a “*modelagem curricular*” (SACRISTÁN, 2017), para a educação das relações étnico-raciais negras. Decerto, consideramos ser um professor negro no Brasil um ato político¹⁸. Nesse sentido, Apple (2006, p. 37) afirma que:

[...] tanto quanto possível, que precisamos localizar e contextualizar o conhecimento que ensinamos, as relações sociais que dominam as salas de aula, a escola como mecanismo de preservação e distribuição cultural e econômica e, finalmente, nós mesmo como pessoas que trabalham nessas instituições [...].

Visto que há um padrão brasileiro de pessoas marginalizadas, e a cor da pele é preponderante e estruturante em todas as relações sociais, e percebendo a dificuldade de identificação de pertença racial, é preciso considerar que esse fato, como dificultador das relações sociais que desemboca no contexto escolar, reproduz o caráter racista da sociedade.

Nesse sentido, a figura docente negra possui um simbolismo importante de reconfiguração de lugares sociais, de construção de imagem de figuras positivas sobre si mesmo e da descendência africana para seus discentes. Gomes (2001, p. 89) afirma que, no Brasil, “ser negro é tornar-se negro”.

Por conseguinte, esse recorte de interlocutores predominantemente negros/as é central, uma vez que não encontramos pesquisas e dados referentes à porcentagem de docentes ou discentes negros nas escolas do DF. O último levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira¹⁹ (Inep/MEC), em 2022, reconhece que, até aquele momento, não havia ações para conhecer melhor a realidade de estudantes negros matriculados no sistema de ensino brasileiro, e que estava nos planos do Instituto, no futuro, incluir o quesito cor no questionário do Censo Escolar. Sobre a docência negra, não há nenhuma menção sobre qualquer dado ou pesquisa.

¹⁸Ato político na concepção Freiriana.

Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3041>. Acesso em 16 maio 2023.

¹⁹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/inep-vai-aprimorar-pesquisas-sobre-alunos-negros>. Acesso em: 16 maio 2023.

Nossa investigação buscou dados quantitativos na Secretaria de Educação do DF (SEEDF)²⁰, no Ministério da Educação (MEC)²¹, e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²², e não há levantamento da quantidade de docentes negros até o momento. Embora não haja pesquisas específicas que problematizem a presença ou ausência de dados censitários acerca da negritude na docência, temos elementos em nossa investigação, a partir das falas capturadas que evidenciam o quanto esses dados poderiam ser reveladores. A pesquisa de Oliveira e Souza (2024) assim como a nossa, até tenta buscar esse diálogo, mas também esbarram na barreira da ausência do recorte numérico da docência negra.

De posse dessas constatações e por meio do Estado do Conhecimento, entendemos ser possível, por meio da nossa pesquisa, alcançar nosso objetivo geral de analisar se as identidades negras de professores dos anos finais da educação básica da rede pública de ensino do Distrito Federal influenciam na “*modelagem do currículo*” (SACRISTÁN, 2017) numa perspectiva antirracista.

Após a revisão bibliográfica do levantamento do Estado do Conhecimento, que foi a “[...] construção coletiva da comunidade científica” (Mazzotti, 2012, p. 43), e para um aprofundamento teórico, foi realizada a análise documental de prescrições oficiais de âmbito distrital e federal, consoante a Yin (2015, p.109) “[...] a informação documental é, provavelmente, relevante para todos os tópicos do estudo de caso”. A seguir, o Quadro 13 apresenta a proposta descritiva da análise documental:

Quadro 13 – Análise Documental

Documento/ano	Caracterização	Objetivo
Currículo em Movimento dos Anos Finais – 2018	Conteúdos curriculares relacionados à EREER – negras e à Lei nº 10.639/03	Identificar se constam orientações pedagógicas para trabalhar os conteúdos curriculares relacionados a EREER – negras e a Lei nº 10.639/03

²⁰ Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/censo-escolar-do-df-2020/>. Acesso em: 15 maio 2023

²¹ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 15 maio 2023

²² Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/df/brasil/pano_rama. Acesso em: 15 maio 2023.

Projeto Político e Pedagógico do CEF 407 de Samambaia - 2023	Proposta Pedagógica da escola.	Compreender a concepção de Currículo; Analisar se há propostas relacionadas aos conteúdos culturais; Identificar projetos voltados à promoção das relações étnico-raciais.
Orientações Pedagógicas para o 3º Ciclo - 2018	Orientação para o Trabalho Pedagógico	Compreender se há orientações pedagógicas acerca da EREER - negra
Lei nº 9394/96	Política Nacional para a Educação Básica	Identificar as orientações para o trabalho com a EREER - negra
Lei nº 10.639/2003	Política relativas à EREER - negras	Analisar a política para a EREER - negra
BNC Formação - 2019	Competências gerais e específicas para o trabalho com a EREER - negra	Identificar se há orientação para a EREER - negra
BNCC - 2018	Política Nacional normativa	Identificar se há orientação para a EREER - negra
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - 2004	Políticas relativas à EREER - negras e Orientações para o Trabalho Pedagógico	Compreender a política relativa a EREER - negra e identificar se há orientação para o trabalho pedagógico com a EREER - negra

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Lüdke e André (1986) afirmam que os documentos constituem uma importante fonte de evidências, além de representarem uma fonte ‘natural’ de informação. Outra consideração importante levantada pelas autoras é que a análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 1986, p. 38).

Faz-se importante ponderar que foram pesquisadas, no *site* da Secretaria de Educação do DF, publicações pedagógicas (cadernos, guias, manuais, cartilhas, estudos, instruções,

normativas etc.) que tratem exclusivamente da EREER negra. Nenhuma publicação foi encontrada durante a pesquisa e até mesmo a Gerência de Educação em Direitos Humanos e Diversidade, da Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade, da Subsecretaria de Educação Básica (GDHD/DCDHD/Subeb), que antes fazia parte da Subsecretaria de Educação Básica, não é mais encontrada no referido *site*.

A pesquisa foi organizada a partir dos documentos elencados acima e o roteiro de análise documental se encontra identificado como Apêndice A.

2.3 Contexto da realidade pesquisada e caracterização da instituição escolar

Samambaia é a 12ª Região Administrativa do Distrito Federal, e surgiu a partir das diretrizes do Plano Estrutural de Organização Territorial (PEOT), que estabeleceu a ampliação das áreas urbanas do DF por conta do crescimento populacional acelerado. A cidade foi fundada em 1989 e está localizada a 31 km de Brasília.

No Distrito Federal, o Plano Diretor de Ordenamento Territorial (PDOT), ademais da função de ordenar o crescimento da cidade, deve ser capaz de direcionar a aplicação dos recursos públicos e priorizar investimentos estruturantes. Para tanto, estabelece subdivisões territoriais que agregam Regiões Administrativas – RA. Samambaia está localizada na Unidade de Planejamento Territorial Oeste (UPT), com maior contingente populacional do DF (composta também pelas RA de Taguatinga, Brazlândia, Ceilândia e Sol Nascente/Pôr do Sol). Entre as características principais da UPT Oeste, podemos destacar o maior contingente populacional dentre as UPT e o principal polo de desenvolvimento urbano do DF.

A Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios PDAD²³ (2021) revelou os seguintes aspectos sobre Samambaia: dos 310 mil habitantes, 51,7% são mulheres, com faixa etária média de 32 anos, 50,7% da população se declara de cor parda, o número de imigrantes, apesar de expressivo, é menor do que os nascidos na cidade, que são de 51,82%, o índice de instrução da região é médio, com taxa de alfabetização de 96,4%, com maioria dos habitantes possuindo o ensino médio completo, cerca de 36,2%.

A cidade é local de trabalho e residência atual da pesquisadora. Tendo em vista a natureza de estreitamento das relações com a comunidade da cidade em tela, buscou-se o devido distanciamento e o rigor científico que investigações dessa natureza exigem. A seguir, será apresentada a figura 1, da cidade de Samambaia, no mapa do DF.

²³ Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/05/Samambaia.pdf>

Figura 1 - Mapa do Distrito Federal com destaque para Samambaia



Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da Mapcarta²⁴

O Colégio Cívico Militar Centro de Ensino Fundamental 407, de Samambaia, foi fundado em 1989, com a denominação de Escola Classe Três Meninas, e foi constituído para atender estudantes da educação infantil e dos anos iniciais. Cumpre salientar que a instituição não possuía muros e contava com apenas oito salas de aula e dois banheiros, para atender a comunidade escolar, com uma organização de três turnos com três horas cada, com 824 estudantes matriculados. Em 1995, a escola recebeu mais dois blocos, com quatro salas de aula cada, e o atendimento passou a ser da 1ª a 6ª série dos anos iniciais, em dois turnos de atendimento.

Atualmente, a instituição atende a etapa dos anos finais do 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, e possui 986 estudantes matriculados. O corpo docente é formado por trinta professores efetivos e quatorze de contratos temporários. A seguir, apresento o Quadro 14 com o quantitativo de estudantes por turno e série:

Quadro 14 - Quantitativo de estudantes por turno e série

Turno Matutino - 2023		
Ano	Quantidade de turmas	Número total de alunos

²⁴ Disponível em: <https://mapcarta.com/pt/25741908>. Acesso em 20 fev. 2024.

6º ano	08	279
7º ano	07	239
Turno Vespertino - 2023		
Ano	Quantidade de turmas	Número total de alunos
6º ano	01	33
7º ano	01	29
8º ano	07	209
9º ano	06	197

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Em 2018, a escola recebeu algumas reformas e foi construído um espaço de convivência ao lado da quadra poliesportiva. Em 2020, as janelas das salas de aula foram trocadas para que houvesse circulação de ar, haja vista que, naquele ano, ocorreu a pandemia causada pelo coronavírus. A seguir, será apresentado o Quadro 15 com os dados de caracterização física da referida instituição escolar:

Quadro 15 - Caracterização física do CEF 407 de Samambaia

Espaço	Quantitativo
Salas de aula	15
Sala de Coordenação	01
Sala de Professores	01
Sala de Direção	01
Sala do SOE	01
Sala de Recursos	01
Sala do EEAA	01
Sala de Direção Pedagógica	01
Sala de Direção Disciplinar	01

Sala de Atendimento Administrativo	01
Sala de Atendimento da Pedagoga	01
Copa	01
Quadra de Esportes	01
Secretaria	01
Banheiro Masculino para Estudante	02
Banheiro Feminino para Estudante	02
Banheiro para PNE	01
Sala dos Servidores	01
Cantina	01
Depósito	01

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

Em 2019, a instituição escolar passou pelo processo de militarização, conforme o Projeto de Decreto Legislativo (PDL) nº 008/2019, regida pela Portaria Conjunta nº 09/2019, que reforça a Portaria Conjunta nº 01/2019, que fortalece a parceria entre a SEDF e a Secretaria de Segurança Pública (SSPDF) e altera o nome das escolas para Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal. Embora não esteja mencionado como ocorreu o processo da militarização da referida instituição no PPP, conforme veremos a seguir, e não seja foco principal da nossa pesquisa²⁵, a escola está sob o regime de gestão compartilhada com Corpo de Bombeiros Militar do Distrito Federal (CBMDF), a qual prioriza o aspecto disciplinar e possui seu próprio regimento²⁶.

Além da apresentação da realidade da escola pesquisada, a intenção dessa seção tem por objetivo demonstrar que o objeto de estudo está inserido em uma totalidade. Na próxima seção, discutiremos a análise documental do Projeto Político Pedagógico do CEF 407 de Samambaia.

2.4 Análise documental do Projeto Político Pedagógico do CEF 407 de Samambaia

²⁵ Outras pesquisas já investigaram as consequências da militarização da escola no currículo. Ver: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/41853>. Acesso em: 19 out. 2023.

²⁶ Disponível em: <https://11nk.dev/6XirP>. Acesso em: 19 out. 2023

De acordo com o Projeto Político Pedagógico²⁷ (PPP) de 2023, a instituição possui um trabalho associado à gestão escolar, com equipe pedagógica, equipe especializada de apoio à aprendizagem (EEAA), serviço de orientação educacional (SOE) e atendimento educacional especializado (AEE).

A partir dos dados coletados no PPP, a escola se encontra em área de território de vulnerabilidade social, e o perfil da comunidade de seu entorno é formado, em grande parte, por pessoas de baixa renda. Consta também no documento citado a preocupação em propor ações que visem dialogar com as diferentes áreas do conhecimento e a busca constante do alinhamento entre as ações propostas com o currículo vivenciado no cotidiano escolar. Para tanto, a instituição alega o comprometimento com a organização do trabalho pedagógico, para que haja intencionalidade em suas ações.

De acordo com PPP²⁸, a instituição assume seu compromisso na condução do currículo em duas perspectivas: na qualificação do trabalho pedagógico e no acompanhamento da organização curricular que visa a discussão e reflexão da prática pedagógica, de acordo com os pressupostos do Currículo em Movimento da Secretaria de Educação. Ainda, de acordo com a instituição, sua proposta é discutir questões específicas, a saber: Iniciação Científica, Letramento Matemático, Letramento na perspectiva da Língua Portuguesa. De acordo com Santos (2023):

Como é costumeiro nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, observa-se que o PPP é um desdobramento dos “Currículos em Movimento”; que é um documento que orienta o trabalho das escolas públicas do Distrito Federal. Nesse sentido, a ausência de uma definição de uma teoria curricular se dá em virtude da carência da abordagem epistemológica das teorias curriculares nas formações iniciais e continuadas, mas com o fortalecimento das ações de formação continuada proposta pela SEEDF, tal desafio pode ser superado.

Foi possível observar que o Projeto de Leitura (as imagens do referido projeto encontram-se no apêndice E) se destaca como “carro-chefe” das propostas pedagógicas da escola. Estando constituído por todos os professores, de todos os componentes curriculares, e dialogando com os programas e projetos determinados pela SEEDF, o Projeto de Leitura propõe momentos dialógicos de leitura, problematização e síntese do tema em pauta. De acordo com o PPP, a instituição busca se alinhar ao Currículo em Movimento do DF, ao pensar numa educação para a diversidade, reconhecendo a existência da exclusão no ambiente escolar,

²⁷ Optamos por manter a nomenclatura do termo “Político” no Projeto Pedagógico das escolas.

²⁸ Salientamos que o PPP analisado para esta pesquisa foi o de 2023. Contudo, ao elaborar o PPP de 2024, ainda sem data de publicação no site da SEDF, a escola assumiu juntamente com a educação integral a educação antirracista como princípio orientador da prática educativa, visando um trabalho articulado cotidianamente, a fim de superar o “currículo festivo”.

valorizando a diversidade com base na natureza das diferenças entre gênero, raça/etnia, orientação sexual etc.

A sala de leitura fica disponível aos estudantes de 2ª a 6ª feira, quando são atendidos no contraturno pelos professores de todos os componentes curriculares. De acordo com o documento, os/as docentes sugerem obras literárias, mas os estudantes são livres para que façam a própria escolha do livro de seu interesse. Conforme observado, o Projeto de Leitura, além de dialogar com todos os programas e projetos determinados pela SEDF, quando propõe momentos dialógicos de leitura, problematização e síntese dos assuntos em pauta, busca problematizar a questão do racismo, por meio de contação de histórias de pessoas negras que se destacaram por combater o preconceito racial.

Outro fator identificado durante as visitas, entrevistas e observações é a figura emblemática do/a profissional da gestão, no que se refere à ERER – negras, no ambiente da escola. O/A referido/a profissional foi mencionado/a e referendado/a por todos os profissionais entrevistados, sendo reconhecido pelos profissionais da escola e da própria Regional de Ensino de Samambaia como referencial da ERER- negras.

Nesse sentido, a análise documental do PPP revela que a proposta de trabalho curricular busca se alinhar com o CMEB-DF e existe uma preocupação em relação à organização do trabalho pedagógico pautada nos eixos transversais, quais sejam: educação para a diversidade, cidadania e educação em e para os direitos humanos e educação para a sustentabilidade. Contudo, não está explícita a forma de como essas questões serão trabalhadas didaticamente, no cotidiano do trabalho pedagógico.

As questões relacionadas aos conteúdos culturais não estão explícitas no documento em analisado, mas estão relatadas as ações específicas, com temas da atualidade e a preocupação com a diversidade no ambiente escolar.

Seguidamente, apresentamos a análise de dados obtida por meio das entrevistas com os docentes negros/as.

2.5 Análise de dados


As análises dos dados capturados estão apoiadas à luz do referencial teórico de Bardin (2016, p.48) que a define como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Segundo a autora, a análise de conteúdo (AC) tem como objetivo produzir deduções lógicas (inferências) e justificadas, relativas à origem da mensagem, considerando o emissor e o seu contexto, ou os efeitos que ela possui (Magalhães; Gaspi, 2021). Seguimos as três fases que Bardin (2016) estabelece:

1. *A pré-análise*: Apreciação dos dados obtidos nos questionários e das gravações das entrevistas, por meio da “leitura flutuante”. Primou-se pela regra da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.
2. *A exploração do material*: Formulação dos indicadores e preparação do inventário e do recorte dos trechos mais significativos do material definido anteriormente. Foram definidas as categorias e as subcategorias e realizada a identificação das unidades de registro, por meio das mensagens das entrevistas semiestruturadas com os docentes respondentes do questionário.
3. *Tratamento dos resultados obtidos e interpretação*: As informações foram obtidas a partir da relevância para a resposta do problema de pesquisa. Foi realizada a construção do quadro de resultados, com o conteúdo das mensagens dos docentes entrevistados, relacionado aos eixos da pesquisa, os objetivos e o referencial teórico. A seguir, apresentamos o Quadro 16, com o roteiro orientador para a análise de conteúdo.

Quadro 16 - Categorização/unidades de registro e unidades de significação

Eixos da Pesquisa		
Identidades negras docentes		ERER - negras
Categorias	Frequência	
Homem Negro	04	
Mulher Preta	02	
Unidades de Registro		
<ul style="list-style-type: none"> • Identidades negras • Influência da identidade 		
Unidades de significação		
<ul style="list-style-type: none"> • “Minha identidade negra, sou homem negro, me deu base de sustentação para as discussões que eu faço”. • “Eu antes era morena, né?! E aí eu me vi como uma mulher preta, e, a partir daí, eu foquei mais ainda no meu trabalho”. 		

- **“Você escuta coisas extremamente ofensivas, tipo, você não é preto, não. Só porque eu não sou retinto, eu não sou branco”.**

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Sobre a AC, procuramos ficar atentos para não fazermos uma “compreensão espontânea” dos dados, e elegemos a análise de conteúdo temática por frequência como nossa “unidade de registro”, por se tratar de uma afirmação sobre a temática que envolve não somente os componentes racionais, mas também os ideológicos e emocionais (FRANCO, 2008, p. 43). De acordo com Bardin (2016, p.105), o tema “[...] é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura”.

As entrevistas realizadas com os respondentes permitiram atribuir capacidade de representar parâmetros categoriais para a AC, uma vez que foram observados os critérios expostos por Franco (2008, p. 67): a) exclusão mútua (realizamos a mesma dimensão de análise); b) pertinência (as categorias refletiram as intenções da investigação e foram adaptadas ao material analisado e ao quadro teórico); c) objetividade e fidedignidade (as categorias foram analisadas e codificadas da mesma forma).

Franco (2008) explica que o que está dito, escrito, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado, sempre será a fase inicial para a identificação do conteúdo, (seja ele explícito e/ou latente). Consoante Minayo (1994, p.74), a AC visa verificar hipóteses e ou descobrir o que está por trás de cada conteúdo manifesto.

Assim sendo, conforme observada a contextualização e após o levantamento das categorias “Homem Negro” e “Mulher Preta”, por meio de um conjunto de expressões advindas das entrevistas e sua relação com o objetivo geral e a problemática desta pesquisa, podemos inferir que essas categorias demonstraram a influência da identidade pessoal negra para a modelagem curricular dos docentes entrevistados, corroborando com o objetivo geral e a problemática pesquisada.

Eu me vi uma mulher preta, e a partir daí eu foquei mais ainda no meu trabalho. Eu falei: Os meus alunos estão passando a mesma coisa eu passei quando estava na escola, então eu tenho que fazer alguma coisa. Eu passei a abordar a questão de racismo na minha aula, no meu trabalho o tempo todo. Às vezes eu tento trabalhar um conteúdo de gramática, mas de qualquer forma, a palavra que eu escolho está voltada para a temática antirracista, sabe! (Maria Firmino dos Reis).

Seguindo a tônica do processo de análise de conteúdo, o tratamento dos resultados objetivou captar os conteúdos contidos nas mensagens dos entrevistados, inclusive dos elementos constituintes de significação que não tínhamos inicialmente. Logo, na perspectiva de

respaldar as interpretações e inferir os resultados, as categorias demonstraram as confluências encontradas nas mensagens dos docentes e o pressuposto da pesquisa, na qual se depreendia que as identidades negras são um fator que pode ser ou não preponderante na fase de “*modelagem curricular*” (SACRISTÁN, 2017) do/da professor/a, para que a prática pedagógica siga na direção de uma perspectiva antirracista e contribua no trabalho com conteúdos de História e Cultura Afro-Brasileira, conforme a Lei nº 10.639/2003.

Vale salientar que a análise documental e o questionário não foram alvos dessa análise de conteúdo diretamente, uma vez que o questionário foi aplicado para fazermos o levantamento dos docentes negros/as da escola e, conseguinte, realizar a entrevista com os respondentes que se consideram negros/as, enquanto a análise documental foi realizada na perspectiva de trazer elementos que subsidiassem o referencial teórico.

É importante ressaltar que a proposta da referida pesquisa está apoiada no materialismo histórico-dialético. Por esse motivo, o diálogo entre os dados e a teoria ocorreram ao longo dos capítulos. Sendo assim, não haverá capítulo ou seção isolada para a discussão dos dados, uma vez que eles se encontram ao longo da pesquisa. Notadamente, trata-se de uma análise que está pautada nos instrumentos e objetivos dessa pesquisa, elucidada por meio das percepções dos sujeitos envolvidos nesse estudo. O intuito é tornar dinâmica a apreensão do real e concreto para o nível do pensamento, em suas múltiplas determinações.

A nossa pesquisa está alicerçada nas teorias críticas de currículo e nas epistemologias marxistas, em que o objeto de pesquisa dirá qual será a dinâmica da própria investigação. Nossos eixos serão discutidos e analisados por meio dessa lente, por meio da qual buscaremos dar luz às múltiplas determinações do nosso tema em tela. Os eixos de pesquisa que darão sustentação à nossa pesquisa serão: I. Educação para as relações étnico-raciais negras; II. Currículo e docência para as relações raciais negras e; III. Identidades negras docentes.

A seguir, apresentamos o Quadro 17, com a síntese da pesquisa:

Quadro 17 - Síntese da pesquisa

PROBLEMA DE PESQUISA
A identidade negra do/a docente influencia na “ <i>modelagem curricular</i> ” (SACRISTÁN, 2017)?
OBJETIVO GERAL
Compreender se a identidade negra do/a docente influencia na “ <i>modelagem curricular</i> ” (SACRISTÁN, 2017).
OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar se a educação para as relações étnico-raciais negras e o ensino de história e cultura afro-brasileira estão presentes nos planejamentos curriculares dos/as professores/as dos Anos Finais de um CEF, conforme preconiza a Lei nº 10.639/03.	Compreender como os conteúdos do currículo se relacionam com a seleção cultural e curricular que o/a docente negro/a realiza em sua “modelagem” (SACRISTÁN, 2017).	Analisar se as identidades negras influenciam ou não na “ <i>modelagem do currículo</i> ” (SACRISTÁN, 2017).
EIXOS TEÓRICOS		
I – Educação para as relações étnico-raciais negras.	II – Currículo e docência para as relações raciais negras.	III – Identidades negras docentes.
METODOLOGIA		
Abordagem qualitativa.		
MÉTODO		
Estudo de Caso.		
PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS		
Análise documental	Questionário	Entrevista semiestruturada
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES		
Análise de conteúdo ancorado em Bardin (2016).		
SÍNTESE		
Resultado da pesquisa: concreto pensado.		

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

A seguir, apresentamos a seção intitulada “Educação para as Relações Étnico-Raciais Negras – ERER – Negras” e demonstramos as contribuições dos Movimentos Sociais Negros e em especial o Movimento Negro Unificado, para a discussão da ERER-negras.

3. Educação para as Relações Étnico-Raciais Negras – ERER – Negras

Em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não a tomar como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo.

Silvio Almeida (2021, p.57)

A fim de compreender a realidade histórica e política do nosso primeiro eixo, realizamos uma breve análise do desenvolvimento dos movimentos sociais negros, de modo a reverenciar a sua importância no caminho de lutas e conquistas para toda a população negra brasileira. Antes, vemos como necessário historicizar o conceito de “raça”, visto que há uma longa discussão sobre isso, no campo das ciências humanas que não deve ser ignorada.

Guimarães (1999) entende que a quantidade de expressões e termos usados no cotidiano (“moreno claro”, “moreno escuro” etc.), para se referir às pessoas negras, funciona como uma imagem figurada de raça. Nesse sentido, o autor explora o conceito como uma categoria analítica, propondo a adoção de um “discurso racista” como forma de demarcar e recuperar o sentido étnico, o sentimento de dignidade e de autoestima dos afrodescendentes. (Hofbauer, 2003, p. 64).

Segundo Wade (1993), ainda que grande parte dos pesquisadores afirme que “raça” é um constructo social, constantemente, as “variedades fenotípicas” são analisadas como um dado biológico neutro, o que demonstraria como a conceituação da ideia de “raça” muitas vezes é transferida para o “fenótipo”. De acordo com Hofbauer (2003):

As diferenças entre as “duas linhas” de análise parecem, de fato, insuperáveis e inconciliáveis. De um lado, as análises de natureza mais “cultural-antropológicas” têm contribuído muito para aprofundar e sofisticar a reflexão sobre a dinâmica e sobre as ambiguidades que marcam a questão complexa das identidades no Brasil. Mas na medida em que tendem a interpretar a construção da(s) “diferença(s)” e, portanto, também, as “relações raciais” a partir de um “etos brasileiro” (quase como uma espécie de “essência do ser brasileiro”) que se situa além do processo histórico, tais análises correm, por vezes, o perigo de se transformar num discurso justificatório dos “mitos sociais” (p.65).

Num ensaio publicado pela Revista Boletim de Conjuntura (nº40, 2023), Silva et. al. problematizam as acepções científicas e de base social do uso do termo “raça”. De acordo com os autores:

[...] analisar a questão racial na contemporaneidade remete à necessidade de conjugar temporalidades e acontecimentos em articulação com a modernidade e o colonialismo como movimento em torno do modo como as relações sociais foram racializadas (p. 413).

Para Mbembe (2020):

“a raça foi a sombra sempre presente no pensamento e na prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou a dominação a ser exercida sobre eles” (p.18).

Para Munanga (2014, p.6), o conceito utilizado de “raça” nada tem de biológico, mas, sim, de ideologia, uma vez que:

[...] o conceito persiste tanto no uso popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Estes, embora concordem com as conclusões da atual Biologia Humana sobre a inexistência científica da raça e a inoperacionalidade do próprio conceito, eles justificam o uso do conceito como realidade social e política, considerando a raça como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e de exclusão.

Barros *et al* (2011, p. 22) alertam sobre a importância ao lidar com o conceito classificatório de raça, uma vez que “ao lidarmos com raça como um conceito classificatório é o fato de que este não é unicamente assumido pela pessoa ou grupo que se percebe racializado; ele é, antes de tudo, imposto também àqueles que não se consideram membros de raça alguma”.

Ao realizar essa contextualização histórica e comprometida em compreender a essência da EREER negras, e ao politizar o conceito de “raça”, na perspectiva de Gomes (2017) entendida como uma construção social que marca de forma estrutural e estruturante as sociedades, em especial, a brasileira, as epistemologias marxistas nos situa na admissão das possíveis interpretações teóricas das realidades educacionais.

Pires (1997) explica, ainda, que discutir os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições ao processo educacional exige compreender a relação sujeito-objeto e entender como o ser humano se relaciona com as coisas, com a vida e com a natureza. Frigotto (2010, p.81), ao analisar a dialética do conhecimento da realidade, afirma que:

No processo dialético de conhecimento da realidade, o que importa fundamentalmente não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas crítica pelo conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

Autores como Cavalleiro (2001, 2021), Gomes (2017), Gonçalves e Silva (2009), Munanga (2009), Nascimento (2018), Carneiro (2019), e tantas outras referências importantes, discutem sobre a educação das relações étnico-raciais e como a Lei nº 10.639/03 foi preponderante para que a temática fosse abordada nas escolas, e nos deram sustentação para a discussão e reflexões acerca do nosso primeiro eixo de pesquisa.

A seguir, apresentamos a resposta da entrevista semiestruturada realizada na instituição pesquisada, sobre a forma como a educação para as relações étnico-raciais negras está

contemplada nos planejamentos pedagógicos ocorridos na Semana Pedagógica e nas coletivas semanais.

Contempla, mas não contempla de maneira que seja satisfatória e adequada [...] porque se eu não fizer, não vai. A gente tem o Projeto de Leitura que aborda somente autores negros, mas a questão precisa ser tensionada e às vezes acontece um enfrentamento [...] começamos a organizar a escola espacialmente para que quem chegue aqui, pelo menos entenda do que se trata, então pintamos os muros da escola com autoras negras. Então com os colegas que são aliados nessa questão, estamos sempre provocando os colegas, sensibilizando... (Clóvis Moura)

Cury (2000, p.15) afirma que “o que define a educação é a concretização de sua proposta e não apenas o modo de fazê-la”. A esse respeito, em campo durante as entrevistas, foi possível perceber as dificuldades como a falta de formação e conhecimento sobre a EREER-negra reflete no trabalho pedagógico dos docentes da escola, ocorrendo, por conseguinte, uma centralização das questões relacionadas à temática na figura de um profissional da gestão escolar, que, por questão de sigilo, não será identificada, mas que entende a educação como historicamente determinada e tenta sensibilizar os demais atores educacionais para o movimento analítico de se perceber como partícipe da construção social, na qual estão inseridos, conforme pode ser visto na seguinte fala:

As primeiras informações sobre a Educação das Relações Raciais quem trouxe para a escola fui eu. Eu sempre fui muito crítico sobre essa coisa da pedagogia de eventos, sabe? Quando eu vim para esse cargo, conversei com o diretor e a gente assumiu o compromisso a partir dali de presentear os colegas com livros dentro da temática racial. Sou eu que mobilizo na escola, sou eu que faço a dinâmica acontecer. Os colegas não conseguem enxergar o quanto a escola é negra, e eu tenho feito um debate forte, sobretudo, porque os meus alunos precisam reconhecer a minha negritude, né? [...] Eu e meus aliados (Entrevistados A, B e C) a gente mapeou que sobre o debate da negritude os estudantes precisam desconstruir para construir uma outra plataforma, pois eles se enxergam pardos para fugir da negritude. Eles usam o conceito de pardo no sentido de não negro muitas vezes. Então, o debate fica centrado nessas 4 pessoas, eu e meus aliados (Clóvis Moura).

Há na instituição pesquisada um esforço para que a EREER – negra seja contemplada de alguma maneira no ambiente escolar. Contudo, o trabalho realizado não é suficiente para que haja uma sistematização tangível do trabalho coletivo para a EREER – negra, de forma que reflita no trabalho didático de todos dos docentes da escola.

Nesse sentido, Sacristán (2008, p.29) afirma que as ideias pedagógicas e potencialmente renovadoras podem coexistir com uma prática escolar obsoleta, uma vez que tal prática está relacionada ao tipo de currículo contextualizado em subsistemas diversos e aos usos criados por seu desenvolvimento, o que estão expressos por meio dele. Segundo o autor, “[...] a prática escolar é uma prática institucionalizada, cuja mudança necessita remover as condições que a medeiam, atuando sobre todos os âmbitos práticos que a condicionam [...]”.

Conseqüentemente, infere-se que a intencionalidade de uma única pessoa do âmbito escolar não é suficiente para que a letra da Lei nº 10.639/03 se concretize na prática. Nosso autor de referência explica que a renovação curricular é um dos instrumentos para a melhora da qualidade de ensino, o que leva a se fixar em dois aspectos importantes: os conteúdos do currículo e a metodologia nas aulas. Não obstante, ainda de acordo com Sacristán (2008, p. 29) “não basta estabelecer e difundir um determinado discurso ideológico e técnico-pedagógico para que mude, embora se materialize num plano estruturado, embora seja condição prévia necessária”.

Assim sendo, percebemos que, no âmbito da instituição escolar pesquisada, há um indicativo por meio de ações individuais, de tentar aproximar a identidade da escola à EREER – negras, contudo, esbarra-se num suposto conflito étnico entre os professores não negros, que é considerado como problema pessoal e não social. Durante as entrevistas, ao questionar sobre como a Lei nº 10.639/03 influencia no trabalho relacionado às temáticas raciais negras na instituição e qual é a influência no trabalho pedagógico, podemos inferir que a falta de conhecimento sobre a referida lei influenciou no despreparo para trabalhar a temática, além da resistência de alguns profissionais em assumir os conflitos étnico-raciais de dentro da escola como reprodução do racismo. Chegamos a essas inferências, a partir das seguintes falas:

Muitas vezes a gente percebe assim uma resistência, né? Alguns professores e até mesmo da comunidade. Mas a gente percebe que essa resistência é por não conhecer. Os colegas hoje em dia têm menos dificuldade, mas ainda não podemos afirmar que existe racismo, racismo mesmo aqui na escola. O que existe é mesmo bullying e essas coisas. Eu já ouvi falar dessa lei, mas confesso que preciso me apropriar ainda (Esperança Garcia).

Estou um pouco desatualizada, não tenho lido muito, mas é interessante essa lei. Olha, aqui na escola a gente encontra muito essa questão dos próprios estudantes, né? Um fica xingando o outro, tendo esse preconceito em relação ao colega gay, que é negro e essas coisas. Mas nós temos feito um trabalho lindo aqui (Luíza Mahin).

Outra pergunta difícil, não sei se a lei está presente no meu trabalho, eu ofereço, eu tento oferecer para os meninos. Mas qualquer coisa nós temos o Clóvis Moura que nos auxilia em tudo (André Rebouças)

A entrevista semiestruturada também demonstrou que, no caso dos docentes respondentes da pesquisa, apenas dois se sentem aptos a trabalhar as relações étnico-raciais, além do profissional da gestão, conforme explicitado nas falas abaixo:

Eu estou mais preparada do que eu estava quando comecei e acho que daqui a uns 10 anos eu vou estar melhor do que eu estou agora. Mas eu estou mais preparada! (Maria Firmino dos Reis).

Me sinto preparado e como te falei, a minha pesquisa é sobre relações étnico-raciais na ciência e sobre racismo científico (Luís Gama).

Eu me acho apto sim, sou eu que tenho feito o debate aqui na escola (Clóvis Moura).

A apropriação da referida lei, bem como a ERER- negra, é base fundamental para que todos os docentes (negros e não negros) e profissionais da educação reconheçam as mazelas do racismo na sociedade e, sobretudo, no ambiente escolar, além de reconhecer as formas silenciosa e escancaradas de sua reprodução no espaço escolar. Nesse sentido, é necessário de antemão conhecermos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana e de que forma o Movimento Negro Educador foi primordial para que hoje tenhamos espaço e voz para discutirmos essa temática amplamente em todos os espaços.

Prefaciando o livro “O Movimento Negro Educador” (GOMES, 2017), o professor Boaventura de Sousa Santos (2017)²⁹ defende que, se não fosse o enfrentamento empreendido pelo Movimento Negro, nas suas diferentes formas de expressão e de organizar-se, muito do que sabemos hoje, sobre a questão racial e africana, não teria sido aprendido e construído, e tampouco as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas. Nesse sentido, a seguir, faremos uma explanação da trajetória desse movimento até os dias atuais.

3.1 Um breve histórico do Movimento Negro Unificado

O Movimento Negro Unificado (MNU) nasceu oficialmente em 7 de julho de 1978, no contexto da ditadura militar, e se tornou o principal movimento social brasileiro em torno da pauta racial a lutar contra o racismo e a discriminação racial no Brasil. Nomes como Milton Barbosa, Abdias do Nascimento, Eduardo Oliveira, José Adão, Antônio Leite, Lélia Gonzales, Beatriz Nascimento, e muitos outros, denunciaram o Estado brasileiro e a violência policial.

De acordo com Domingues (2007), o MNU pautou nacionalmente: denúncias e discussões acerca da discriminação racial; desmistificação da democracia racial brasileira e a organização política da população negra; transformação do movimento negro em movimento de massas; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil, nos currículos escolares, e o apoio internacional contra o racismo no Brasil.

²⁹ E, de maneira democrática, valemo-nos da advertência muito pertinente de Feyerabend (2011) ao nos apontar que não há nenhuma teoria ou epistemologia que não apresente falhas ou lacunas. Nesse sentido, o italiano, que compunha o “Círculo de Viena”, importante entidade científica do século XX, em sua obra “Contra o Método”, é enfático ao ponderar como é possível e necessária, a complementação de múltiplos olhares para um mesmo objeto de estudo. Ainda que pareçam distintas escolas teóricas, como é o caso dos autores críticos marxistas e das reflexões do português Boaventura de Sousa Santos, todavia, o nosso objeto de estudo liga-se, em certa medida, aos escritos do filósofo português e de outros estudiosos marxistas, interessados em elevar, a partir de Marx, a categoria “raça” para o olhar histórico, no intuito de elevar cada vez mais os debates políticos e acadêmicos.

O próprio Milton Barbosa liderou a denúncia de violência e perseguição policial contra a população negra. O debate entre raça e classe foi realizado no Brasil a partir de sua atuação no Sindicato dos Metroviários de São Paulo. Segundo Domingues (2007), havia o entendimento que a luta antirracista tinha que ser relacionada a luta anticapitalista, uma vez que o sistema capitalista era o beneficiário direto do racismo.

O MNU articulou unidade de pensamento e ação promovendo uma ação conjunta de resistência à ditadura militar e contra a ideologia da democracia racial. Conseguiu influenciar universitários, instituições e sindicatos, centros estudantis, clubes e associações culturais, redações de imprensa alternativas e organizações partidárias com posicionamento de esquerda e a favor da democratização. Com sua proposta de unificar em escala nacional em uma única frente de luta os grupos e as entidades antirracistas, revolucionou estrategicamente o *modus operandi* da organização de luta dos movimentos sociais.

Em contrapartida ao MNU, um conjunto de documentos produzidos pela Agência Central do Serviço Nacional de Informações³⁰ deixa notório, neste período, o discurso oficial do regime militar sobre a questão racial e os mecanismos de repressão do Estado. Pires (2018) expõe a prática do regime militar sobre a questão em tela, num conjunto de documentos produzidos pela Agência Central do Serviço Nacional de Informações, por meio da Informação 437/74, da Divisão de Segurança e Informações do Ministério da Justiça:

Existe no Brasil, já há alguns anos, embora com certa raridade, a intenção velada do movimento subversivo em suscitar o problema da discriminação racial, com o apoio dos órgãos de comunicação social.

[...]

Pela análise realizada pelos Órgãos de Informações, em 1971, conclui-se que indivíduos inescrupulosos e ávidos, para aumentarem as vendas de seus jornais ou revistas, e outros principalmente por estarem ligados ou viverem na subversão ou terrorismo, estavam constantemente, difundindo boatos e notícias que explorávamos assunto, [...]

Nesses anos, a repercussão do assunto foi considerável, chegando a influir na moda com o aparecimento de um novo tipo de cabeleira, gestos típicos e dísticos alusivos em peças de roupas, visando a dar uma conotação de presença e fortalecimento da raça de cor negra.

Também, neste período, paralelamente ao plano internacional, o movimento por direitos civis, nos Estados Unidos, preocupava o governo militar em relação à segurança nacional. O documento Informação 580/19/AC/78³¹ afirma que:

Nos Estados Unidos da América do Norte, a criação e atuação dos grupos e movimentos conhecidos por 'PANTERAS NEGRAS', 'BLACK POWER' e outros de menor expressão, tem extensões que extrapolam os problemas locais, repercutindo

³⁰ Disponível no Arquivo Nacional: AC ACE 78482/74, CNF, I/I.

³¹ Disponível no Arquivo Nacional: AC ACE 109622/76, CNF, I/4.

em vários outros países, assumindo formas de organizações internacionais, sempre seguindo as premissas do M.C.I [Comunismo Internacional], em colimar o agravamento das tensões sociais, visando à destruição das sociedades ocidentais. [...]

O assunto se presta à ideia-força do movimento subversivo-terrorista, por ser sensível à nossa população e contrário à formação brasileira. É explosivo e aglutinador, capaz de gerar conflitos e antagonismos, colocando em risco a segurança nacional.

Sobre o paralelo entre o movimento por direitos civis, nos Estados Unidos, e o movimento negro, no Brasil, Andrews (1985) faz uma comparação entre a formação de movimentos políticos de massas afro-norte-americanos com os movimentos políticos de massas afro-brasileiros, ressaltando a forma como o Estado brasileiro trabalhou para minar a mobilização política. Diferentemente dos Estados Unidos (onde havia o regime de segregação racial), no Brasil, ao permitir a integração dos afro-brasileiros (ainda que de maneira inferior) nas instituições básicas da sociedade, e pela ideologia do mito da democracia racial, reduziu-se a necessidade do povo negro de desenvolver instituições sociais e culturais próprias.

Sobre as influências e as relações entre os movimentos negros, nos Estados Unidos e no Brasil, Pereira (2008) analisa de que forma os veículos de informação, como jornais e revistas, constituídos por negros, tiveram um importante papel para a circulação de informações, ideias e referenciais para a luta contra o racismo no Brasil e em outras partes do planeta. Conforme o autor, elementos da política e da cultura negra transnacional foram importantes para a constituição do movimento negro no Brasil, reforçando a convicção e a percepção de que ‘o mundo inteiro vivia esse drama’ (p.234).

Além dos aspectos em destaque, a influência dos Estados Unidos e dos países africanos (em especial a África do Sul, onde ocorreu o *apartheid*), no movimento negro brasileiro, trouxe referenciais importantes para sensibilizar a sociedade brasileira sobre a questão racial no país (Pereira, 2008). O MNU pautou estratégias de ação política importantes, e ressignificou o diálogo com o Estado brasileiro, mesmo durante a ditadura militar.

Dois eventos foram significativos no processo de conquistas alcançadas pelo Movimento Negro no Brasil: a “Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, que aconteceu em 20 de novembro de 1995, reunindo 30 mil pessoas em Brasília – o Movimento entregou ao então presidente Fernando Henrique Cardoso o “Programa para a superação do racismo e da desigualdade étnico-racial”; e a participação do Movimento Negro brasileiro na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 2001, na África do Sul.

Fernando Henrique Cardoso foi o primeiro presidente brasileiro a reconhecer publicamente a existência do racismo na sociedade brasileira, e esse reconhecimento, segundo Paula (2010), foi utilizado politicamente pelo Movimento Social Negro (MSN) para avançar na luta contra o racismo, a partir de oportunidades obtidas nos embates políticos nas arenas de discussão. Consoante a Theodoro (2019), o reconhecimento do racismo, como componente estruturante da nossa sociedade por parte do governo e a iniciativa de tentar efetivar algumas políticas públicas, representou um avanço importante para todos os Movimentos Sociais.

Gomes (2017) afirma que o movimento negro ressignifica e politiza, de maneira afirmativa, a ideia de raça, dando sentidos positivos à construção de identidades e questionando a própria história do Brasil e da população negra, construindo novos instrumentos teóricos, políticos, ideológicos e analíticos, para explicar como o racismo brasileiro opera na estrutura do Estado e na vida de suas vítimas. A estudiosa defende que:

[...] se não fosse à luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria sido aprendido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (p.10).

Em 2003, durante o primeiro governo Lula, o movimento negro alcançou importantes conquistas. Destaca-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e a criação de políticas afirmativas com a Lei de Cotas. Foi devido ao movimento negro que, após décadas de lutas, nesse mesmo ano foi sancionada a Lei nº 10.639, que incluiu os artigos 26-A e 79-B na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos de toda a educação básica do país. Em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

Segundo Theodoro (2019), de modo geral, é possível dizer que houve progressos sociais significativos entre 2004 e 2014, como a redução da pobreza, melhoria nos índices dos níveis de escolaridade, progresso na formalização do trabalho, e melhorias na qualidade de vida, em geral, da população negra. Os movimentos sociais são protagonistas na melhoria dos dados relativos à população negra. Lavallo et al. (2018) demonstra como as organizações e os movimentos sociais ampliam as capacidades do Estado para atender às demandas da sociedade. De acordo com o estudo, é possível observar esses ganhos em políticas como de atenção básica de saúde, assistência, população negra, população indígena, mulheres, crianças e adolescentes,

habitação e imigração. Contudo, ainda há uma clivagem entre brancos e negros que ainda pautam os MSN por todo o país.

3.1.3 O movimento negro e a luta pela educação

Gomes (2017) nos diz que, por meio de suas ações políticas, o Movimento Negro reeduca a si próprio, o campo educacional, a sociedade e o Estado brasileiro rumo à emancipação social. Ao compreender a potência do Movimento Social e destacar seu caráter emancipatório como um educador de pessoas percorrendo as mais diversas gerações, a intelectual o concebe assim:

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. (GOMES, 2017, p. 23 e 24)

É importante destacar que o MNU elegeu a educação e o trabalho como duas importantes pautas na agenda política de luta contra a discriminação e o racismo, e, segundo Gomes (2017), “[...] talvez tenha sido o principal responsável pela formação de uma geração de intelectuais negros que se tornaram referência acadêmica na pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil.” (Gomes, 2017, pg. 32).

Domingues (2007, p. 115 e 116) explica que o movimento negro passou a intervir no terreno da educação com:

[...] proposições fundadas na revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para desenvolver uma pedagogia interétnica; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil, e por fim, erigiu-se a bandeira da inclusão do ensino de história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, igualmente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica.

Os MSN foram protagonistas na implementação de ações e aprovação das políticas públicas de educação desde o século XIX. Botelho (1999), ao analisar o papel do educador e as relações raciais, denunciou a precariedade das representações didáticas sobre o negro e a cultura africana, a condução da negação identitária do aluno negro e reforçamento diário do ideal branco, a existência do ritual pedagógico, que exclui dos currículos a história dos negros na sociedade brasileira, o silêncio dos professores diante as situações de discriminação e a inabilidade do sistema de educação em lidar, de forma positiva, com a identidade racial negra.

Agora, no século XXI, Gomes (2005) elucida que, apesar do racismo ainda ser insistentemente negado no discurso do brasileiro, ainda se mantém presente nos sistemas de crenças e valores que regem o comportamento da sociedade, expressando-se por meio de diversas práticas sociais apoiados no desconhecimento histórico e conceitual sobre a questão racial no Brasil e na crença do mito da democracia racial.

Gomes (2017, p. 37) relaciona, ainda, a implementação das conquistas empreitadas pelos movimentos negros ao apresentar o debate das políticas públicas no âmbito educacional com recorte racial destacando: o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana de 2009; a inserção da questão étnico-racial no documento final da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), em 2008, e da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010 e 2014.

Gomes (2017) alerta que apesar dos dissensos provocados em alguns setores da sociedade e do próprio Estado, faz-se necessário destacar tais conquistas, quais sejam: Plano Nacional de Educação (PNE); a Lei Federal nº 12.288, de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; a aprovação do princípio constitucional da ação afirmativa pelo Supremo Tribunal Federal, em 2012; a sanção, pela então presidenta Dilma Rousseff, da Lei nº 12.711, de 2012, que dispõe sobre cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; a aprovação das diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola – Parecer CNE/CEB 16/12 e Resolução CNE/CEB 08/12, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); e a sanção da Lei nº 12.990, de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos, no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, são importantes

Ao observarmos uma progressiva mudança na estrutura do Estado brasileiro, para atender às pautas das políticas públicas com recortes raciais, também percebemos o movimento da estrutura social branca brasileira em contestar essas políticas de inclusão e trazer embaraços, com o intuito de barrar ou minimizar qualquer avanço na promoção da igualdade racial. O “Boletim Especial 20 de novembro”, do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE)³², atestou a persistente desigualdade entre negros e não negros no

³² Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimespecial/2022/boletimPopulacaoNegra2022.html> Acesso em: 28 jun 2023.

mercado de trabalho, no ano de 2022, no Brasil, e seus impactos na retomada dos trabalhos presenciais após a crise sanitária de covid-19, de 2020, demonstrando que o critério racial ainda determina o processo de exclusão social no Brasil.

Ao dar luz, mesmo que de forma breve, a historiografia da caminhada secular das lutas dos movimentos sociais, por direitos de emancipação social, pelo combate ao racismo e todas as suas formas de preconceito e discriminação, e por mudanças estruturais dentro do Estado brasileiro, percebemos que todas as conquistas elencadas anteriormente foram resultado da luta incansável de toda a ancestralidade negra. O fato determinante é que “[...] sem esse ator coletivo jamais teríamos pautado o tema do racismo e da discriminação étnico-racial nas agendas políticas e da justiça brasileira”. (Gonçalves e Silva, 2000, p. 105)

O movimento negro seguiu evoluindo de múltiplas formas. Em 2000, foi fundada a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), atuante no combate ao preconceito, à discriminação racial e ao racismo, tendo por finalidade o ensino, a pesquisa e a extensão com atuação na divulgação acadêmica, articulação social e formação de lideranças. Nas faculdades e universidades, temos os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (NEABs)³³, que são entidades responsáveis por produzir conhecimento no campo da pesquisa e da extensão sobre África, diáspora africana, afro-brasileiros e indígenas.

Essas reflexões representam um avanço importante, pois, além de promover o debate sobre o racismo e suas diversas formas em nossa sociedade, também traz luz às suas diferentes manifestações no interior das instituições escolares.

À medida em que os conflitos raciais ganham destaque no espaço escolar, a educação da e para as relações étnico-raciais negras se configuram no recurso pedagógico que o/a professor/a e/ou a escola deveriam usar para desmistificar os preconceitos raciais e promover um ambiente de segurança física e emocional para os estudantes negros/as. Silva (2022) apresenta a educação das relações raciais com desafios de:

[...] romper com políticas isolacionistas que não se consolidam na discussão da temática étnico-racial, oferecer um cabedal de conhecimentos teóricos aos educadores, relativo ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, possibilitar o uso da pesquisa como eixo integrador da formação profissional docente, além de buscar um intercâmbio dessas práticas com as bases estruturais em que o negro, a etnia, a raça e a discriminação se fazem presentes. (Silva, F. 2022, p. 127).

Tratar as questões raciais, em datas específicas e em momentos estanques, também contribui e expõe a questão racial como menos importante. Nessa mesma perspectiva, o

³³ Para maiores informações acessar: <https://sites.unipampa.edu.br/adafi/neabis/historia-dos-neabs/>. Acesso em: 23 jun 2023.

intelectual nos traz uma nova concepção do que acontece no interior das instituições escolares, em relação a EREER, com o conceito de “currículo festivo” (Silva, 2017), no qual caracteriza-se por ser:

A modalidade em que o trabalho expresso sobre educação das relações étnico-raciais negras é minimizado a eventos pontuais, festivos ou cotidianos que não mantém ligação didática com a organização do professor e nem politiza ou mesmo historiciza a questão racial brasileira; ao contrário, volta-se para abordagens superficiais e equivocadas da cultura afro, com a intenção de somar mais uma data comemorativa no calendário escolar (Silva, F. 2017, p 25).

Para pensar meios e formas de educar, para as relações étnico-raciais negras e um currículo antirracista, o autor propõe, entre outras ações: reconhecer que o país e a própria educação atenuam a presença negra e cometem atos discriminatórios e racistas; realizar projetos e ações intencionais e coletivas que se relacionem ao PPP (Projeto Político Pedagógico) local e às diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira; conseguir abordar a temática racial em todas as áreas, disciplinas e componentes curriculares; criticar materiais pedagógicos que perpetuem a imagem escravocrata para com o cidadão negro, ou mesmo o represente como um brasileiro de segunda classe, entre outras ações.

Nosso encontro com o reconhecimento e valorização da EREER negras se associa com o entendimento da necessidade da reflexão histórica, de todo o processo da chegada do primeiro negro em situação de escravidão no país até os dias atuais, em que as dores recorrentes do racismo não podem ser medidas ou dissimuladas.

Entendemos que houve avanços no âmbito escolar, fruto de reivindicações dos movimentos negros, com a Lei Federal nº 10.639/2003, que acrescentou o Artigo 26-A e 29-B, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 - que trata da educação das relações étnico-raciais. Nossa reflexão histórica, acerca do nosso primeiro eixo, será dialógica e reflexiva com os demais eixos desta pesquisa. Na próxima seção da pesquisa, buscaremos discutir como os conteúdos dos currículos se relacionam com a seleção cultural e curricular que o/a docente negro/a realiza em sua “modelagem” (Sacristán, 2017), utilizando as teorias críticas apoiados nos autores marxistas.

Apresentamos, a seguir, a análise documental da Lei nº 9394/96 e da Lei nº 10.639/03. Lembramos que a escolha pelas análises, ao longo dos capítulos, deu-se a partir do entendimento que a fluidez é própria do materialismo histórico-dialético, epistemologia da qual nos aproximamos.

3.2 Análise documental da Lei nº 9394/96 e da Lei nº 10.639/2003

O movimento negro influenciou e pautou a temática étnico-racial no cenário educacional brasileiro, e substanciou para que a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9394/96 (LDB), que tem por finalidade estabelecer as diretrizes e bases da educação em todo o Brasil, inserisse, em seu texto, as questões em tela. Desde a sua promulgação, diversas novas leis foram editadas alterando aspectos dessa, que é a lei magna da educação nacional.

Visto a importância da LDB, é importante ressaltar que, em sua edição inaugural, em 1961, não havia menção específica sobre a temática étnico-racial. Foi apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que as questões raciais passaram a ser enfatizadas, uma vez que o texto constitucional estabeleceu o combate ao racismo (Backes, 2023). Porém, Gomes (2011) elucida que as políticas públicas, relativas à educação étnico-racial, não foram efetivamente incluídas na Constituição Federal, estando inseridas no texto de forma genérica.

De acordo com Saviani (2011), a alteração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘história e cultura afro-brasileira’, e dá outras providências, não trouxe propriamente alguma modificação, mas, sim, acrescentou os seguintes artigos:

- Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira.
- §1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à história do Brasil.
- §2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.
- Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Segundo Saviani (2001, p.388):

A importância desta lei reside no fato de que ela veio preencher uma lacuna uma vez que a LDB, na versão promulgada em 20 de dezembro de 1996, resultou inteiramente omissa no que se refere aos direitos educacionais das comunidades quilombolas e de

toda a população de origem africana. Assim, enquanto reservou-se, nas Disposições Gerais, o Art. 78 com seus dois incisos e o Art. 79, com quatro incisos aos povos indígenas, nada se previu em relação às populações afro-brasileiras.

Salienta-se que, para o autor, o reconhecimento da contribuição dos povos negros para o desenvolvimento do Brasil não é suficiente, uma vez que se mantém inalterada a discriminação racial da qual a população afrodescendente é submetida. Além disso, Saviani advoga para um processo de resistência tanto coletiva, quanto propositiva, apresentando a PHC como teoria pedagógica, que traz entendimento entre as relações educacionais e políticas, uma vez que “[...] na sociedade de classes, a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real da educação à política” (2001, p.391).

Gomes (2013) reforça como a aprovação e implementação dessa legislação sinaliza avanços na direção da efetivação de direitos sociais educacionais e implica, também, no reconhecimento da necessidade de superação de práticas racistas na educação escolar. De acordo com a autora:

Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contraponha à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (Gomes, 2013, p. 22).

Marques e Calderoni (2020, p.99) asseguram que “[...] essas legislações provocam um deslocamento epistêmico na lógica hegemônica de uma cultura comum de base ocidental, que desafia a adoção de práticas pedagógicas que não silenciaram diante dos legados eurocêntricos”. A lei em questão busca trazer novas reflexões e coloca em perspectiva a relevância da contribuição dos povos afrodescendentes para a cultura brasileira, trazendo diretrizes e avanços na educação escolar brasileira.

Contudo, Gomes (2010) destaca que a lei ainda precisa ser entendida como o resultado do processo de lutas sociais, e não de uma benesse do Estado, uma vez que, enquanto política de ação afirmativa, ela ainda é vista como motivo de introversão e cautela pelo ideário republicano. Segundo a autora:

Este ideário é defensor de políticas públicas universalistas e, por conseguinte, de uma postura de neutralidade da parte do Estado. Essa situação, por si só, já revela o campo conflitivo no qual se encontram as ações, programas e projetos voltados para a garantia do direito à diversidade étnico-racial desencadeadas pela Lei 10.639/03, no Brasil. (Gomes, 2010, p. 9).

Diante disso, é relevante reafirmar que foi o movimento negro o grande responsável para que a referida lei se tornasse política educacional de Estado. A educação formal e institucionalizada sempre se constituiu como um marco no cenário das reivindicações do movimento negro que, entre suas frentes, os de mulheres negras, destacando-se juntamente com os núcleos de estudos afro-brasileiro (NEABs), que sempre buscaram estruturar uma política nacional de educação baseadas em práticas antidiscriminatórias e antirracistas (Brasil, 2006).

A Lei nº 10.639/03 é considerada um marco importante como política pública afirmativa para todo o sistema educacional brasileiro, uma vez que propõe produzir uma ruptura no processo de ensino etnocêntrico e reconhece a disparidade secular da temática étnico-racial na formação dos educandos e educadores, no sistema de ensino nacional.

Ainda que a referida lei tenha a relevância e um simbolismo para os diferentes movimentos sociais, ainda há um longo caminho para que sua implementação ocorra, de fato, de maneira intencional nas escolas. A seguir, apresentamos nossa quarta seção de pesquisa “currículo e docência para as relações raciais negras”, bem como a seleção cultural dos conteúdos e o “currículo modelado”.

4. Currículo e docência para as relações raciais negras

“A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela práxis*. A *práxis* expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar”.

(Frigotto, 2010, p.81)

Para a discussão das teorias críticas de currículo, e não poderiam ser outras opções teóricas, pois buscamos manter a coerência teórico-metodológica da nossa pesquisa e suas implicações no campo de estudos da EREER negras, bem como sua relação com a docência negra, iremos nos guiar sobre os argumentos desenvolvidos por Apple (2006), Goodson (2018), Moreira e Silva (2013), Sacristán (2017), Silva T. (2000), Silva F. (2021), Young (2007) e outros teóricos que propõem a reflexão e a discussão a partir da análise crítica.

Sacristán (2017), ao buscar se aproximar do conceito de currículo, busca, em sua origem etimológica (o termo currículo deriva da palavra latina *Scurrere* – correr – e se refere- a curso, a carreira, a um percurso que deveria ser realizado), explicar as razões pelas quais as teorizações sobre currículo podem se apresentar pelo acúmulo de significados sobrepostos. De acordo com Goodson (2018), os conflitos ao redor da definição do currículo demonstram publicamente a luta frequente que envolve as aspirações e objetivos de escolarização.

Segundo Silva T. (2022), os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa maneira parcial de ver uma realidade. Dessa forma, para reconhecer uma teoria do currículo, precisamos identificar os conceitos que ela emprega. Conforme o autor, as teorias de currículo estão no centro de um território contestado.

Consoante Silva F. (2021), a formação do campo curricular é influenciada por uma ideologia de regulação e controle, e o caráter prescritivo tem sua origem nas esferas da administração.

Apple (2006) concebe o currículo em termos estruturais e relacionais. Ele propõe conhecer e refletir qual, por quê, de quem, e para quem o conhecimento é considerado verdadeiro e legítimo, em detrimentos de outros conhecimentos, e deseja saber quais são as relações de poder que resultaram na seleção de um currículo particular. O currículo, portanto, para ele, não é um campo neutro.

Moreira e Silva T. (2013), ao analisarem a tradição crítica e sociológica do currículo, destacam como ele é considerado um artefato social e cultural e não um elemento neutro ou

inocente de transmissão desinteressada do conhecimento social. Segundo os autores, o currículo está:

[...] implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (Moreira; Silva, 2006, p.8).

Apple (2006) propõe discutir a relação entre educação e estrutura econômica e suas conexões entre conhecimento e poder. Segundo o autor, as instituições educacionais operam para reproduzir valores ideológicos, bem como formas de conhecimentos que mantêm arranjos culturais, econômicos e políticos.

Para Sacristán (2017), o currículo pode ser visto como um objeto que cria, em torno de si, campos de ação diversos, nos quais diversos agentes e forças se manifestam em sua configuração afetando aspectos distintos. Nesse sistema, os níveis nos quais se configura e se decide o currículo não guardam dependências uns com os outros, ao contrário, criam um campo de ‘conflito natural’, possibilitando perspectivas de mudança em suas próprias contradições. Na visão do autor, o currículo é um objeto em construção, cuja importância depende do próprio processo e das instâncias que o definem.

Nesse sentido, como discutido anteriormente, o racismo no Brasil é estruturante e estrutura as relações sociais. As diferentes formas de discriminação racial, vivenciadas cotidianamente pelos/a estudantes negros/as no interior das escolas, são múltiplas. Implicar o currículo, a essas formas de discriminação, também lança luz à problemática em torno da EREER negras. As teorias críticas do currículo são as teorias que se preocupam com o papel reprodutor da escola, que está diretamente alinhada à ideologia dominante. No nosso caso, a Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2013) é a prática pedagógica que defendemos para trabalhar a EREER negra como um saber sistematizado, de alto nível, capaz de trazer significado social, cultural, político, científico, econômico, para que o/a estudante negro/a se reconheça e faça conexões com outras disciplinas curriculares, a fim de transformar seu contexto relacional com sua comunidade e com o mundo.

Na próxima subseção, propomos analisar a seleção cultural em torno das características curriculares, evidenciando as escolhas políticas, sociais, culturais e relacionais que, de forma macro, a sociedade tenta homogeneizar pelo currículo e que, de forma micro, o docente realiza no interior da sala de aula.

4.1. Seleção cultural dos conteúdos e o “currículo modelado”

Moreira e Silva (2013), ao teorizarem sobre currículo e cultura, discutem como o currículo e a educação estão intensamente implicados em uma política cultural, chegando à conclusão de que são tanto campos de produção ativa de cultura, quanto campos contestados. Nessa perspectiva crítica, a ideia de cultura é vista como aquilo pelo qual se luta, e não aquilo que se recebe.

Ao analisar, por meio dos códigos e das práticas pelas quais os conteúdos ganham valor, Sacristán (2017, p.19) avalia que “[...] o conteúdo é condição lógica do ensino, e o currículo é, antes de mais nada, a seleção cultural estruturada sob chaves psicopedagógicas dessa cultura que se oferece como projeto para a instituição escolar”. O projeto de cultura representado nos conteúdos curriculares explicita notoriamente a função e a proposta de quais saberes são considerados válidos e importantes, e quais não são.

Para avançarmos na discussão, é necessário lançar luz ao fato de que não existe processo de ensino e aprendizagem sem que se faça a seleção dos conteúdos culturais, que culminarão na forma ou modelo de determinado currículo, que será posteriormente “modelado”. A organização e a seleção dos conteúdos levam em conta os saberes que são admitidos como válidos, em suas respectivas disciplinas. Normalmente, não se questiona de quem são esses saberes ou por que esse ou aquele conteúdo é considerado importante, e não outro. Sem leitura crítica da arbitrariedade curricular, o/a docente mecanicamente reproduz o esquema ideológico dominante.

A observância da seleção dos conteúdos culturais pôde ser observada durante as entrevistas semiestruturadas com os docentes da escola pesquisada, com destaque para a análise de conteúdo e a unidade de registro “influência da identidade”:

Eu consigo desenvolver os conteúdos culturais durante o ano inteiro em todos os conteúdos. Não é uma coisa fácil, exige estudo, preparo e conhecimento. Não é uma coisa que eu deixo correr paralelo ao trabalho. Eu me preparei durante muitos anos, me preparo ainda. A influência da minha identidade como homem preto subsidia meu trabalho (Luís Gama).

Eu passei a abordar a questão dos conteúdos culturais e do racismo na minha aula, no meu trabalho o tempo todo. Às vezes eu tento trabalhar um conteúdo de gramática, mas de qualquer forma, a palavra que eu escolho está voltada para a temática antirracista, sabe? (Maria Firmino dos Reis).

Eu trabalho os conteúdos culturais por meio das músicas. Eu sempre apresento pros meninos artistas negros. Praticamente tudo de pop que a gente ouve tem lá um “dedinho” de blues. Os meninos ficam encantados ao saber a origem, e isso influencia muito na identidade deles (André Rebouças).

Young (2007), ao anunciar o “conhecimento dos poderosos”, o concebe como o saber de quem detém o conhecimento, ou o conhecimento de alto *status*. Sobre o conceito de “conhecimento poderoso”, o intelectual se refere ao que o conhecimento pode fazer, ou o conhecimento especializado. De acordo com o sociólogo:

[...] as escolas acabam precisando de professores com esse conhecimento especializado. Além disso, se o objetivo das escolas é “transmitir conhecimento poderoso”, as relações professor-aluno acabam tendo características específicas em virtude desse objetivo (Young, 2007, 1295)

Como ficou demonstrado pelo nosso Estado do Conhecimento, diversas pesquisas acentuam a necessidade de substanciar a formação inicial e continuada, com os aspectos relacionados às temáticas étnico-raciais, em especial a Lei nº 10.639/2003. Contudo, hoje:

“[...] qualquer seleção que se faça dos conteúdos para integrar os componentes básicos do currículo repercute em oportunidades diferentes para os diferentes grupos sociais que, por causa da cultura anterior à escola, estão desigualmente familiarizados e capacitados para se confrontarem com o currículo” (Sacristán, 2017, p. 62).

Cavalleiro (2001), ao discorrer sobre a necessidade de toda classe docente ampliar a visão sobre a desigualdade racial na educação, expõe que antes é necessário questionar nossas atitudes e nosso fazer profissional. Nosso autor de referência nos diz que:

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real (Sacristán, 2017, p. 21)

O “currículo modelado” (Sacristán, 2017) pelos professores é o currículo moldado a partir da percepção que os educadores têm do “currículo prescrito”, que é influenciado pela atitude profissional de cada docente, que, por sua vez, é influenciada pelo seu sistema de valores e crenças. O autor apresenta seis momentos de interpretação do currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividades diferenciados e inter-relacionados: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado, e o currículo avaliado.

Nesse sentido, compreender como o docente realiza a seleção cultural e curricular na sua “modelagem” é balizador para entendermos se a EREER é reconhecida como conhecimento valioso para esse/a profissional. Desse modo, analisar “[...] nas práticas por meio dos quais os conteúdos ganham valor [...] significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (Sacristán, 2017, p.16).

De tal análise empreendemos a importância da atuação docente na tomada de decisões que se configurarão na sua “modelagem” (Sacristán, 2017). Ao selecionar os conteúdos culturais que farão parte de sua prática, o/a docente impacta na percepção que o estudante tem sobre o racismo e a ERER, no ambiente escolar. Nesse sentido:

Se o conteúdo cultural é a condição lógica do ensino, é muito importante analisar como esse projeto de cultura escolarizada se concretiza nas condições escolares. A realidade cultural de um país, sobretudo para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, assim como dos condicionamentos positivos e negativos que se desprendem dela. (Sacristán, 2017, p. 30).

Um grande desafio para a educação escolarizada é dotar os estudantes de conhecimentos que ultrapassem o conteúdo hegemônico e eurocentrado dos currículos escolares e nos livros didáticos e de literatura. As representações das pessoas negras nesses materiais, ou a falta de uma representação positiva, a inabilidade do/a docente em trabalhar assuntos étnico-raciais, o possível racismo religioso desse profissional, a diferença de tratamento por parte da escola, do/a docente e colegas de sala, reforça diariamente o sentimento de inadequação do/a estudante negro àquele ambiente.

De acordo com Gomes (2017), o desafio de garantir a materialidade do art. 26-A da LDB deve partir, impreterivelmente, de uma visão crítica a respeito da história não contada sobre a ancestralidade africana e os afrodescendentes.

O papel do/a docente, no momento da leitura do livro texto ou de uma “brincadeira” que, na verdade, é reconhecidamente considerado racismo recreativo³⁴, faz toda a diferença na forma como o/a estudante se sentirá acolhido/a por essa escola e esse/a docente. Espera-se, portanto, que todo profissional, seja negro ou não negro, esteja preparado para lidar de acordo com a Lei nº 10.639/03 e que “modele” sua prática numa perspectiva antirracista.

Uma vez que o racismo é um sistema dinâmico que se retroalimenta do preconceito, das atitudes discriminatórias e de todo tipo de injúrias raciais, o papel do corpo docente em não mais compactuar com o racismo no ambiente escolar, tem em si, um chamamento ético e uma importância fundamental para a educação antirracista.

³⁴ Segundo o Doutor em Direito Adilson Moreira se refere a “piadas” e “brincadeiras” que, aparentemente, são inofensivas e/ou um meio rotineiro de interação social, mas que possuem um cunho racial em que associa as características físicas e culturais, das pessoas negras ou indígenas, como algo inferior ou desagradável. Disponível em: <https://simaigualdaderacial.com.br/site/racismo-recreativo-se-causa-constrangimento-nao-e-piada/>. Acesso em: 28 jun 2023.

O sistema de ensino, a gestão escolar, o corpo docente, os estudantes, a comunidade escolar etc. precisam estar num contínuo movimento de “contra-ação” ao sistema vigente. Mota (2021, p. 14) alerta que:

A questão nunca foi ‘se’ o(a) professor(a) algum dia vai se deparar com uma prática de racismo em sala de aula, mas ‘quando’ isso vai acontecer. Afinal, a estrutura da nossa sociedade é racista e, portanto, se reproduz no espaço escolar. Nós todos temos experiências com o racismo, seja branco(as), negros(as), indígenas, asiáticos(as); seja porque o praticamos, porque assistimos, porque sofremos ou porque nos privilegiamos dessa estrutura racista. Então todo mundo tem algo a contribuir para o debate, mas isso precisa ser colocado claramente e precisa ser aberto um espaço para reflexão.”

Existe uma série de dispositivos legais que amparam o sistema escolar na direção da educação antirracista, quais sejam: Constituição Federal, em seu art. 3º, estabelece objetivos fundamentais em quatro incisos:

I – Construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – Garantir o desenvolvimento nacional;

III – Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Já no art. 5º, que versa sobre os direitos fundamentais, o inciso 42 estabelece o racismo como crime inafiançável. No entanto, no art. 206, que versa sobre os princípios da educação brasileira, o inciso I, que trata da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, não existe menção sobre a educação antirracista.

Na LDB, o art. 3º reitera os princípios estipulados na Constituição para a educação e insere outros. Em 2003, temos a sanção daquele que seria o principal artigo para a educação antirracista, a Lei nº 10639/03, suplantado pela Lei nº 11.645/2008, que estabelece, no currículo da educação básica, os conteúdos da cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Na meta 7, do Plano Nacional da Educação (PNE), temos explicitamente o combate ao racismo:

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb (BRASIL, 2014, p.7).

Estratégia 7.25: Garantir, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil (Brasil, 2014, p. 8).

A crítica aos conteúdos escolares vinculados ao currículo por competências, pragmático e descontextualizado, vem sendo denunciada por pesquisas realizadas por Apple (2006), Young (2007), Saviani (2013), uma vez que há uma escolha deliberada e consolidada pelas escolas em oferecer aos seus estudantes a aquisição do “conhecimento poderoso”, e negar o conhecimento sobre a história afro-brasileira. A negação do racismo alicerçado pelo mito da democracia racial é uma tentativa de marginalizar a história e a contribuição do povo africano e afrodescendente na formação do Brasil.

De acordo com Sacristán (2017), a relação pessoal entre alunos e professores deve ser entendida frente aos papéis representados por ambos na comunicação do saber, uma vez que essa relação pessoal se contamina da comunicação cultural (Sacristán, 2017). Desse modo, segundo o autor, a atuação profissional está condicionada pelo papel atribuído pelo currículo, e esse papel está também, de alguma forma, prefigurado pela margem de dominação política.

Sacristán (2017) explica que o próprio conceito do que é considerado aprendizagem, essencial pelos professores, é fruto das práticas curriculares e do pensamento dominante que deixam sedimentado nos docentes o que é, para eles, é considerado o “conhecimento valioso”.

O papel reprodutor da escola alinhada à ideologia dominante, que perpetua o *status quo*, sem a reflexão crítica dos conteúdos culturais e da prática pedagógica, afasta da sala de aula e desconsidera o conhecimento ancestral africano e afro-brasileiro como artifício primeiro da história da formação da identidade brasileira. Nesse ponto, Saviani (2013) considera importante que as várias disciplinas socializem o conhecimento (ciência) de alto nível, historicamente acumulado pela humanidade

Por acreditarmos no “conhecimento poderoso” e que as questões relativas aos currículos e aos conteúdos escolares devem ser problematizadas, nossa pesquisa propõe que a escola e os/as docentes adotem e valorizem esse conhecimento produzido e trazido ao Brasil pelo povo africano e seus descendentes como um conhecimento especializado de alto nível. Dessa forma, nossa pesquisa buscou compreender como os conteúdos do currículo se relacionam com a seleção cultural e curricular que o/a docente negro/a realiza em sua “modelagem” (Sacristán, 2017).

Apresentamos, a seguir, a análise documental do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (CMEB-DF) e de seus pressupostos teóricos e a análise documental

da Base Nacional Curricular para Formação de Professores (BNC)³⁵ e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

4.2 Análise documental do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (CMEB-DF) e dos pressupostos teóricos

Realizou-se uma análise documental do Currículo em Movimento da Educação Básica do DF (CMEB-DF), que necessitou passar por atualização, após a universalização da organização escolar em Ciclos para as Aprendizagens, em 2018, e para se ajustar à homologação da BNCC, em dezembro de 2017 (Resolução CNE/CP nº 2), que instituiu e orientou a alteração das matrizes curriculares em todo o Brasil (Brasil, 2017).

De acordo com o documento, optou-se por manter as concepções teóricas e os princípios pedagógicos que pautavam a 1ª edição do Currículo em Movimento: formação para educação integral; avaliação formativa; Pedagogia Histórico-Crítica e Psicologia Histórico-Cultural; currículo integrado; eixos integradores (para os anos iniciais: alfabetização, letramentos e ludicidade; e, para os anos finais: ludicidade e letramentos) e eixos transversais: educação para a diversidade, cidadania e educação em e para os direitos humanos e educação para a sustentabilidade (Distrito Federal, 2018a).

O CMEB-DF, em sua 2ª edição, preconizou se diferenciar da versão anterior, ao propor um único volume que contemplasse todo o ensino fundamental (anos iniciais e anos finais). Sugeriu a estrutura de objetivos de aprendizagem e conteúdos, dispostos por ano; inseriu os conhecimentos essenciais trazidos pela BNCC, que não estava presente na 1ª versão; além da contextualização do Distrito Federal para a ampliação dos elementos locais nos objetivos de aprendizagem; abordagem da cultura digital e a progressão dos objetivos de aprendizagem nos anos/blocos subsequentes (Distrito Federal, 2018b).

Em relação ao objetivo de identificar os conteúdos curriculares relacionados às relações étnico-raciais, observou-se que não há nenhuma menção ao referido conteúdo para a etapa dos

³⁵ Em maio do presente ano, houve atualização da nova DCN: DESPACHO DE 23 DE MAIO DE 2024 Homologa o Parecer CNE/CP nº 4/2024, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que votou favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura), bem como o Projeto de Resolução a ele anexado. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/despacho-de-23-de-maio-de-2024-562111083>. Parecer CNE/CP Nº 04/2024: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192

anos finais, e tampouco há orientações pedagógicas para o trabalho com a EREER – negra, no documento. Em relação à Lei nº 10.639/03, ela consta descrita no conteúdo de cidadania, diversidade e patrimônio no Brasil e no mundo, para a disciplina de Ciências Humanas - História, conforme orienta os eixos transversais para o 5º ano dos anos iniciais, não havendo qualquer menção da referida lei para os anos finais.

O CMEB-DF: pressupostos teóricos (Distrito Federal, 2014a), apresenta-se como um currículo de educação integral, cujos princípios são: integralidade, intersectorialização, transversalidade, diálogo escola-comunidade, territorialidade, trabalho em rede e convivência escolar negociada, e fortalecimento da participação cidadã no processo de concretização de fundamentos, objetivos e procedimentos propostos pelo currículo de educação básica (Distrito Federal, 2018c).

O projeto de educação integral ainda afirma se orientar pelos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da Psicologia Histórico-Cultural, como opção teórico-metodológica, uma vez que um dos fatores determinantes é a realidade socioeconômica da população do DF. O documento também alega que as teorias em tela apresentam elementos objetivos e coerentes na compreensão da realidade social e educacional, e possibilita, por meio do conhecimento escolar sistematizado, superar as contradições presentes na sociedade.

A PHC situa a escola num contexto marcado por contradições e conflitos entre as forças produtivas e as relações sociais de produção. De acordo com os pressupostos teóricos, nessa perspectiva, o estudo dos conteúdos curriculares se validará da prática social dos estudantes como meio para a problematização cotidiana e na sala de aula, e se sustentará na mediação entre os sujeitos, por meio da linguagem que expõe os signos e sentidos culturais (Distrito Federal, 2014b).

O documento analisado destaca a Psicologia Histórico-Cultural como teoria relacionada ao processo de aprendizagem, compreendendo o processo educacional como fenômeno de experiências significativas, na interação com o outro, organizadas pela escola (Distrito Federal, 2014c). Afirma, ainda, que o desenvolvimento do estudante é favorecido quando submetido a situações que o colocam como protagonistas do processo ensino-aprendizagem, sendo o professor o mediador do conhecimento historicamente acumulado, por meio da *práxis*, organizada para a formação de um sujeito histórico e social.

Silva (1995, p.190) sustenta que a Teoria Crítica do Currículo contribui para ampliar nossa compreensão sobre as estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social, auxiliando o questionamento de como as desigualdades escolares escondem fundamentais relações entre cultura e poder. Nesse sentido, o CMEB-DF, alicerçado tanto nas teorias críticas

de currículo, como nas teorias pós-críticas, compromete-se com uma educação problematizadora e libertadora, questionadora dos saberes dominantes, e pactuada com a emancipação e a conscientização da classe trabalhadora.

Apoiada nos eixos transversais, a análise do CMEB-DF demonstra a preocupação em protagonizar as narrativas das crianças, dos negros, das mulheres, dos índios, dos quilombolas, dos camponeses, entre outras, que a escola tem historicamente excluído (Distrito Federal, 2014). De acordo com os pressupostos teóricos, os eixos transversais auxiliam na organização curricular integrada, focada nos temas ou conteúdos atuais e relevantes socialmente, permitindo aos estudantes diferentes referências de leitura do mundo.

É possível também verificar a crítica sobre o discurso da democracia racial e sua conexão com o senso comum, que contribui ainda hoje para os conflitos e a invisibilidade das culturas marginalizadas no ambiente escolar. O documento traz um apanhado histórico sobre a constituição do povo brasileiro, desde a chegada dos portugueses ao Brasil, em 1500, até os dias atuais. Manifestando claramente a crítica sobre colonização europeia, o item, que trata sobre a *Educação para a Diversidade*, relata como o “[...] o processo histórico das políticas de desenvolvimento social e econômico do país constituiu disparidades inaceitáveis” (Distrito Federal, 2014d, p.40).

A análise demonstrou a preocupação dos *pressupostos* em admitir o histórico da escola pública centrada na cultura eurocêntrica, ocasionando a exclusão não aleatória de grupos sociais. Nessa perspectiva, Cavalleiro (2001, p.143) nos diz que “é um senso comum acreditar que na escola todos estejam usufruindo das mesmas oportunidades”. A partir disso, o CMEB-DF se reestrutura partindo da definição de diversidade, com base na natureza das diferenças de gênero, de intelectualidade, de raça/etnia, orientação sexual, de classe social etc. (Distrito Federal, 2014e, p.41).

No que concerne às questões étnico-raciais, a análise corroborou a postura da SEEDF em evidenciar, no CMEB-DF, o entendimento de que o processo de exclusão da população negra passa pela “ideologia do branqueamento”³⁶. No que concerne à educação, de maneira mais específica, alguns termos são utilizados para problematizar a presença ou a ausência dos negros na sociedade, tais como: afro-brasileiro; antirracismo, etnocentrismo, xenofobia e outros estão presentes e são abordados no currículo. Dentro da perspectiva da diversidade, o documento ainda ressalta algumas características, entre elas:

³⁶ A ideologia do branqueamento alegava a integração dos negros via assimilação dos valores brancos e teve como objetivo difundir que todos viviam de forma harmoniosa, pois não existiam diferenças raciais no Brasil. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/R3R8p7fSCzXwvDvJLjNkpQC/?lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2023.

- Reconhecer a existência da exclusão, no ambiente escolar.
- Buscar permanentemente a reflexão, a respeito dessa exclusão.
- Repudiar toda e qualquer atitude preconceituosa e discriminatória.
- Considerar, trabalhar e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar, pelo viés da inclusão dessas parcelas alijadas do processo.
- Pensar, criar e executar estratégias pedagógicas, com base numa visão crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história social, política, cultural e econômica brasileira.

4.2.1 Análise documental da Base Nacional Curricular para Formação de Professores (BNC-Formação) e Análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Em abril de 2017, após o golpe político-midiático que provocou o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em dezembro do mesmo ano, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que instituiu e orientou a implementação do referido documento ao longo de todas as etapas e respectivas modalidades da educação básica, na ocasião, a base do ensino médio foi objeto de deliberação posterior (Brasil, 2017).

A BNCC foi aprovada em um contexto em que a influência de organismos internacionais pautou a discussão da política educacional brasileira, com forte viés mercadológico e acenando para um Estado mínimo, causando a ruptura de um conjunto de políticas educacionais que vinham sendo implementadas nos últimos anos. Sobre esse cenário, Santos, Vieira, Peixoto (2022, p.10) refletem que:

A BNCC foi aprovada nesse contexto, com um entendimento restrito de Base Nacional Comum (BNC), encarada como currículo único nacional, dispondo de conteúdos mínimos a serem desenvolvidos em cada etapa/nível de escolarização, com vinculação do currículo à avaliação em larga escala. Tal imposição está relacionada à ampliada regulação e controle dos sistemas de ensino em nível nacional, o que limita a autonomia docente e revela a necessidade de se alinhar um currículo com a formação de professores.

Em relação à diversidade étnico-racial, a BNCC estabelece que:

Cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), [...] (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422). (BNCC, 2018; p.19;20)

A análise da BNCC do ensino fundamental revelou que as relações étnico-raciais constam no documento como estudos afro-brasileiros, integrando os objetos de conhecimento dos conteúdos de Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes e Ensino Religioso. Nesse sentido, é possível perceber o esvaziamento da temática nos outros componentes curriculares e na falta de proposições de atividades que possibilitem ao estudante a reflexão necessária sobre as relações étnico-raciais na sociedade e no interior da escola.

Percebe-se, também, que a forma como a EREER é tratada no documento tenciona apenas a atender às determinações jurídicas, corroborando para a crença de que os conhecimentos sobre África, povos indígenas e afrodescendentes façam parte da essência dos referidos componentes curriculares. Assim, é possível notar diversos discursos de cunho privatista e mercadológico que atravessam e marcam o documento.

Já em 2019, por meio do Parecer CNE/CP nº 2, institui-se, à revelia do debate democrático, a Base Nacional Curricular para Formação de Professores (BNC-Formação). Com uma política de concepção reducionista da formação dos docentes, o documento limita a autonomia do trabalho desse, uma vez que determina e organiza os assuntos que os estudantes deverão aprender ao longo da escolarização básica (Santos; Vieira; Peixoto, 2022). Curado Silva (2020, p.104) afirma que é a forma utilizada para “formar professores para ensinar a BNCC”.

A BNC - Formação³⁷ está baseada em três eixos que norteiam a formação inicial e continuada dos docentes em todo o Brasil, quais sejam: conhecimento, prática e engajamento. De acordo com a proposta, no eixo conhecimento, o docente deverá demonstrar o domínio dos conteúdos e como ensiná-los, além de demonstrar destreza sobre os processos de aprendizagem, reconhecendo os diferentes contextos e conhecendo a governança e a estrutura dos sistemas educacionais.

Já no eixo da prática, o docente deve saber criar e gerir diferentes ambientes de aprendizagem, propondo ações de ensino que resultem em aprendizagem efetiva, conduzindo as práticas pedagógicas em direção às competências e habilidades previstas no currículo. No eixo engajamento, o docente deverá se comprometer com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos alunos e compartilhamento para a elaboração de valores democráticos (Brasil, 2018).

³⁷ Em maio deste ano, enquanto este trabalho de pesquisa era finalizado, o CNE/CP homologou a Resolução CNE/CP nº4/2024: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

Ao analisar as dimensões na perspectiva étnico-racial, verifica-se que o documento opta pelo termo etnia, e não raça, promovendo intencionalmente a discussão a partir do sentido da diversidade e não da diferença. É necessário elucidar que coadunamos com Bobbit (1992), que postula o uso do termo “etnia” como diretamente subordinado à ideia de que um determinado grupo social pode ter a sua identidade definida pela partilha comum da língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios. Enquanto o uso do termo “raça” nos situa a partir da:

[...] construção social forjada nas tensas relações entre brancos e negros, muitas vezes simuladas como harmoniosas, nada tendo a ver com o conceito biológico de raça cunhado no século XVIII e hoje sobejamente superado. Cabe esclarecer que o termo raça é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira (Brasil, 2004, p.13).

Segundo Carth (2019), ao situar a discussão da educação das relações étnico-raciais dentro desse campo, deveríamos questionar a “qual diversidade” o texto se refere, alertando sobre a variedade de interpretações que o vocábulo possui e contestando que:

[De] Grosso modo o uso não designado da palavra muitas vezes serve para não deixar definido o que exatamente pretende-se contemplar. Uma vez que a diversidade por si só não pode ser compreendida como um conceito que abarca todos os grupos da diversidade étnica, por exemplo” (Carth, 2019, p.7).

Rodrigues e Abramowicz (2013, p.13) também alertam sobre o risco de delimitar a discussão “[...] ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades”. Em todo o documento, há um único momento em que o vocábulo “étnico-racial” é utilizado, ocorrendo apenas no eixo engajamento, no qual consta que o professor deve se comprometer com a aprendizagem dos estudantes e:

3.2.3 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes, bem como ser capaz de utilizar os recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão, o desenvolvimento das competências da BNCC e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.

3.2.4 Atentar-se nas diferentes formas de violência física e simbólica, bem como nas discriminações étnico-racial praticadas nas escolas e nos ambientes digitais, além de promover o uso ético, seguro e responsável das tecnologias digitais (Brasil, 2018, p. 19).

Ximenes e Melo (2022, p. 742) analisam, sob a ótica do capital e das políticas neoliberais, a tentativa de padronização do currículo e do trabalho docente “[...] bem como o

engendramento da educação e da formação de professores a um ideário determinado pelo mercado mediante princípios administrativos e empresariais”.

Apresentamos, a seguir, a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

4.2.2 Análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004)

O Conselho Nacional de Educação aprovou, em março de 2004, o Parecer 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e África. O documento objetiva a regulamentação da Lei nº 10.639/03 e se fundamenta nos dispositivos constitucionais dos arts. 5, 210, 206, 242, 215 e 216, e na Lei nº 9394/96 nos seus arts. 26, 26-A e 79-B, que versa sobre a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nas etapas do ensino fundamental e médio.

O referido parecer responde à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas e de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade. A educação para as relações étnico-raciais está “[...] orientada para oferecer tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalizações criadas e mantidas por estruturas sociais excludentes e discriminatórias” (Brasil, 2004a, p.12). O documento propõe discutir a crença de que a discussão sobre a questão racial se limita ao movimento negro, e não à escola. Defende que a escola enquanto instituição social deverá se posicionar politicamente contra toda e qualquer forma de discriminação (Brasil, 2004b, p.16).

Cabe aos estabelecimentos de ensino da educação básica, no âmbito de sua jurisdição, orientar e promover a formação de professores/as e supervisionar o cumprimento das diretrizes. O parecer postula sobre os equívocos em torno da discussão étnico-racial e elucida que é mito afirmar que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento são problemas exclusivos e que atingem somente os negros, uma vez que:

Enquanto processos estruturantes e constituintes da formação histórica e social brasileira, estes estão arraigados no imaginário social e atingem negros, brancos e outros grupos étnico-raciais. As formas, os níveis e os resultados desses processos incidem de maneira diferente sobre os diversos sujeitos e interpõem diferentes dificuldades nas suas trajetórias de vida escolar e social. Por isso, a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independentemente do seu pertencimento étnico-racial (Brasil, 2004c, p. 16)

Assim, pedagogias antirracistas, que tem como objetivo a educação das relações étnico-raciais, têm também como propósito fortalecer os negros e despertar entre os não negros a consciência negra (Brasil, 2004d). Tais pedagogias precisam se atentar há a necessidade:

[...] de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. Daí a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-raciais, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las (Brasil, 2004e).

Segundo Santiago (2013), o propósito da legislação é romper com os significados produzidos por perspectivas eurocêntricas que tenham submetido os africanos e afrodescendentes aos interesses e pensamentos que se pretendiam universais. De acordo com o parecer, não se trata apenas de mudar o foco etnocêntrico de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a pluralidade étnico-racial, cultural e social.

Ressalta-se a autonomia das redes de ensino para compor os projetos pedagógicos ao cumprimento do art. 26-A da Lei nº 9394/96 e encontrar maneiras próprias de incluir, em suas vivências, nos conteúdos de ensino os diferentes componentes curriculares e em seus projetos a temática em tela. Cabe aos administradores desses sistemas de ensino prover as escolas, os professores e alunos com material bibliográfico e didático, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar o esvaziamento das questões raciais.

De acordo com o parecer, são referenciais, para os sistemas de ensino, os estabelecimentos e os professores os princípios da:

- Consciência política e histórica da diversidade;
- Fortalecimento de identidades e de direitos; e
- Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações.

Esses princípios deverão conduzir um conjunto de ações que visem à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira, bem como à desconstrução, por meio de análises críticas, das ideias e dos comportamentos vinculados pela ideologia do branqueamento e pelo mito da democracia racial. Além de orientar o processo de afirmação de identidades e o rompimento com os estereótipos forjados pelos meios de comunicação, esses princípios buscam a mudança da mentalidade dos indivíduos e das instituições (Brasil, 2004f).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana objetivam oferecer referenciais e

critérios para que essas e outras ações sejam implementadas. Apresentamos, a seguir, nosso terceiro eixo de análise: identidades negras docentes.

5. Identidades negras docentes

O importante é procurar estar atento aos processos que estão ocorrendo dentro dessa sociedade, não só em relação ao negro, ou em relação à mulher. Você tem que estar atento a esse processo global e atuar no interior dele para poder efetivamente desenvolver estratégias de luta. ...só na prática é que se vai percebendo e construindo a identidade, porque o que está colocado em questão, também, é justamente uma identidade a ser construída, reconstruída, desconstruída, num processo dialético realmente muito rico.

Lélia Gonzales (1986)

O referencial teórico que nos auxiliará na discussão sobre a formação das identidades negras e docentes está construído a partir de Carneiro (2015), Cavalleiro (2021), Gomes (2001), Munanga (2009), Souza (2021), Fanon (2020), Hall (2006) e Nóvoa (2017).

A narrativa e a manipulação da classe hegemônica, que introjetou no inconsciente coletivo nacional o mito da democracia racial, cujo inspirador máximo foi Gilberto Freyre, causou como consequência a alienação em relação à verdadeira face do racismo, da discriminação e do preconceito racial na sociedade brasileira.

Nossa sociedade convive de forma naturalizada com as ausências de pessoas negras em espaços de hierarquia, poder e com a desigualdade social, que se inscreve no Brasil como o orgulho nacional da celebração da diversidade (Theodoro, 2019). Na entrevista semiestruturada com um profissional da gestão escolar, essa realidade chamou a atenção. A seguir, apresentaremos algumas respostas, a partir da pergunta: Uma vez que você se reconhece como um homem negro e é gestor escolar, quais são os desafios para que seu trabalho seja realmente efetivo?

Tem um militar aqui que ele é um homem negro. Ainda que seja um militar, é um homem negro. E no campo da raça a gente se encontra, e um dia a gente conversando ele disse: “Você percebeu que as pessoas não te veem como direção de escola?”. Eu falei que percebo, mas que tem dia e hora que você briga, você fala, avalia. Daí ele contou que também tem formação como professor, ele também tem formação em educação, mas está aqui como militar, né? E aí ele falou que foi num lugar fazer um curso que poucas pessoas tem acesso, e que lá nesse lugar, tinha uma mulher branca lá, que se recusou dar a mão a ele, a cumprimentar, pois não sabia o que ele estava fazendo lá, ela não reconheceu ele como um aluno daquele curso, e só depois que descobriu que ele era aluno, ela ficou espantada e disse, ah, você é professor? Nossa colega entrevistada B passou por isso com o antigo chefe dos militares que falou isso, se espantou que ela era a professora de português e não de história. E é isso! O corpo negro não está qualificado, se é uma professora de português (Clóvis Moura).

Outra coisa que esse militar me contou é que em um policial da ronda, homem branco, tipo um clichê do racismo branco, e isso ele me contou com os olhos cheios de lágrimas, disse que eu vinha subindo e eu tenho uma tatuagem no braço, e ele perguntou pro militar, essa tatuagem é de onde? O militar me falou: “você sabe o que ele tá falando, né? Ele ficou calado, ele disse, hein, que essa tatuagem aí é de honra... Aí quando eu cheguei o militar bateu continência pra mim e falou assim, fala meu chefe, que é que o senhor manda hoje diretor da escola. Ele colocou essa ênfase na palavra diretor pra que o policial soubesse que era esse meu cargo (Clóvis Moura)

Em outro momento, porque veja bem, há um constrangimento individual. Eu estava na direção e esse mesmo policial falou pra mim: “Ah, tu é da direção?” (Clóvis Moura)

Nesse sentido, Cavalleiro (2021, p.28, 29) reitera que a ideologia da democracia racial é um complicador da situação do negro. Segundo a autora, essa ideologia persiste fortemente na atualidade e mantém os conflitos étnicos longe das discussões, uma vez que “representa uma falácia que serve para encobrir as práticas racistas existentes no território nacional e isenta o grupo branco de uma reflexão sobre si mesmo”. Theodoro (2019) afirma que a ideologia racista, a perenidade da pobreza e da miséria não se impõe como um problema social, mas sim como parte da paisagem social.

É possível perceber o êxito do mito da democracia racial, ainda hoje, de várias formas. Nos livros didáticos, há o apagamento da história de resistência e luta dos povos africanos que foram sequestrados e trazidos ao Brasil para serem escravizados. Depois, a forma implícita e, às vezes, explícita, de como a contribuição da cultura negra para a formação cultural, econômica, social e política é retratada nos conteúdos curriculares, de maneira a deixar os/as negros/as sempre de forma subalternizada, em todos os momentos da historiografia nacional.

Assim, a sociedade e a historiografia tratam as consequências de todas as mazelas advindas da escravidão como uma nota de rodapé. Prova disso é que a população preta e parda está na base de todos os índices³⁸ de bem-estar social.

Compreender a construção social, em torno da raça negra no Brasil, auxilia no entendimento da construção das identidades negras na nossa sociedade. Conforme Gomes (2001), a raça e etnia possuem dimensões distintas de uma mesma questão. Para a autora, mesmo que se veja a população negra como um grupo étnico, as suas singularidades não podem ser descartadas, principalmente as características africanas, uma vez que são elas que interferem na forma como o racismo, a discriminação e o preconceito racial incidem dos diferentes sujeitos. Esse fato também é constituidor da construção da identidade racial de negros, mestiços e não negros no Brasil.

O conceito de identidade tem origem na Filosofia, que caracteriza esse conceito para descrever algo que é distinto dos demais, porém idêntico a si mesmo. Habermas (1988, p. 147) declara que “[...] a autoidentificação predicativa que efetua uma pessoa é, em certa medida,

³⁸ Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao>. Acesso em: 30 jun 2023.

condição para que essa pessoa possa ser identificada genericamente e numericamente pelas demais”.

Já para a Sociologia, a identidade é um constructo. De acordo com Castells (2008, p.23), o cerne está em como se dá esse processo de construção, finalidade origens e peculiaridades. De acordo com o autor:

A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. Porém, todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que organizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social, bem como em sua visão tempo/espaço.

Nessa perspectiva, Fanon (2008), ao tentar compreender a relação entre o homem negro e o homem branco, declara explicitamente como a violência da colonização e do racismo fez com que a humanidade do negro fosse corrompida, produzindo em nós, pessoas negras, o desejo de usarmos máscaras brancas, a fim de buscarmos existir, de termos alguma identidade e nos aproximarmos da humanidade branca, pois, somente ela, humanizaria as pessoas negras.

Césaire (2020) nos convoca a reconhecer como a colonização transforma as pessoas colonizadas em “coisa”. Segundo o autor, “colonização é igual coisificação”. Demonstrando como o processo de colonização foi brutal, violento e exterminador, o autor proclama que a Europa é indefensável, e que a tentativa de humanizar o processo de colonização, por meio do discurso cientificista, moralista, político e religioso contribui para que os colonizados não reivindiquem sua humanidade.

Fanon (2008) elucida que o negro tem uma ideologia colonial, que condiciona sua relação com outro negro, e, de forma diferente, com um homem branco. O autor defende que a oposição entre o negro e o branco se inicia no momento em que este questiona a humanidade daquele. Carneiro (2020, p.1) assegura que:

“[...] a violação colonial perpetrada pelos senhores brancos contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana, que no Brasil chegou até às últimas consequências”.

Souza (2021), no livro Tornar-se negro, aponta como a introjeção do “desejo de ser branco” se apresenta como saída política, via positivação da identidade racial negra. Contudo, a autora declara que ser negro demanda uma construção política que tenha em destaque aos aspectos sócio-históricos. Souza (2021), compreendendo a branquura como um processo central e organizador dos modos reconhecidos como sociabilidade, elege o ideal do “eu” como um

operador teórico, para entender os efeitos do racismo sobre o psiquismo negro. Já Munanga (2009), ao enfatizar sobre a construção da identidade negra, afirma que:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico, sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc. (Munanga, 2006, p, 177-178)

Essa temática se destacou na análise de conteúdo pela categoria “homem preto” e “mulher negra”. Nesse contexto, os entrevistados apresentam os seguintes apontamentos:

Quantas vezes eu já ouvi: você não é preto! Aí eu penso, você está querendo ofender só a mim ou a todos os pretos, né? Porque é ofensivo esse negócio de você escolher o lugar da pessoa. E tem que coisa que eu só percebi depois de velho. Quando eu trabalhei num Instituto Internacional, me perguntavam de onde eu era, eu achava isso engraçado. Aí eu pensava, ahh, eu não sou retinto, e o pessoal não sabia de qual país eu era. Eu tive isso quase minha infância inteira, de não saber direito o que eu era. Eu não sou branco, eu me vejo como um homem preto, porém eu não sou retinto, mas branco eu não sou (André Rebouças)

Primeiro quero falar da minha ralação pessoal, eu sou uma mulher preta. Demorei muito tempo para me assumir uma pessoa preta. Vim de uma família interracial. Minha mãe é branca, olhos claros e cabelo liso, aí meu pai não é retinto. Então dentro dessa família, na minha cabeça eu era morena, né! Depois que eu fui me perceber, eu falei, gente, meu lábio é grosso e meu cabelo é crespo, eu não posso ter nascido dessa família. As pessoas brincavam que eu tinha sido achada no lixo, depois só quando eu cresci que eu fui ver que a minha família por parte de mãe tem origem negra. Minha tia era uma mulher preta retinta e eu tinha uma relação muito próxima com ela, era minha única referência. Quando eu me tornei adulta, eu me vi uma mulher preta (Maria Firmino dos Reis)

Minha relação pessoal, né, é que eu sou um home preto. Eu vejo que a minha identidade negra me deu base a primeira base de sustentação para as discussões que eu faço. E isso influencia em tudo o que eu faço (Luís Gamas)

A partir das ponderações realizadas pelos entrevistados, infere-se que, para estarmos conscientes de quem somos e de quem queremos ser, devemos conhecer e estudar a nossa própria história, a formação constitutiva das nossas raízes históricas, do nosso país de origem, da cidade onde nascemos e/ou residimos. Nisso, enxergamos uma possibilidade concreta e importante para pensar a relação entre a identidade negra e um currículo antirracista, em todas as suas manifestações, do prescrito ao praticado.

Carneiro (2015, p.43) destaca que “[...] o projeto brasileiro de nação é a recriação da Europa nos trópicos, de modo que a educação passa a ser reprodutora disso”. De acordo com a escritora:

Se existe história, é o ocidente que construiu história; se existe civilização, é o ocidente que produziu; se existe conhecimento relevante, é o conhecimento produzido pelo ocidente. E todo esse processo de destituição das pessoas não brancas - dos

negros em especial - da condição ser sujeitos de conhecimento, sujeitos cognocêntricos, tem a ver com a própria destituição das pessoas negras de ser plenamente humanas e que chamo em minha tese de doutorado de epistemicídio, que é negar. Negar ao outro a capacidade de produzir cultura, conhecimento e de ser sujeito relevante. Isso é obra da escravidão, da colonização e que o pós-abolição não resolveu. A escola reitera isso, não é gratuito que nossas primeiras experiências de racismo ocorram na escola (Carneiro, 2015, p. 43).

À vista disso, há uma escolha deliberada em não nos ensinar a história da África e dos afrodescendentes da perspectiva desses sujeitos. Durante a entrevista semiestruturada com o profissional da gestão, esse aspecto se destacou na seguinte fala:

Organizamos a escola espacialmente para que quem chegue aqui pelo menos entenda do que se trata, de que temos um projeto voltado para a educação antirracista. Uma vez uma professora que é branca perguntou quando íamos pintar o muro, pois já tinha muito tempo que só tinha autores negros pintadas nesse muro. Aí eu falei pra colega, a pergunta deveria ser outra professora, deveria ser por que é que nunca teve? Daí eu aproveitei e disse que já tem muita gente branca nos livros. Eu falei assim, aposto que o seu livro de ciências traz poucos inventores negros ou nenhum. Então esse tipo de embate eu enfrento cotidianamente na escola, de professores brancos questionando o que eu faço e confrontando meus aliados (Clóvis Moura).

Um aspecto muito importante sobre a visão da identidade negra, no espaço educacional, que foi possível capturar das falas dos outros profissionais da escola que não eram os docentes negros, revelou a perspectiva que tais profissionais têm sobre a temática em questão. A pergunta realizada foi: Você diria que na escola, observando a aparência fenotípica dos estudantes, os alunos seriam em sua maioria negros ou brancos?

Hoje em dia é meio a meio, os alunos não se identificarem como pessoas pretas ou pardas é um dificultador. Mas olhando assim, eu acho que é meio a meio (Esperança Garcia).

Olha eu acho que é mais ou menos. Muitos são pardos e outros mais morenos escurinhos. Se você perguntar, eles mesmos vão ter essa dificuldade (Luíza Mahin).

A maioria da escola é negra! Não tem como eu não falar sobre isso. Eu estou refletindo sobre o antirracismo cosmético. Por que é legal dizer que é antirracista, porque é um absurdo não ser antirracista. Mas o racista não consegue sustentar isso por muito tempo. Não adianta, é um teatro de aparências e uma hora a máscara cai. Essa escola é nitidamente negra! E tem colega que tem medo de falar essa palavra (Clóvis Moura)

Nessa perspectiva, e corroborada por outras respostas dos entrevistados, foi possível inferir alguns dos desafios que a gestão enfrenta para a implementação da EREER – negra, no ambiente escolar. Além disso, tanto a profissional da orientação educacional quanto a/o profissional pedagoga/o entrevistada/o foram unânimes em dizer que a figura do profissional da gestão é decisiva, para que haja alguma intervenção e formação sobre a temática étnico-racial na escola.

Quando acontece alguma situação de conflito aqui na escola eu mando logo pro vice-diretor. Ele faz um trabalho incrível e levanta mesmo essa bandeira. Ele faz o trabalho de conscientização, de reflexão com nossos estudantes. A autoestima melhorou muito com o trabalho dele aqui. Então toda situação de racismo ou bullying eu mando direto pra ele. E ele faz questão de fazer essas mediações (Luíza Mahin).

Olha aqui na escola a gente encontra muito essa questão dos próprios estudantes, né? Tendo preconceito em relação ao colega. Aí eu passo tudo para o vice-diretor e ele conscientiza os meninos sobre isso (Luíza Mahin).

Através do projeto de leitura a gente tem trabalhado esse tema em sala de aula, não somente na disciplina de língua portuguesa. O vice-diretor é uma figura importante nessa questão, é ele que trata desses assuntos aqui na escola (Esperança Garcia).

Toda vez que vai entrar na questão racial, seja para debater episódio de racismo na escola, seja para mediar um conflito, sou eu sempre que estou a frente. Não abro mão dessa sensibilização. Eu particularmente acho que as pessoas vão sabotar o processo se você impõe somente que tem que cumprir a lei, já vi isso acontecer, então sou eu que faço a formação (Clóvis Moura).

No ambiente escolar, outros fatores substanciam a imagem e a identificação do/a estudante negro/a sobre sua origem e constituição identitária, como o tabu de que a escola convive com as questões étnico-raciais, corroborado pela ideia de que o racismo inexistente, reforçado pela forma que os livros didáticos expõem a história da África e dos afrodescendentes de forma marginalizada, e o silêncio pedagógico dos docentes e da equipe pedagógica frente às situações de violência racial no espaço escolar. Para corroborar com as hipóteses suscitadas, selecionamos algumas falas dos entrevistados:

A gente percebe muito assim é o fato deles não se assumirem, né? De ter vergonha de quem são (Esperança Garcia).

Acho que o maior desafio é trazer esse conhecimento para essa comunidade, tanto que para os colegas hoje esses assuntos já não é tão problema, né? A gente esse ano fez uma exposição de pessoas pretas. Mas a gente percebe muito assim é o fato deles não se assumirem, de ter vergonha de quem são. Nossa luta é essa, que eles possam ser orgulhosos de quem eles são (Esperança Garcia).

Eu procuro trazer a temática racial de forma que seja central na minha disciplina. Acho importante nossos alunos se verem refletidos, já que os livros didáticos excluem a história africana e afro-brasileira (Luís Gama).

Voltando para os colegas que não conseguem enxergar o quanto que a escola é negra, eu tenho feito um debate forte, sobretudo, é muito louco porque os meus alunos reconhecem minha negritude, os meus colegas negros reconhecem a minha negritude, mas os brancos, eles querem dar atestado conforme a conveniência deles. Eu sou negro para não fazer parte do grupo deles. Mesmo estando em direção, porque eu sou negro para servi-los pessoalmente e não como gestão. Eu faço essa leitura, meus colegas brancos, é clássico isso, eu sou funcionário deles e não vice-diretor da escola. E é assim que eles me tratam, é conveniente que eu seja negro quando o debate racial aflora, porque todo mundo precisa se proteger nesse guarda-chuvas. Aí quando tem algum problema como na época de uma denúncia de uma mãe, eles vêm falar: “É porque a gente...”, eu digo, a gente quem? A gente é muita gente, a gente que tem um trabalho antirracista? (Clóvis Moura).

O papel da instituição escolar, na formação da identidade racial, é primordial. Cavalleiro (2021), referenciada por Figueira (1991), analisa que “[...] a escola tem um papel extremamente importante na formação do jovem: sendo um veículo de socialização primária, goza da função ideológica privilegiada pela atuação sistemática, constante e obrigatória junto ao aluno” (Figueira, 1991, p.34). Desse modo, foi possível deduzir que o posicionamento de Clóvis Moura (profissional da gestão) e a influência de sua identidade negra sobre o seu trabalho como gestor escolar provocou mudanças, ainda que sutis, na atuação sistemática de outros profissionais no interior da instituição escolar. Essa hipótese está suscitada nas falas dos entrevistados:

O Clóvis Moura faz esse trabalho incrível, todos os serviços aqui da escola estão articulados agora. E ele faz um trabalho de conscientização tanto dos alunos quanto dos professores e todos nós. Ele faz questão de fazer essas mediações e a gente aprende um pouco também. Nossos estudantes agora tem muito mais autoestima que antes, ele não deixa ninguém pra trás (Luíza Mahin).

Os meninos adoram música e eu sou músico de hobby. Eu tento oferecer esses referenciais musicais pra eles. Eu converso muito com o Clóvis Moura e ele me deu essas dicas de relacionar a música com os verdadeiros autores delas que são pessoas pretas. Aí tem o Mano Brown, Bob Marley, Jimi Hendrix, Jorge Bem Jor e por aí vai. Os meninos estão adorando saber que muito do que eles escutam, tem origem em África. E eles acham incrível saber disso! (André Rebouças).

Dessa forma, a escola tem responsabilidade direta na eliminação do preconceito racial, pois se trata de um espaço privilegiado para a formação do indivíduo e das relações sociais. Consoante a Cavalleiro (2001), é um senso comum crer que nas escolas todos estejam desfrutando das mesmas oportunidades, todavia, não é comum encontrarmos nestes espaços cartazes, fotos ou livros que retratem, de maneira positiva, a história da África ou de pessoas negras.

Nesse sentido, a escola pesquisada parece ter uma preocupação em preparar o ambiente escolar de forma que o estudante se reconheça como pertencente ao espaço educacional. Podemos perceber isso desde a entrada da instituição, que conta com personalidades negras representadas em forma de pintura artística no muro pelo lado de fora, e pela parede da entrada principal (as imagens constam no Apêndice E). Durante a entrevista, um aspecto mencionado foi a preocupação do profissional da gestão em retratar imagens de pessoas negras no ambiente escolar, para que a identidade dos estudantes negros fosse positivada, desde a entrada até a sua permanência na escola.

Apoiados em Parpinelli e Fernandes (2011, p. 199), que vão além dos dualismos sujeito-objeto e indivíduo-coletividade, e apontam para alternativas a partir de uma perspectiva plural e complexa da realidade, os autores entendem a subjetividade como um processo no qual o

sujeito se apresenta como “[...] resultado da convergência de vetores de produção que ganha forma ao se conectar a múltiplos elementos como as relações familiares, a mídia, a cultura, a arte, a violência social, entre outros”.

González Rey (2007) explica que a subjetividade está em contínua construção e parte dos encontros entre indivíduo e sociedade, sentido e significado, emoção e pensamento, consciente e inconsciente, tendo como base as trajetórias de vida do sujeito. No campo do preconceito enraizado nos sujeitos, Munanga (2019) denomina-o como a forma mais intrincada do inconsciente e da subjetividade. Santos (2016, p. 304) vai nos dizer que:

[...] subjetividade inerente à raça é externa ao indivíduo, ou seja, não é ele quem decide a sua identidade racial, mas antes a estrutura externa em que ele se insere. Seria aquilo que Lucas (2004) designa por classificação racial externa (a percepção da identidade feita por outros/as), em oposição à classificação racial interna (aquela que pressupõe uma autoidentificação)

Entendemos por inconsciente coletivo³⁹ a teoria elaborada por Jung (1875-1961) e sua compreensão como fenômeno do compartilhamento de sentimentos, pensamentos, imagens preconcebidas, e, porque não, conhecimentos (acréscimo nosso) compartilhados que seriam comuns a todos. A maneira como nos comportamos, os sentimentos e as impressões diante de algumas situações, que não controlamos conscientemente, residem nesse inconsciente coletivo.

Nossa identidade é um construto de resultados de múltiplas determinações. É um conceito que perpassa as áreas da Sociologia e da Antropologia e está relacionada a fatores intrapessoais, interpessoais, a características culturais, regionais, econômicas, sociais etc., e incidem sobre a formação da identidade de um sujeito, ou para que um grupo compartilhe elementos identitários.

Nesse sentido, o uso do plural para o termo “identidades” é proposital em nosso trabalho, uma vez que a formação das identidades negras está alocada tanto na individualidade quanto no sentido de comunidade.

Lorde (2020) discute em “Idade, raça, classe e sexo: As mulheres redefinem a diferença” a diferenciação dos indivíduos e sua segregação entre grupos marginalizados e não marginalizados. Segundo a autora, nossa dificuldade em reconhecermos nossas diferenças e aprendermos a lidar com elas, de maneira efetiva, é o que nos separa enquanto grupo étnico.

De acordo com Lorde (2020), há o imperativo de trabalharmos com nossas identidades e de nos impormos a uma luta conjunta com os que são diferentes de nós. A autora afirma que: “É um padrão do cinismo direitista encorajar integrantes de grupos oprimidos a agir uns contra

³⁹ Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/inconsciente-coletivo-jung/>. Acesso em: 29 jun 2023.

os outros, e, enquanto estivermos divididos por causa de nossas identidades específicas, não poderemos nos unir numa ação política efetiva” (LORDE, 20220, p.54).

Identificar-se como negro/a, ou ter consciência racial, segundo Carneiro (2015) exige um patamar de politização que nos situa no âmbito do movimento social que combate o racismo e suas múltiplas formas de discriminação. Segundo a autora, é também um processo de descolonização e estratégia de luta contra a inferiorização racial.

Dessa forma, a desapropriação de elementos culturais e a imposição e a incorporação de outros elementos se configuram como mecanismos de reprodução ideológica que, desde cedo, impõe à pessoa negra e desloca sua identidade em direção ao que Hall (2006, p. 12) chamou de “identidade fragmentada”. De acordo com o referido autor:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (p.13)

Lélia Gonzalez (1935-1994), em um depoimento a uma agência de notícias dos Estados Unidos, afirmou que:

A gente não nasce negro, a gente se torna negro. É uma conquista dura, cruel e que se desenvolve pela vida da gente afora. Aí entra a questão da identidade que você vai construindo. Essa identidade negra não é uma coisa pronta, acabada. Então, para mim, uma pessoa negra que tem consciência de sua negritude está na luta contra o racismo. As outras são mulatas, marrons, pardos etc. (Gonzales, 1988)

Cavalleiro (2021, p.19) assegura que a identidade “[...] é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito” e que “[...] resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem”. Pinto e Ferreira (2014), ao tomarem os processos identitários como categoria de análise, partem do princípio que identidade é um processo dinâmico, histórico e político.

A constituição da identidade docente também é um construto histórico, social, político e cultural, que emerge da percepção que temos sobre nós como sujeitos históricos e do *status* social da profissão que exercemos. Numa análise história realizada por Santos e Silva (2016), acerca da exigência da sociedade capitalista sobre o processo de abertura do exercício da docência do clero para professores leigos, as autoras destacam as estratégias criadas para construir a identidade do docente como funcionário público, de caráter vocacional, cuja lealdade ao Estado e à moral eram características predominantes, que, a partir de então:

[...] a construção da identidade docente se mostrou cristalizada independentemente do momento histórico, tendo em vista que essa consolidação da imagem do professor foi conveniente à constituição de um sistema público de ensino baseado nos ideais liberais e laicos, influenciados pelo capitalismo que, baseado na ideia do sacerdócio, instaurou a profissionalização da atividade docente (Santos e Silva, 2016, p. 4)

Temos, ainda, os discursos realizados pela crença de como devemos ser e agir, para que atendamos às expectativas sociais formuladas a respeito das identidades docentes. Dessas expectativas, as identidades docentes são negociadas entre essas múltiplas representações, em que, de forma correlata às políticas identitárias, são formuladas pelo discurso educacional oficial.

Esse discurso fala da administração dos professores e da organização do sistema escolar, das finalidades do ensino e do trabalho dos professores. Daí surge um código moral e uma certa relação consigo mesmo, que constitui a sua experiência de si. (Garcia, *et al.* 2005).

Para Pimenta (1996), a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão contínua dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições. Para além disso, a autora afirma que a formação da identidade docente vem:

Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, [...]. (Pimenta, 1966, p.76).

Hypólito (1997) entende por identidade profissional docente as posições de sujeito que são designadas por diferentes discursos e agentes sociais aos docentes, no exercício de suas funções em circunstâncias laborais determinadas. Em suas análises, o estudioso procurou entender o processo de feminização do magistério, e a influência do patriarcado e da vocação como ideologias presentes na formação da identidade docente como trabalho feminino.

Em estudos acerca do controle do Estado sobre a profissionalização docente, relacionadas às políticas neoliberais de reestruturação educativa, Hypólito e Vieira (2002) concluíram que essas políticas de reestruturação educativa, além de conformar o trabalho docente, também definiram novas identidades a este grupo. Segundo os autores:

Os professores e as professoras possuem interesses e identidades ligadas a gênero, raça e classe social. As contradições existentes nas lutas sociais e políticas de negação ou de afirmação das culturas das minorias e de diferentes grupos étnico-raciais, em relação com as classes sociais, envolvem também os/as docentes. Os professores e as professoras, ao verem-se obrigados a padronizar o ensino desde a perspectiva de uma cultura padrão – centrada na masculinidade, na branquidade, no cristianismo e no eurocentrismo –, veem-se diante de relações políticas de poder que envolvem seus próprios interesses de gênero, de classe social e étnico-raciais. (Hypólito; Vieira, 2002, p. 280)

A rede de relações que o docente negro realiza em seu entorno passa por um movimento de autoconhecimento e de pertença racial que esse profissional pode ou não ter constituído ao longo de sua vida, ou de sua profissão. Essa perspectiva ficou evidente a partir das seguintes falas dos entrevistados:

Eu não percebia muito as coisas até chegar aqui na escola. Aqui com ajuda do vice-diretor eu consegui perceber como esse negócio de racismo é muito latente e a gente não percebe. Agora quando eu escuto alguma piada ou vejo algo estranho, eu já sei que é racismo e peço logo ajuda dele (André Rebouças).

A pouco tempo eu tenho percebido que ser uma mulher que se reconhece como mulher preta é preponderante para minhas ações em sala. Nesse sentido eu e alguns poucos colegas nos ajudamos aqui (Luís Gamas)

Eu já falei com meus colegas, eu separo muito culpa de responsabilidade, tá bom, a gente não é culpado, mas responsáveis nós somos. Você é responsável sim, por cada pessoa aqui dentro, por cada episódio de racismo. Sou responsável. Eu falo isso na reunião, quando você silenciou, quando negligenciou, quando ignorou uma piada racista na sala de aula, quando pareceu sorrir, você foi responsável sim. E uma vez um professor disse pra mim que sempre lembra dessa reunião que eu disse isso (Clóvis Moura).

A questão é que não apenas a educação, mas o mundo laboral está balizado por relações raciais impregnadas de invisibilização social, marginalização, preconceitos e mecanismos de negação que podem estar relacionados ou não à própria identidade do sujeito. Para Nóvoa (2017):

Não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Nesse sentido, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um coletivo que lhe dê sentido e densidade (Dubar, 1998, 2000 apud Nóvoa, 2017, p.1118).

A definição das identidades docentes deve começar pela determinação da natureza real do fenômeno educacional. Peter McLaren (2000, p.2) esclarece que o papel de agente revolucionário, que o educador assume, é mais que um ato de compreender quem somos. Segundo o autor, “é um ato de reivindicação de nós mesmos, a partir de nossas identificações culturais sobrepostas e de nossas práticas sociais, de forma que possamos vinculá-las à materialidade da vida social e às relações de poder que as estruturam e as sustentam”.

Em vista disso, cabe frisar que o sistema de crenças e juízos, que orientam as ações do docente, constitui-se previamente e essa conformação do ser social e histórico, que o professor é, não desaparece entre os limites da escola, uma vez que, dentro do sistema educativo, esse sistema de valores e juízos pode ser reconfigurado, reforçado, incorporado, suprimidos etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado buscou responder à seguinte problemática de pesquisa: A identidade negra do/a docente influencia na “modelagem curricular” (Sacristán, 2017)? Para alcançar esse objetivo, delineamos os seguintes objetivos específicos: 1) Identificar se a educação para as relações étnico-raciais negras e o ensino de história e cultura afro-brasileira estão presentes nos planejamentos curriculares dos/as professor/as dos anos finais de um CEF, conforme preconiza a Lei nº 10.639/03; 2) Compreender como os conteúdos do currículo se relacionam com a seleção cultural e curricular que o/a docente realiza em sua “modelagem” (Sacristán, 2017); e 3) Analisar se as identidades negras influenciam ou não na “modelagem do currículo” (Sacristán, 2017).

A relevância de pesquisar a temática parte da prática da pesquisadora nas escolas particulares e públicas do Distrito Federal como professora, e passando por cargos de coordenação intermediária e pedagógica ao longo de quinze anos de profissão. A pesquisa traz reflexões acerca da temática, contudo, não se finda com este trabalho, mas busca possíveis contribuições para novos estudos na área.

A pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvida em cinco sessões – e suas respectivas subseções –, são elas: introdução; Estado da Arte; metodologia; educação para as relações étnico-raciais negras; currículo e docência para as relações raciais negras; e identidades negras docentes. Utilizamos como procedimento, para levantamento de dados a análise documental, questionário e entrevista semiestruturada, cujas análises e interpretações foram baseadas em Bardin (2009).

Na seção de Introdução, apresentamos como pressuposto que as identidades negras são um fator que podem ser ou não preponderante na fase de “*modelagem curricular*” (SACRISTÁN, 2017), do/da professor/a, para que a prática pedagógica siga na direção de uma perspectiva antirracista e contribua no trabalho com conteúdos de história e cultura afro-brasileira, conforme a Lei nº 10.639/2003, uma vez que compreendemos que a atuação docente está atrelada ao papel que lhe é atribuído no desenvolvimento do currículo (Sacristán, 2017).

O Estado da Arte, que conforme Ferreira (2002) é uma metodologia inventariante e descritiva da produção acadêmica e científica, sobre o objeto que se projeta investigar, mapeamos os trabalhos científicos, que se dialogavam com nossa temática de pesquisa, publicados entre os anos de 2019 e 2022, nas seguintes plataformas de pesquisa acadêmicas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e no *Scientific Electronic Library Online* (Rede Scielo).

Os termos indutores escolhidos foram derivados dos eixos de pesquisa: 1) “Educação das relações étnico-raciais negras”; 2) “Currículo e docência para as relações raciais negras”; e 3) “Identidades negras docentes”. Lançamos mão do uso dos termos booleanos *and* como estratégia para ampliarmos o quantitativo de trabalhos sobre todos os eixos pesquisados.

O levantamento realizado na BDTD, para o primeiro termo indutor “educação para as relações étnico-raciais” *and* negras, evidenciou 36 trabalhos, sendo 29 dissertações e sete teses. Também nos preocupamos em mapear quantitativamente os trabalhos sobre a EREER – negras, realizadas nas Faculdades e/ou Departamentos de Educação. Nesse recorte, encontramos treze pesquisas, das quais sete trabalhos dialogavam com nosso objeto de estudo do primeiro eixo.

Os trabalhos demonstraram uma predominância de pesquisas de abordagem qualitativa, com utilização dos instrumentos metodológicos com entrevistas, estudos de caso, análises textuais e documentais, realizada em grande maioria por pesquisadoras femininas, sendo grande parte dos interlocutores da educação infantil. Destacaram-se as pesquisas com a temática sobre o material didático pedagógico, formação de professores, políticas públicas educacionais, formação da identidade negra das crianças no ambiente escolar e aspectos culturais.

Após o inventário do primeiro eixo, foi possível inferir que há uma lacuna de pesquisas acadêmicas e científicas na etapa dos anos finais e do ensino médio da educação básica, indicando também uma formação inicial e continuada fragilizada dos profissionais dessa etapa, em relação à Lei nº 10.639/03.

Como nenhuma pesquisa foi encontrada na BDTD, para o segundo termo indutor foi necessário realizar uma alteração do termo inicial: de “currículo e docência para as relações raciais negras” para “currículo” *and* “docências negras”, sendo encontrados apenas três trabalhos que dialogavam com o objeto de estudo. As pesquisas encontradas versavam sobre a articulação dos movimentos sociais para a criação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD); sobre o racismo no currículo escolar; e sobre a formação docente. Os resultados dos trabalhos demonstraram uma lacuna que relaciona o “currículo modelado” à docência negra, objeto da nossa pesquisa, bem como constata a importância dos estudos culturais na formação docente.

No terceiro termo indutor “identidades negras docentes”, apenas um trabalho foi encontrado. Benato (2019) realizou uma análise sobre o processo de construção, consolidação e aplicação da primeira política pública do estado do Paraná, para o serviço público de professores pedagogos autodeclarados negros. Frente à pesquisa realizada para esse eixo, indicamos a lacuna de trabalhos acadêmicos e científicos sobre a temática em tela.

Na Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), as buscas ocorreram por meio da leitura dos trabalhos acadêmicos e de artigos científicos que abrangem o escopo da referida associação. Dessa forma, apenas uma dissertação foi encontrada sobre o primeiro eixo de pesquisa “educação para as relações étnico-raciais negras”. A dissertação versava sobre a Decolonialidade nos estudos de EREER no ensino de química, num centro de EJA de Aracajú/SE.

Elencamos também quatro artigos que dialogavam diretamente sobre a temática do referido eixo. Chaves e Santos (2019) examinaram, por meio de pesquisa documental e bibliográfica, o Plano Estadual e Municipal de Educação e Leis do Conselho Estadual e Municipal de Educação de Bragança no estado do Pará. Carvalho e Gaudio (2020) apresentaram uma contextualização das políticas que instituíram a EREER, ao analisarem uma obra de literatura infantil afro-brasileira. O artigo de Gomes (2021) descreveu narrativas autobiográficas de estudantes negras sobre a Educação Física escolar, e de que forma a disciplina poderia contribuir para as aprendizagens das relações étnico-raciais. O estudo de Oliveira (2021) compreendeu a colonialidade a partir de pessoas negras no campo da educação e produção da ciência, apontando como a descolonização do currículo ainda é algo distante.

Já sobre o segundo eixo “currículo e docência para as relações raciais negras”, nenhuma pesquisa foi encontrada na ABPN. Por esse motivo e visando o alargamento quantitativo do número de trabalhos, o marco temporal foi ampliado. Nesse sentido, buscamos pesquisas que tivessem em seus títulos as palavras “currículo/curricular” ou “docência negra”, e, por conta disso, quatro pesquisas foram encontradas.

A tese de Ferreira (2018) versava sobre práxis curricular, e a tese de Silva (2018) buscava identificar quais conteúdos e objetivos são priorizados em prejuízos a outros, em um curso de licenciatura em História. A dissertação de Santos (2018) discutiu o ensino de química na educação escolar quilombola e a de Silva (2018) questionou sobre as bases epistemológicas eurocêntricas no currículo de licenciatura de Educação Física.

Um único artigo foi encontrado em relação ao termo indutor do segundo eixo “currículo e docência para as relações raciais negras” na referida revista. Nele, Wanderley e Lima (2021) discutem a invisibilidade da população negra nas colunas sociais, de política e de economia, nos jornais impressos da Paraíba, e demonstram como esse veículo pode ser uma alternativa historiográfica para o ensino de História, uma vez que é uma fonte de conhecimento social, histórico, cultural, religioso e político. Não foram encontrados na ABPN trabalhos acadêmicos, fato que demonstra que estudos com a temática poderiam avançar.

No terceiro eixo “identidades negras docentes”, nenhum trabalho foi encontrado na ABPN. Os trabalhos encontrados, dentro do marco temporal estabelecido, voltavam-se para o racismo religioso no ambiente escolar, sobre a necropolítica como projeto do imaginário e também sobre as memórias e brincadeiras infantis numa comunidade quilombola. Destacamos, mais uma vez, a lacuna de pesquisas que versam sobre o objeto em tela, e ficamos surpresos pela referida associação não ter em seu escopo, na oportunidade da pesquisa, trabalhos com uma temática tão cara quanto a das identidades negras nos espaços educativos.

Em relação ao levantamento realizado na *Scientific Electronic Library Online* (Rede Scielo), destacamos, mais uma vez, a escassez de trabalhos acadêmicos e científicos para os três eixos da nossa pesquisa. O único trabalho encontrado discute sobre as contribuições da teoria histórico-cultural para o debate da temática racial na educação. Esse fato, mais uma vez, demonstrou a relevância da nossa pesquisa em avançar nessa temática investigativa.

O Estado da Arte nos permitiu conhecer e analisar as pesquisas mais recentes no campo da educação para as relações étnico-raciais negras no Brasil, bem como corroborou para que nossa pesquisa pudesse avançar nas lacunas relacionadas ao nosso objeto de pesquisa. Dessa forma, referendados pelo Estado da Arte, e conscientes da posição da nossa pesquisa diante a rede de trabalhos científicos, traçamos nosso percurso metodológico.

Na seção da metodologia, nossa escolha pela pesquisa qualitativa de caráter exploratório, tendo como epistemologia orientadora as teorias críticas de currículo e o marxismo, provocou-nos a captar as múltiplas determinações do fenômeno que analisamos. Atentos à lacuna evidenciada pelo Estado da Arte, realizamos um estudo de caso único (Yin, 2015) em uma escola pública de anos finais, localizada na cidade de Samambaia - DF. Em campo foram adotados o uso do questionário, com o objetivo de identificar os/as docentes que se reconheciam como negros/as, além da entrevista semiestruturada com os três respondentes desses questionários. Para ampliarmos o conhecimento da realidade escolar em suas múltiplas determinações, também foi realizada entrevista semiestruturada com o/a profissional da gestão, o/a pedagogo/a escolar e o/a orientador/a escolar.

As entrevistas realizadas trouxeram subsídios importantes para o aprofundamento da nossa percepção, compreensão e significação das identidades negras e sua influência na “modelagem curricular” (Sacristán, 2017) e para a dinâmica das relações étnico-raciais negras no ambiente escolar pesquisado.

Buscamos um aprofundamento teórico, por meio das análises dos seguintes documentos: Currículo em Movimento dos Anos Finais (2018), Projeto Político e Pedagógico do CEF 407 de Samambaia (2023), Orientações Pedagógicas para o 3º Ciclo (2018), Lei nº

9394/96, Lei nº 10.639/03, BNC Formação (2019), BNCC (2018) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004). Nossas análises demonstraram a importância dos movimentos sociais negros, sobretudo, o Movimento Negro Unificado, para que as referidas leis e prescrições legais se tornassem políticas públicas educacionais.

Todavia, a análise da BNC Formação (2019) e da BNCC (2018) revelaram que os documentos buscam apenas atender às determinações jurídicas da Lei nº 10.639/03, uma vez que há um esvaziamento da temática das relações étnico-raciais e faltam proposições que possibilitem a reflexão sobre a ERER - negra na sociedade e no ambiente escolar. Enquanto finalizávamos este trabalho de pesquisa, passou a vigorar a Resolução CNE/CP nº 04/2024: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

A referida resolução trata de forma genérica os aspectos relacionados às questões étnico-raciais e, especificamente em seu art. 10, estabelece que, ao final do curso de formação inicial em nível superior, o egresso deverá estar apto a estruturar ações pedagógicas e ambientes educativos que promovam a aprendizagem dos estudantes a respeito das relações étnico-raciais estabelecidas na sociedade brasileira, tanto no presente quanto no passado.

Já a análise documental do PPP da instituição escolar pesquisada revelou que a proposta de trabalho curricular busca se alinhar ao CMEBDF e que existe uma preocupação em relação à organização do trabalho pedagógico pautada nos eixos transversais, quais sejam: educação para a diversidade, cidadania e educação em e para os direitos humanos e educação para a sustentabilidade. As questões relacionadas aos conteúdos culturais não estão explícitas no documento citado, mas estão relatadas ações específicas com temas da atualidade e a preocupação com a diversidade no ambiente escolar. Destaca-se o Projeto de Leitura como metodologia para a reflexão e discussão da Educação para as Relações Étnico-Raciais Negras na instituição.

Na fase de análise de dados, produzimos o Quadro 12 – Categorização/unidades de registro e unidades de significação – em que sintetizamos os dados das entrevistas semiestruturadas, de acordo com Bardin (2016). As categorias derivadas da pesquisa de campo foram “homem preto” e “mulher negra”. As unidades de registro foram “identidades negras” e “influência da identidade”. Seguimos os critérios definidos por Franco (2008): a) exclusão mútua; b) pertinência; e c) objetividade e fidedignidade. Nossa pesquisa buscou se aproximar do materialismo histórico-dialético. As análises e os dados foram organizados dentro das

referidas seções teóricas, com o intuito de propor a dinamicidade e a fluidez que é própria do método.

Nossa análise revelou que as categorias elencadas pela AC demonstram a influência da identidade pessoal negra para a “modelagem do currículo” dos docentes entrevistados, fato que respondeu a nossa problemática de pesquisa e validou nosso objetivo geral, que foi compreender se a identidade negra do/a docente influencia na “modelagem curricular” (SACRISTÁN, 2017). Ressaltamos que a análise documental não foi alvo da AC realizada, uma vez que nossa perspectiva era substanciar o nosso referencial teórico.

As seções teóricas foram organizadas a partir de três eixos, a saber: educação para as relações étnico-raciais negras, currículo e docência para a EREER - negra e identidades negras docentes. Nossa pesquisa buscou aporte teórico na pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013), na teoria crítica de currículo e educação (Sacristán, 2017); (Goodson, 2018); (Moreira e Silva, 2013); Santomé (2022); (Silva, F., 2021), e inspirada no Materialismo Histórico-Dialético (Frigotto, 2010), Netto (2011), Freitas (2018). Para a discussão da EREER - negras, nosso aporte está em Gomes (2017); Cavalleiro (2001, 2021); Santos (2006), Carneiro (2019); (Gonçalves e Silva, 2009), Nascimento (2018), Munanga (2009), Fanon (2020), Hall (2006); Souza (2021). Buscamos historicizar as referidas seções para que dialogassem com nosso objeto de estudo. Logo, as teorias em tela nos deram a base necessária para nossas discussões.

Na seção “Educação para as Relações Étnico-Raciais Negras”, historicizamos o conceito de “raça” e demarcamos politicamente o conceito no sentido de Gomes (2017), que entende o termo como uma construção social que marca estruturalmente a sociedade. Apresentamos, também, de que forma a EREER - negra é entendida e trabalhada na instituição pesquisada. Como não foi possível realizar as observações, não podemos comprovar nosso primeiro objetivo de pesquisa, que foi identificar se a EREER - negras e o ensino de história e cultura afro-brasileira estão presentes nos planejamentos curriculares.

Sacristán (2017, p. 29) nos apresenta de que maneira as ideias pedagógicas coexistem com a prática escolar obsoleta, de acordo com o autor: “[...] a prática escolar é uma prática institucionalizada, cuja mudança necessita remover as condições que a medeiam, atuando sobre todos os âmbitos práticos que a condicionam [...]”. Essa afirmação do nosso autor de referência reforçou o nosso entendimento sobre a situação estrutural e estruturante acerca do racismo em nossa sociedade (GOMES, 2005). A instituição pesquisada, por si só, não possui recursos para suprimir as condições as quais estão inseridas, que medeiam a forma que a comunidade, os docentes negros ou não, e todos os profissionais da escola percebem o racismo no ambiente.

Temos a concepção de que o currículo vai muito além de uma lista de disciplinas e conteúdos, e que, por estar imerso num campo não neutro (Apple, 2006) e tão pouco desinteressado do conhecimento (Moreira e Silva, 2013), o docente consciente e influenciado pelo currículo (Sacristán, 2017) pode “modelar” sua prática numa perspectiva antirracista.

Por meio dos dados capturados nas entrevistas, percebemos que a instituição pesquisada tenta fazer com que a EREER - negras seja uma característica identitária da escola, todavia, os conflitos étnicos ainda são tratados pelos profissionais da instituição (os docentes não negros) como uma questão pessoal, e não social. Deduzimos que a Lei nº 10.639/03 não está consolidada no trabalho pedagógico dos docentes, por falta de conhecimento legal e formação inicial e continuada, além da resistência pessoal de alguns profissionais em assumir os referidos conflitos raciais como reprodução do próprio preconceito e racismo individual e institucional.

Ainda, na seção “Educação para as Relações Étnico-Raciais Negras” explicitamos como o Movimento Negro Unificado (MNU) foi o grande responsável por pautar nacionalmente as discussões acerca da discriminação racial, a desmistificação da democracia racial brasileira e organizar politicamente a população negra. O MNU foi protagonista na implementação de políticas públicas de educação e, a partir de suas reivindicações que a Lei Federal nº 10.639/03 foi promulgada, hoje é uma das principais políticas de educação que pautam a EREER – negras, em âmbito nacional.

No eixo “currículo e docência para as relações raciais negras”, discutimos, embasados nas teorias críticas de currículo, a forma não neutra que as esferas prescritivas e regulatórias administrativas regulam a forma que concebemos o currículo. Sacristán (2017), nosso autor de referência, defende que o currículo é um objeto em construção cuja importância depende do processo e das instâncias que o definem.

Sobre a seleção cultural dos conteúdos e o “currículo modelado”, teorizamos como a organização e a seleção dos conteúdos levam em conta os saberes que são admitidos como válidos, em suas respectivas disciplinas. A AC revelou como a identidade negra do docente privilegia determinados conteúdos, para que seus estudantes possam refletir sobre todos os aspectos racializados das disciplinas. Esse fato respondeu afirmativamente ao nosso segundo objetivo específico, que foi compreender como os conteúdos do currículo se relacionam com a seleção cultural e curricular que o/a docente negro/a realiza em sua “modelagem” (SACRISTÁN, 2017).

Sacristán (2017, p. 21) expõe que: “o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real”. Nesse sentido,

nossa pesquisa estimula que a escola e os/as professor/as adotem e valorizem o conhecimento produzido e trazido ao país pelo povo africano e seus descendentes, como conhecimento especializado de alto nível.

Nesse sentido, nosso achado principal de pesquisa, que foi a confirmação da influência da identidade negra docente na “modelagem do currículo” (Sacristán, 2017), trouxe para a pesquisadora um alento, em relação a todas as possibilidades de que, além dela, outros/as docentes que estejam conectados/as à sua ancestralidade africana e afro-brasileira e conscientes da realidade social, política, cultural, religiosa que os/as rodeia, é um fator preponderante para que não se perca de vista a finalidade como profissional: o/a estudante.

Na seção “identidades negras docentes”, discutimos como o mito da democracia racial introjetou na nossa sociedade a alienação sobre as questões étnico-raciais, a discriminação e o preconceito. Nesse sentido, ficou demonstrado pelas entrevistas e a AC que, mesmo que haja um empenho da gestão na perspectiva de refletir e problematizar acerca do racismo no ambiente escolar, se não há um trabalho coletivo e sistematizado, os conflitos étnico-raciais são dirimidos como um problema isolado e individual, não surgindo a conscientização e o efeito esperado que a EREER - negras procura promover. Essas circunstâncias dificultam o processo de autorreconhecimento e pertença dos estudantes e docentes negros e reforça a ideia de que vivemos de forma harmoniosa racialmente.

O estudo de caso demonstrou, ainda, que a identidade negra docente é capaz de “modelar o currículo” numa perspectiva antirracista, ao trazer na práxis conteúdos relacionados aos temas étnico-raciais, nessa perspectiva antirracista. Esse fato corroborou com nosso terceiro objetivo específico, que foi analisar se as identidades negras influenciam ou não na “modelagem do currículo” (Sacristán, 2017). A AC auxiliou no reconhecimento de que, se estarmos conscientes de nossa ancestralidade, prospectamos politicamente a prática docente e consolidamos a relação entre a identidade negra e o currículo em suas diferentes manifestações.

A instituição pesquisada se preocupa em organizar a escola espacialmente para que, desde a entrada, todos os estudantes se reconheçam visualmente em personalidades negras que se destacaram na historiografia brasileira e mundial. Apesar disso, a escola convive com o tabu da falsa democracia racial e tem como desafio o esvaziamento da discussão das questões raciais, uma vez que o debate está centralizado na figura do/a profissional da gestão escolar. Destacamos também que o papel do referido profissional é central para caracterizar a escola como referência na cidade de Samambaia-DF, como espaço de problematização e reflexão.

Nossa pesquisa, ao buscar responder como a identidade negra docente “modela o currículo” (Sacristán, 2017), possibilitou entendermos que toda identidade é um constructo e

resultado de múltiplas determinações. Por esse motivo, assumimos a pluralidade do termo “identidades” como forma de demonstrar que nos assumimos tanto na individualidade como em comunidade. Em suma, baseados em nossas análises e no estudo de caso realizado, podemos deduzir que a identidade negra docente é preponderante na fase de “modelagem curricular”. Em vista disso, a designação das identidades docentes deve se iniciar pela determinação da natureza real do fenômeno educacional.

As discussões apresentadas nesta pesquisa não se findam. Na verdade, o que instigamos é apenas o prelúdio para novas reflexões sobre a EREER – negras, o currículo e a docência negra, e a forma de como as identidades negras docentes “modelam o currículo” (Sacristán, 2017). Como mencionado na introdução, o despertar da consciência racial docente negra desta pesquisadora foi tardio, contudo, o rigor científico frente aos estudos realizados (leituras e pesquisa empírica) auxiliaram a firmar uma postura ainda mais crítica e política acerca das condições que medeiam a profissão docente. Condições essas que estão determinadas politicamente e que se mostraram dominantes durante toda a carreira profissional desta pesquisadora e que ainda se estabelecem nas diferentes realidades sociais, conforme demonstrado pela pesquisa de campo.

Nosso autor de referência Sacristán (2017, p. 89) elucida que o projeto cultural, que se desenvolve na escola, é o próprio elemento modelador ou mediador das aprendizagens. Nesse sentido, e corroborados pelo estudo de caso, percebe-se que a influência da identidade negra é preponderante para a seleção cultural e curricular ocorra na perspectiva da EREER - negras.

Tomás Tadeu Silva, autor do campo das teorias pós-críticas do currículo, afirma que o currículo é um documento de identidade, fato que nos leva a elucubrar quais são as identidades que os/as docentes evocam ao “modelar o currículo” (Sacristán, 2017). Embora consideremos que se trata de um estudo de caso, e resguardadas as devidas proporções, nosso trabalho vislumbra que pesquisas futuras possam identificar como outras instituições escolares estão forjando outras identidades e outros currículos.

Posto isso, além de responder afirmativamente nossa problemática de pesquisa, este trabalho consubstanciou a formação política e racial desta pesquisadora, pois, por meio das leituras, das aulas e da pesquisa de campo, a sua identidade negra foi reforçada e evocada, posicionando-a politicamente na vida, de modo que, ao voltar às atividades docentes ou profissionais, o paradigma racial jamais será o mesmo.

Diante do exposto, torna-se necessário que outras investigações tratem futuramente da temática, pois demonstramos que existe uma lacuna de pesquisa em outras etapas da educação básica e é preciso avançar na discussão dos eixos teóricos aqui apresentados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREWS, George Reid. **O negro no Brasil e nos Estados Unidos**. Lua Nova: Revista de Cultura e Política, v. 2, p. 52-56, 1985. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/HVRFgDFyCwZCFn5QZGkF5rs/>. Acesso em: 31 ago. 2021.
- APPLE, Michel Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BACKES, Leonardo Gelatti. **A diversidade étnico-racial como princípio da lei de diretrizes e bases da educação nacional** – desenvolvimento legislativo. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 470–479, 2023. DOI: 10.51891/rease.v9i10.11609. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11609>. Acesso em: 19 mar. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 19 mar 2023.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 01 nov. 2023.
- _____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEMTC, 2004.
- _____. **Lei LDB**. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. MEC/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – Brasília, 2006.
- _____. Ministério da Educação. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006
- _____. **Resolução nº.1 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. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004abcdef.
- BARROS, Zelinda dos Santos et al. **Educação e relações étnico-raciais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2011.
- BOTELHO, Denise Maria. **Educadores e relações raciais**. *Journal of Human Growth and Development*, v. 9, n. 2, 1999.

Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/39431/42315>. Acesso em: 30 jun 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. Selo Negro, 2015.

CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)**. 2019. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/ABNCC2018-e-a-ERER.pdf> Acesso em: 08 dez 2023.

CASTELLS, Manuel. **“A construção da identidade”**. In O poder da identidade. São Paulo: Paz e terra, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. IN: Eliane Cavalleiro (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane (Ed.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2021.

CENTRO BRASILEIRO DE ANÁLISE E PLANEJAMENTO. **Cadernos afro memória: acervo Milton Barbosa**. Cadernos Afro Memória, São Paulo, n. 1, ed. 1, p. 1-28, agosto/outubro 2022. Disponível em: https://cebrap.org.br/wp-content/uploads/2022/10/CadernosAfroMemoria_volume01_alta.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020. 136 p.

CURADO, Kátia Augusta; SILVA, Pinheiro Cordeiro da. Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antônio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Medeiros; SENA, Ivãnio Paulo Freitas de Souza (org.). **Diálogos críticos: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** v. 2. Porto Alegre: Editora Fi, p. 102 -122, 2020.

ANDRADE, Rosineide Brazilino de; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **Estado da Arte: o negro no livro didático de história do ensino fundamental I e II**, v. 6, n. 8, p. 62564–62583, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/15678>. Acesso em: 02 abril 2023.

CARVALHO, Thais Regina de; SOUZA, Eduarda Gaudio. **A Literatura Afro-Brasileira na Primeira Infância: Por uma Educação das Relações Étnico-Raciais**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 12, n. 33, p. 160-177, ago. 2020. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1007>. Acesso em: 14 abr. 2023.

DOMINGUES, Patrônio. **Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos.** Tempo, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?lang=pt>. Acesso em: 19 jun 2023

FANOS, Frantz. **Peau noire, masques blancs (Pele negra, máscaras brancas).** Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008.

FERRARI, Alice Rosa de Sena. **O currículo escolar e as suas possibilidades em relação à superação do racismo.** 2021. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em:

<https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24694>. Acesso em: 18 mar 2023.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”.** Revista Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.79, p. 257-272, ago. 2002.

FEYERABEND, Paul. **Contra o Método,** Editora UNESP, 2011.

FIGUEIRA, V. M. O preconceito racial na escola. In: NASCIMENTO, Elisa Laskins (org.). **A África na escola.** Brasília, 1991. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/publicacoes-do-ipeafro/a-africa-na-escola-brasileira/>. Acesso em 29 jun 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2008.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência.** Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 31, nº 1, p. 45-56, 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun 2023.

GASPI, Suelen; MAGALHÃES Júnior, Carlos. (2021). **Análise de Conteúdo numa Perspectiva de Bardin.**

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/358190047_ANALISE_DE_CONTEUDO_NUMA_PERSPECTIVA_DE_BARDIN. Acesso em 11 maio 2023.

GATTI, Bernardete e ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil.** Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática. Tradução. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.usp.br/item/002133855>. Acesso em: 11 maio 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. IN: Eliane Cavalleiro (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola.** São Paulo: Summus, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola.** Brasília: Secad,

2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 23 jun 2023.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Editora Vozes Limitada, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 1, 2010.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados em pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suly Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Revista e atualizada. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 79-108.

GOMES, Izaú Veras. **Educação Física e educação para as relações étnico-raciais: narrativas estudiantis negras**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 13, n. 36, p. 573-600, maio 2021. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1000>. Acesso em: 14 abr. 2023.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 15, p. 134-158, set.-dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jun 2023.

REY, Fernando Gonzales. **As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural**. Psicol. educ., São Paulo, n. 24, p. 155-179, jun. 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752007000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 jun. 2023.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2018.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. (2006). **Depois da democracia racial**. *Tempo Social*, 18(2), 269-287. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702006000200014>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12525>. Acesso em: 18 set. 2023.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. Madrid, Taurus, Vol II, 1988.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. **Trabalho docente: formação e identidades**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002. p.271-283. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334469534_Reestruturacao_Educativa_e_Trabalho_Docente_Autonomia_contestacao_e_controle/link/5d2ce505458515c11c3363cd/download. Acesso em: 29 jun 2023.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. Disponível em:

https://wp.ufpel.edu.br/cepe/files/2021/03/TrabDOCClasse_genALVARO_HYPOLITO_E-book.pdf. Acesso em: 28 jun 2023.

HOFBAUER, Andreas. **Conceito de " Raça " e o Ideário de " Branqueamento " no Século XIX**. Teoria & Pesquisa: Revista de Ciência Política, v. 1, n. 42, 2003. Disponível em: <https://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/view/57/47>. Acesso em: 20 ago. 2023.

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?** Mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2014.

INESC. **Um País Sufocado** - Balanço do Orçamento Geral da União 2020. Brasília, 20 de abril de 2021. Disponível em: https://www.inesc.org.br/wp-content/uploads/2021/04/BGU_Completo-V04.pdf Acesso em: 22 mar 2023.

LAVALLE, Adrian Gurza; CARLOS, Euzeneia; DOWBOR, Monika;SZWAKO, José. Abertura - Movimentos sociais, institucionalização e domínios de agência. In: **Movimentos sociais e institucionalização**: políticas sociais, raça e gênero no Brasil pós-transição [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, pp. 20-86, 2018. Sociedade e política collection. ISBN: 978-85-7511-479-7. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114797.0003>. Acesso em: 5 mai de 2023.

LOPES, Tânia Aparecida. **O racismo institucional no cotidiano das relações sociais do espaço escolar no Estado do Paraná**. Orientador: Prof. Dr. Paulo Vinícius Baptista da Silva. 2020. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pós-Graduação em Educação. Universidade do Paraná. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/70015>. Acesso em: 17 mar 2023.

LORDE, Audre. (1985). **Sou sua irmã**: escritos reunidos inéditos Audre Lorde. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, SP: E.P.U, 1986. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/area-restrita/Ludke_Andre-Pesquisa_Educaca_abordagens_qualitativas.pdf. Acesso em: 13 maio 2023

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário**. Pedagogia do dizendo para o novo milênio. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações**: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio.; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012, p. 41-59. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/qdownload/a-bussola-do-escrever-pdf-free.html>. Acesso em: 13 maio 2023.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2020.

MENDONÇA, Flávia Fernanda Rodrigues. **Por uma educação antirracista:** uma proposta de mediação e intervenção para as relações étnico-raciais na rede municipal de educação de Itauçu-GO. 2021. 188 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11982>. Acesso em: 16 mar 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MODESTO, Heloisa Batista dos Santos. **Quebrando o espelho do racismo:** a construção da identidade e imagem de meninas negras. Orientador: Prof. Dr. Frederico Assis Cardoso. 2021. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/47351>. Acesso em: 14 abr 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. **Currículo, Cultura e Sociedade.** (Org.). – 12. Ed. – São Paulo, Cortez, 2013.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. (2014). **Estado do Conhecimento:** conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, 5(2), 154–164. <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>.

MOTA, Thiago Henrique. **Ensino antirracista na Educação Básica:** da formação de professores às práticas escolares [recurso eletrônico] / Thiago Henrique Mota (Org.) - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. 304p. Disponível em: <https://www.ped.ufv.br/wp-content/uploads/2021/06/182-Ensino-antirracista-na-Educac%CC%A7a%CC%83o-Ba%CC%81sica.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude usos e sentidos.** 3^o edição. São Paulo: Autêntica, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** Geledés [2014]. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf> Acesso em: 30 ago 2023.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude - Nova Edição:** Usos e sentidos. Autêntica Editora, 2019.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** Global Editora, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011.

NOVAIS, Karyna Barbosa. **“Educação étnico-racial no ensino de artes visuais”.** 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9510>. Acesso em: 16 mar 2023.

NÓVOA, Antônio. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. v.47 n. 166 p. 1106-1133 out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144843>. Acesso em: 30 jun 2023.

OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. **Descolonizando os Currículos e Educando as Relações Étnico-Raciais**: Pesquisas e Práticas Educativas de Raízes Africanas. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 13, n. 37, p. 18-41, ago. 2021. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1260>. Acesso em: 14 abr. 2023.

OLIVEIRA, Josilene Bezerra de. **As religiões afro-brasileiras na educação**: desafios com a lei 10.639/03 nas escolas públicas na rede municipal do Recife. 2019. 99 fl. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião. Mestrado em Ciências da Religião, 2019. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1243>. Acesso em: 16 mar 2023.

OLIVEIRA, Joice da Silva Pedro. **As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil**. Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado) Departamento de Educação –Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/58244/58244.PDF>. Acesso em: 17 mar 2022.

OLIVEIRA, Rosângela Pereira; SOUZA, Shirley. Professores/as Negros/as na Educação: a importância de reconhecerem-se no Currículo. Revista e-Curriculum. São Paulo, v.22, p. 54185, 2024. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/54185>. Acesso em: 24 jul. 2024.

PAULA, Marilene de. **Políticas de ação afirmativa para negros no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)**. Dissertação (Mestrado Profissional em Bens Culturais e Projetos Sociais) - FGV - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010.

PARPINELLI, Roberta Stubs; FERNANDES, Saulo Luders. **Subjetivação e Psicologia Social**: Dualidades em Questão. Fractal: Revista de Psicologia [online]. 2011, v. 23, n. 1, pp. 191-204. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-02922011000100013>. Acesso em: 29 jun 2023.

PEREIRA, Almicar Araújo. **Influências externas, circulação de referenciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil**: idas e vindas no “Atlântico Negro”. **Ciências e Letras, Porto Alegre**, n. 44, p. 215-236, 2008. Disponível em: <https://encurtador.com.br/jqxG9>. Acesso em: 31 ago. 2023.

PIRES, Thula Rafaela de Oliveira. **Estruturas intocadas**: racismo e ditadura no Rio de Janeiro. Revista Direito e Práxis, v. 9, p. 1054-1079, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/DWf3hXwfgJdxQY3CJ8gCgvj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 ago. 2023.

PIMENTA, Selma, Garrido. **Formação de professores** - Saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>. Acesso em: 29 jun 2023.

PINTO, Márcia Cristina Costa; FERREIRA, Ricardo Franklin. **Relações raciais no Brasil e a construção da identidade da pessoa negra**. Pesqui. prá. psicossociais, São João del-Rei, v. 9, n. 2, p. 257-266, dez. 2014.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-89082014000200011&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 29 jun 2023.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Revista Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30353>. Acesso em: 10 maio 2023.

RIBEIRO, Núbia Souza Barbosa. **Educação para as relações étnico-raciais e infância: contribuições para a formação de professores da educação infantil no curso de Pedagogia**. 2021. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11830>. Acesso em: 16 mar 2023.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30 mar.2013. Disponível em: <https://encr.pw/Cru21>. Acesso em: 08 dez. 2023

ROSA, Solange Aparecida. **A educação para as relações étnico-raciais no município de São José dos Pinhais no período de 2013 a 2016**. Orientadora: Prof.^a Dr^a Lucimar Rosa Dias. 2020. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Paraná, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/69173>. Acesso em: 16 mar 2023.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2017.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília: Enap, 2021.

SANTANA, Crisley de Souza Almeida. **Educação para as relações étnico-raciais: o que pensam as professoras de educação infantil em uma instituição pública do interior Paulista**. Orientadora: Pr^a Dr^a Ione da Silva Cunha Nogueira. 2021. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3967>. Acesso em: 17 mar 2023

SANTIAGO, Flávio. **Políticas educacionais e relações étnico-raciais: contribuições do parecer c ne/cp 3/2004 para a educação infantil no brasil**. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, n. 14, p. 25–44, 2013. DOI: 10.22633/rpge.v0i14.9340. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9340>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, Ana Lúcia. **Des-Fazendo raça: a auto-definição racial em Rachel Dolezal**. Estudos de Sociologia, Araraquara, v. 21, n. 41, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/8636>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SANTOS, Andreia Mendes dos; SILVA, Renata Santos da. **O processo de construção da identidade docente no Brasil**. [Anais do] XV Seminário Internacional de Educação, 2016, Brasil. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/14403>. Acesso em: 30 jun 2023.

SANTOS, Joedson Brito dos; VIEIRA, Emilia Peixoto; SILVA, Tarcia Regina. **As políticas curriculares BNCC e BNC - formação no contexto da educação infantil: reflexos para a educação das relações étnico-raciais**. Debates em Educação, [S. l.], v. 14, n. Esp, p. 86–108, 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14nEsp86-108. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12677>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013

SAVIANI, Dermeval. **O vigésimo ano da LDB: As 39 leis que a modificaram**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 379–392, 2017. DOI: 10.22420/rde.v10i19.717. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>. Acesso em: 5 mar. 2024

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Semana Pedagógica 2023**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/semana-pedagogica-2023/>. Acesso em: 15 maio 2023.

SILVA, Bárbara Rainara Maia. **Educação infantil e relações étnico-raciais: contribuições do Curso de Pedagogia da UFC para a formação docente**. Orientadora: Silvia Helena Vieira Cruz. 2020. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/55885>. Acesso em: 16 mar 2023.

SILVA, Francisco Thiago; BORGES, Livia Freitas Fonseca. **Currículo e Ensino de História: um estado do conhecimento no Brasil**. Educação & Realidade, v. 43, p. 1693-1723, 2018.

SILVA, Francisco Thiago. Contribuições e diálogos com a teoria crítica para o campo curricular no Brasil. In: SILVA, Francisco Thiago; Caminha, Viviane Machado. **Currículo e Teoria Crítica: resgatando diálogos**; Francisco Thiago Silva; Viviane Machado Caminha. Brasília: Editora Kiron, 2021.

SILVA, Francisco Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no distrito federal: reflexões curriculares**. 2013. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação, subárea: Profissão Docente, Currículo e Avaliação) - Universidade de Brasília. Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15395>. Acesso em: 17 mar 2023.

SILVA, José Bonifácio Alves da; BACKES, José Licínio. **Uma leitura das representações de identidades negras por docentes de história da escolarização básica**. Roteiro. UNOESC, Joaçaba, v. 38, n. 01, p. 103-123, jun. 2013. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-60592013000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 02 jul. 2023.

SILVA, Keise Barbosa da. **Descolonizar e Afrocentrar a Educação Infantil: Corpo Negro e Capelo Crespo nas Experiências e Narrativas de Crianças e Professoras**. 155 f. Mestrado em Educação, Culturas e Identidades Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 16 mar 2023.

SILVA, Leandro de Souza. **Educação das relações étnico-raciais nos cursos de licenciatura em educação física no Mato Grosso do Sul**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1614>. Acesso em: 16 mar 2023.

SILVA, Paulo V. B.; RÉGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida (org). **Educação das Relações Étnico-Raciais: O Estado da Arte**. Curitiba: NEAB-UFP e ABPN, 2018.

SILVA, Taylon Chaves; SANTOS, Raquel Amorim dos. **Relações étnico-raciais e Lei nº. 10.639/2003: Entre textos e discursos de documentos oficiais sobre legislação educacional do Estado do Pará e da Amazônia Bragantina (2003-2017)**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 11, n. 28, p. 196-222, jun. 2019. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/653>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomas Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SODRÉ, Muniz. **Fascismo da cor**. Rio de Janeiro: Vozes, 2023.

SOUZA, Cristiane Gonçalves. **Movimentos sociais, suas demandas e articulação política nas políticas de currículo promovidas pela SECAD/MEC BRASIL (2003-2010)**. 2019. 123 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/16551>. Acesso em: 18 mar 2023.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

TEODORO, Mário. **A implementação de uma agenda racial de políticas públicas: a experiência brasileira**. In Arretche, M.; Marques, E.; Faria, C. A. P. As políticas da Política: desigualdade e inclusão nos governos do PSDB e PT. São Paulo: Editora Unesp, pp. 345-369. 2019.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TROVÃO, Fernanda Fares Lippmann. **A arte visual Africana e Afro-Brasileira na educação básica**: Apropriações e significados no ensino de arte. 2019. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/65631>. Acesso em: 16 mar 2023.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação – A Observação**. Brasília: Liber Editora, 2003. Disponível em: <https://document.onl/documents/heraldo-marelim-vianna-pesquisa-em-educacao-a-observacao.html?page=1>. Acesso em: 15 maio 2023.

WADE, Peter. **“Race, nature and culture”**. Man, v. 28, n. 1, p. 17-34, mar. 1993.

WANDERLEY, Alba Cleide Calado; LIMA, Andrea Maria da Silva. **Os Jornais no Ensino de história da Paraíba como elemento de construção de um currículo antirracista**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 13, n. 36, p. 259-283, maio 2021. ISSN 2177-2770. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/1225>. Acesso em: 14 abr. 2023

YANG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jun 2023.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL

Documentos:

Projeto Político e Pedagógico;
Planejamento curricular dos professores/as que se identificam negros/as;
Currículo em Movimento dos Anos Finais (2018) DF;
Orientações Pedagógicas para o 3º Ciclo;
Lei nº 10.639/03 que alterou o Artigo 26-A;
Lei nº 9394/96;
BNC Formação (2019);
BNCC (2018);
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

Objetivos principais:

Identificar se no PPP da escola pesquisada há menção ou projetos voltados à promoção das relações étnico-raciais negras;
Identificar e analisar de que forma o planejamento curricular dos professores contempla a EREER - negras.
Identificar e analisar se no Currículo em Movimento dos Anos Finais (2018) constam orientações pedagógicas para trabalhar as relações étnico-raciais negras;
Identificar o conteúdo dos documentos legais que norteiam o trabalho curricular para a EREER – negras, no âmbito Federal e Distrital.

Eixos de análise:

- Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada:
 - Concepções de currículo;
 - Questões relacionadas aos conteúdos culturais;
 - Projetos voltados à promoção das relações étnico-raciais.

- Currículo em Movimento dos Anos Finais (2018):
 - Identificar os conteúdos curriculares relacionados às relações étnico-raciais e à Lei nº 10.639/2003.

- Lei nº 10.639/03; Lei nº 9394/96; e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004):

- Análise documental exploratória para compreensão das principais políticas relativas à Educação para as Relações Étnico-Raciais Negras;
- Conteúdos dirigidos aos anos finais da educação básica;
- Orientações para o trabalho pedagógico dos professores;

APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA TODOS OS DOCENTES DA ESCOLA

Data e local da entrevista:

Respondentes: Professores da escola pesquisada que se identificam ou não como negros/as.

Objetivo

Identificar ações e projetos da escola que promovam à EREER - negras e que visem a práticas curriculares na perspectiva antirracista de todos os/as docentes.

Questões:

- Informar prontamente o objetivo de pesquisa e o objeto da entrevista.

1. A instituição em que você trabalha promove ou já promoveu formações e/ou trabalhos relacionados à educação para as relações étnico-raciais negras?

() Sim () Não

2. Se sim, esses trabalhos e/ou formações são e/ou foram:

() Para toda a escola.

() Para um grupo específico.

3. Você tem alguma relação pessoal ou profissional com a temática racial negra?

() Sim () Não

4. Você já recebeu alguma formação pedagógica sobre a Lei nº 10.639/03 da Secretaria de Educação do DF ou da escola?

() Sim () Não

5. Você se sente seguro para trabalhar a temática “história e cultura afro-brasileira” em sala?

() Sim () Não

6. Você já participou ou está participando de algum curso de formação continuada ofertada pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), ou em outra instituição, sobre as relações étnico-raciais negras?

Sim Não

7. A escola possui recursos didáticos e paradidáticos que contemplem a cultura africana e afro-brasileira?

Sim Não

8. Você já teve contato com publicações (livros didáticos e paradidáticos) que contemplassem a educação para as relações étnico-raciais negras?

Sim Não

9. De que forma a instituição desenvolve ações antirracistas durante o ano letivo? (múltipla escolha, mais de uma opção poderá ser marcada)

Bimestral

Semestral

Anual

Pontualmente (Por exemplo: Dia da Consciência Negra).

10. Os planejamentos pedagógicos ocorridos na Semana Pedagógica e nas Coletivas contemplam temas relacionados à EREER - negras?

Sim Não

Dados de Identificação:

Nome:

Cor:

Idade:

Sexo:

Função:

Formação:

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Data e local da entrevista:

Respondente: docentes que se identificam como negro/a.

Objetivo

Analisar se as identidades negras influenciam ou não para que o/a docente adote uma “*modelagem curricular*” (SACRISTÁN, 2017) para as relações étnico-raciais negras;

- Apresentação breve da pesquisadora e da pesquisa em desenvolvimento;
- Agradecimento pela disponibilidade em colaborar com a pesquisa;

Questões

1. Qual a sua relação pessoal e profissional com a temática racial negra?
2. A sua identidade negra influencia em sua prática pedagógica?
3. Você conhece a Lei nº 10.639/03? Se sim, de que maneira ela está presente no seu planejamento e em sua prática?
4. Como os conteúdos culturais negros são desenvolvidos durante seu planejamento curricular?
5. Você se sente preparado/a para abordar a temática étnico-racial negra em sala?

Agradecimento pela valiosa colaboração e disponibilidade.

Dados de Identificação:

Nome:

Cor:

Idade:

Sexo:

Função:

Formação acadêmica:

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Convidados o/a Senhor/a a participar voluntariamente da pesquisa intitulada: “Identidade negra docente e currículo modelado: estudo de caso em uma escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal (2023-2024)”. O objetivo da nossa pesquisa é a de compreender se a identidade negra docente influencia ou não na fase da “modelagem curricular” (SACRISTÁN,2017).

O (a) senhor (a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá e será mantido sob sigilo pela omissão de quaisquer informações que permitam identificá-lo (a).

A sua participação se dará por meio de questionário, entrevista e/ou observação. Os resultados da pesquisa serão divulgados na Universidade de Brasília, podendo ser publicadas posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda dessa pesquisadora por um período de cinco anos, após isso, serão descartados.

Se o(a) senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor contatar a pesquisadora, pois estarei à disposição para esclarecer qualquer dúvida. Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento, que foi elaborado em duas vias: uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o (a) senhor (a).

Desde já agradecemos por contribuir com a pesquisa.

Nome e assinatura do(a) participante da pesquisa.

Leilane Toledo Costa
Pesquisadora Responsável

Brasília, _____ de _____ de _____

Pesquisadora: Leilane Toledo Costa
Faculdade de Educação, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília.
Telefone para contato: (61) 99595-2122 -
leilane.toledo.costa@gmail.com

**APÊNDICE E – IMAGENS DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA
(CEF 407 DE SAMAMBAIA-DF)**



“Capturada pela própria pesquisadora no espaço da pesquisa”.



“Capturada pela própria pesquisadora no espaço da pesquisa”.



“Capturada pela própria pesquisadora no espaço da pesquisa”.

“Capturada pela própria pesquisadora no espaço da pesquisa”.

“Capturada pela própria pesquisadora no espaço da pesquisa”.

“Capturada pela própria pesquisadora no espaço da pesquisa”.



“Imagem cedida pela escola: sala onde ocorre o Projeto de Leitura”

APÊNDICE F – AUTORIZAÇÃO DA EAPE PARA PESQUISA DE CAMPO



Governo do Distrito Federal
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Diretoria de Inovação, Tecnologias e Documentação
Gerência de Formação Continuada para Inovação, Tecnologias e Educação a Distância

Memorando Nº 121/2023 - SEE/EAPE/DITED/GITEAD

Brasília-DF, 19 de setembro de 2023.

À Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirantes, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga

Assunto: Autorização para pesquisa

Senhor(a) Coordenador(a),

Após análise documental da solicitação de pesquisa no âmbito desta Secretaria de Educação, encaminhamos autorização para a realização de pesquisa^[1] de MESTRADO de LEILANE TOLEDO COSTA intitulada "IDENTIDADE NEGRA DOCENTE E CURRÍCULO MODELADO: UM ESTUDO DE CASO NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (2023-2024)" elaboração no âmbito do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE da UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar ou do setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Na medida em que houver o aceite final do(a) gestor(a) da unidade escolar e/ou do setor objeto da pesquisa, a Secretaria de Educação coloca-se ciente de suas responsabilidades enquanto instituição coparticipante do referido projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos(as) participantes, dispondo da infraestrutura necessária para a garantia dos elementos necessários à segurança e bem-estar de todos(as) os(as) envolvidos(as).

^[1] Esta autorização tem validade de seis meses, a contar desta data de expedição.

Atenciosamente,



Documento assinado eletronicamente por JAQUELINE APARECIDA BARBOSA - Matr.0216536-8, Professor(a) de Educação Básica, em 19/09/2023, às 10:13, conforme art. 6º do Decreto nº 36.756, de 16 de setembro de 2015, publicado no Diário Oficial do Distrito Federal nº 180, quinta-feira, 17 de setembro de 2015.