

**LUCIVANIO RODRIGUES LOURENÇO**

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, HISTÓRIA E CULTURA  
AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CURRÍCULO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL 2. UM ESTUDO DE CASO**

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Chrislene Carvalho dos Santos Pereira Cavalcante

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração  
Instituto de Educação**

**Lisboa**

**2018**

**LUCIVANIO RODRIGUES LOURENÇO**

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, HISTÓRIA E CULTURA  
AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA NO CURRÍCULO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL 2. UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação defendida em provas públicas para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 30 de Maio de 2018, perante o Júri nomeado pelo seguinte Despacho Reitor n.º. 189/2018, com a seguinte composição.

Presidente: Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa

Arguente: Professor Doutor José Viegas Brás

Orientador: Professora Doutora Chrislene Carvalho dos Santos Pereira Cavalcante.

Coorientador: Professor Doutor António Teodoro.

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias  
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração  
Instituto de Educação**

**Lisboa  
2018**

*“Não queremos a cultura afro-brasileira vista, sentida e experimentada somente nas práticas religiosas, música ou alimentação. Queremos a cultura do negro inserida nas escolas, no mercado de trabalho, nas universidades, pois o negro faz parte do povo brasileiro. Cultivar as raízes da nossa formação histórica evidentes na diversificação da composição étnica do povo é o caminho mais seguro para garantirmos a afirmação de nossa identidade nacional e preservarmos os valores culturais que conferem autenticidade e singularidade ao nosso país. É imprescindível que haja união entre as pessoas, povos, nacionalidades e culturas. Todos os esforços para combater as barreiras discriminatórias são subsídios concretos para a formação de um novo ser humano, capaz de elevar-se à altura de seu destino e evitar destruir a si mesmo.”*

Paulo Paim

Dedico esta Dissertação a Deus. À minha mãe, Vera e ao meu pai Assis Gomes (*in memoriam*). À minha esposa e filhos. Aos meus familiares maternos e paternos, à professora Doutora Chrislene Carvalho, aos que fazem a Escola de Ensino Fundamental Marcelino Tavares e a todo o corpo de professores, gestores, alunos e secretários do município de Novo Oriente – Ceará.

## **Agradecimentos**

Ao meu criador e salvador, Jesus Cristo, pela força concedida.

À minha orientadora, Dr.<sup>a</sup> Christlene, pela amizade e apoio durante o processo de construção deste trabalho.

Ao meu coorientador, Dr. António Teodoro, pela importante contribuição.

À minha esposa Ana Paula, pela compreensão nos meus momentos de ausência.

Aos meus filhos Asafe e Asael, pela multiplicação de minha alegria.

Ao meu pai, Assis Gomes (*in memoriam*) pela afrodescendência.

À minha mãe Vera, irmãos e amigos por todo apoio e incentivo.

Aos colegas de trabalho, pela presença e companhia.

Aos nossos alunos, pelos momentos de descontração e trabalho.

Aos nossos familiares, por acreditarem em nossa capacidade.

Aos alunos e professores da Escola de Ensino Fundamental Marcelino Tavares (Olho D'água), em Novo Oriente, pelo carinho e amizade.

À Diretora e ao Coordenador da Escola Marcelino Tavares de Olho D'água, pela importante contribuição.

À Ex-Secretária de Educação, Ana Cinthya, e à Secretária de Educação, Simone Magalhães, pelo apoio.

Ao professor Fernando Kenned e aos professores de Ciências Humanas, pela importante contribuição.

Aos amigos de trabalho, Fransquinha Moura, Nazira Vieira, Toinha Fernandes e Paulo Jeronimo, pelo incentivo, apoio e amizade.

A todos que contribuíram com este trabalho, meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

LOURENÇO, L.R. de. (2017). *Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo do Ensino fundamental 2. Um Estudo de Caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias do Instituto de Educação, Lisboa.

O Brasil tem um problema com a questão racial. No século XXI, para buscar diminuir as desigualdades sociais e respeitar a historicidade das populações que povoaram o território, foram criadas as políticas afirmativas, dessa forma o tema afrodescendentes compõe as políticas públicas de ação afirmativa para o ensino e cidadania. Dentre essas ações existem as leis e outros dispositivos legais que tratam da obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como das Relações Étnico-Raciais, que devem ser praticadas no ambiente escolar. Assim, buscamos identificar elementos de cunho Afro importantes à fundamentação deste trabalho a partir de uma pesquisa bibliográfica e de campo, usando a metodologia de análise qualitativa. No processo investigativo foi realizada observação, entrevista aos docentes e gestores e rodas de conversa com os discentes, do 6º ao 8º ano. Nesse processo, buscamos identificar como são aplicadas as orientações contidas nos normativos legais concernentes às Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, vivenciadas em uma escola quilombola e rural do município Novo Oriente, Ceará. Ainda, construir coletivamente com os principais envolvidos da área de Ciências Humanas do município em questão, o memorial do pesquisador sobre sua descendência e relação afro-brasileira, contribuindo para as escolas municipais e valorização dos dispositivos legais, com mais um acervo afro-brasileiro. O embasamento teórico se deu, principalmente, através do estudo de obras como Barbosa (2004); Brasil (2013); Bizzo (2009); Camargo (2015); Dantas (2009); Galvão (2010); Lima (2009); Máximo (2015); Munanga & Gomes (2008); Skidmore (2012); Silva (2014); Veras (2014) que fazem registro documental, em teses, artigos e dissertações, qualificando as relações étnico-raciais, no cenário nacional brasileiro. Percebemos que a escola envolvida na pesquisa tem trabalhado a questão afro, buscando melhorar o relacionamento étnico-racial envolvendo todos os integrantes da escola e comunidades locais, o respeito as diferenças de raça, cor e credo religioso, bem como instigando a auto declaração étnico-racial dos alunos. Contudo, percebemos que há necessidade de ampliação da formação continuada para conhecimento das leis n<sup>os</sup>: 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como de outros dispositivos legais que tratam das questões em foco, para que os profissionais possam trabalhar com mais eficiência o conteúdo afro e consigam identificar e combater formas de racismo, preconceitos e desigualdades existentes na escola envolvida na pesquisa.

**Palavras-Chave:** Ensino, Currículo Escolar, Diversidade Étnico-Racial

## ABSTRACT

LOURENÇO, L.R. in. (2018). *Ethnic-Racial Relations, Afro-Brazilian and African History and Culture in the Curriculum of Primary Education 2. A Case Study*. Master's Dissertation, Lusophone University of Humanities and Technologies of the Institute of Education, Lisbon.

Brazil has a problem with the racial issue. In the twenty-first century affirmative policies aim to minimize the situation and establish relations of respect and equality, among these actions there are laws and other legal provisions that deal with the obligation of Teaching History and Afro-Brazilian and African Culture, as well as Ethnic Relations -Racais, which should be practiced in the school environment. Thus, we seek to identify elements of Afro imprint that are important to the foundation of this work, based on a bibliographical and field research, using the methodology of qualitative analysis. In the investigative process, observation, interviews with teachers and managers, and conversation with students, from the 6th to the 8th grades were carried out. In this process, we sought to identify how the guidelines contained in the legal norms concerning Ethnic-Racial Relations, Afro-Brazilian and African History and Culture, lived in a quilombola and rural school in the municipality of Novo Oriente, Ceará, are applied. Also, build collectively with the main involved in the area of Human Sciences of the municipality in question, the researcher's memorial on their descendants and Afro-Brazilian relationship, contributing to municipal schools and enhancement of legal provisions, with another Afro-Brazilian collection. The theoretical basis was based mainly on the authors' bibliographies: Barbosa (2004); Brazil (2013); Bizzo (2009); Camargo (2015); Dantas (2009); Galvão (2010); Lima (2009); Maximum (2015); Munanga & Gomes (2008); Skidmore (2012); Silva (2014); Veras (2014), who do documentary record, in theses, articles and dissertations, qualifying the ethnic-racial relations, in the Brazilian national scenario. We realize that the school involved in the research has been working on the Afro issue, seeking to improve the ethnic-racial relationship involving all members of the school and local communities, respect for differences in race, color and religious belief, as well as instigating ethnic- of the students. However, we realize that there is a need to expand continuing education for the knowledge of the laws: 10.639 / 2003 and 11.645 / 2008, as well as other legal devices that address the issues in focus, so that professionals can work more efficiently on Afro content and to identify and combat forms of racism, prejudice and inequalities in the school involved in the research.

Key Words: Teaching, School Curriculum, Ethnic-Racial Diversity

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EEFFCM	Escola de Ensino Fundamental Francisco das Chagas Mota
EEFMT	Escola de Ensino Fundamental Marcelino Tavares
EVA	Etileno Acetato de Vinila
GC	Gestor/Coordenador
GD	Gestora/Diretora
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LRL	Lucivanio Rodrigues Lourenço
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NACE	Núcleo das Africanidades Cearenses
P1	Primeiro Professor Entrevistado
P2	Segundo Professor Entrevistado
P3	Terceiro Professor Entrevistado
P4	Quarto Professor Entrevistado
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNE	Portador de Necessidades Especiais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRALET	Prorrogação do Ano Letivo
PPP	Projeto Político Pedagógico
QTD	Quantidade
UFC	Universidade Federal do Ceará

## Índice Geral

<b>Introdução .....</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo I – As leis e outros dispositivos legais que qualificam a diversidade étnico-racial brasileira: aspectos históricos .....</b>	<b>23</b>
1.1 A criação das leis que qualificam a diversidade étnico-racial brasileira no currículo escolar .....	23
1.2 O estatuto da igualdade racial .....	27
1.3 Cotas raciais .....	29
1.4 A questão negra na formação do Estado Brasileiro .....	33
<b>Capítulo II – Currículo escolar e a produção de um recurso didático .....</b>	<b>43</b>
2.1 Recursos didáticos e a organização da escola em Novo Oriente .....	43
2.2 Grupos étnico-raciais em Novo Oriente .....	48
2.3 Capacitação docente e a produção de um recurso didático para o ensino afro.....	51
<b>Capítulo III – A prática curricular étnico-racial em Novo Oriente .....</b>	<b>63</b>
3.1 O conteúdo afro na Escola Marcelino Tavares .....	63
3.2 Entrevista aos Gestores e aos Docentes .....	80
3.3 Roda de Conversa com os Discentes .....	105
Conclusão .....	118
Bibliografia .....	121
Apêndices .....	I
Anexos .....	VI

## Índice de Quadros

<b>Quadro 01</b>	Componentes Curriculares: Livros Didáticos adotados pelo município de Novo Oriente – Ceará, para o Ensino Fundamental 2, ano letivo 2014, 2015 e 2016 .....	45
<b>Quadro 02</b>	Cronograma de Planejamentos Mensais 2014 .....	46
<b>Quadro 03</b>	Demonstrativo de alunos por série e turno da EEFMT, ano letivo 2014....	59
<b>Quadro 04</b>	Descrição do calendário da realização da pesquisa - 2º Bimestre .....	64
<b>Quadro 05</b>	Descrição do calendário da realização da pesquisa - 3º Bimestre .....	65
<b>Quadro 06</b>	Acervo bibliográfico da EEFMT, que aborda a Diversidade Étnico-Racial .....	65
<b>Quadro 07</b>	Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na turma de 6º ano, mês de abril, maio e junho de 2014, no plano de aula mensal e nas rotinas diárias dos professores da EEFMT .....	69
<b>Quadro 08</b>	Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na turma de 6º ano, mês de abril, maio e junho de 2014, identificados no diário de bordo e nas avaliações dos professores da EEFMT .....	70
<b>Quadro 09</b>	Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na turma de 7º ano, mês de abril, maio, junho e julho de 2014 no plano de aula mensal e nas rotinas diárias dos professores da EEFMT .....	71
<b>Quadro 10</b>	Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na turma de 7º ano, mês de abril, maio e junho de 2014, identificados no diário de bordo e nas avaliações dos professores da EEFMT .....	73
<b>Quadro 11</b>	Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na turma de 8º ano, mês de abril, maio e junho de 2014 no plano de aula mensal e nas rotinas diárias dos professores da EEFMT .....	74
<b>Quadro 12</b>	Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na turma de 8º ano, mês de abril, maio e junho de 2014, identificados no diário de bordo, e nas avaliações dos professores da EEFMT .....	75
<b>Quadro 13</b>	Identificação da Gestão e dos Docentes .....	81
<b>Quadro 14</b>	Conhecimento dos gestores e dos professores da EEFMT acerca das Leis nºs: 10.639/2003 e 11.645/2008 .....	83

<b>Quadro 15</b>	A Diversidade Étnico-Racial no Município de Novo Oriente – Ceará, segundo os gestores e professores da EEFMT .....	86
<b>Quadro 16</b>	A Diversidade Étnico-Racial na EEFMT, segundo os gestores e os professores .....	87
<b>Quadro 17</b>	Avaliação da autodeclaração dos remanescentes quilombolas e indígenas existentes na EEFMT, segundo gestores e professores .....	88
<b>Quadro 18</b>	“Conflitos” Étnicos-Raciais na EEFMT, segundo gestores e professores .	89
<b>Quadro 19</b>	A participação Étnico-Racial nas atividades da EEFMT, tais como Grêmio Estudantil e Conselho Escolar .....	90
<b>Quadro 20</b>	O negro no quadro funcional da EEFMT, segundo gestores e professores	92
<b>Quadro 21</b>	Programas dos Governos Federal, Estadual ou Municipal em atendimento à diversidade Étnico-Racial existente na EEFMT .....	92
<b>Quadro 22</b>	O financiamento de projetos que trabalham a Diversidade Étnico-Racial na EEFMT .....	94
<b>Quadro 23</b>	A contribuição da EEFMT na ascensão social da Diversidade Étnico-Racial nela existente .....	95
<b>Quadro 24</b>	Avaliação da aplicabilidade do ensino da História, das Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, bem como das relações étnico - raciais no Município de Novo Oriente – Ceará, segundo os gestores e os professores .....	96
<b>Quadro 25</b>	Atividades realizadas na EEFMT envolvendo a Diversidade Étnico-Racial, a História e as Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena .....	97
<b>Quadro 26</b>	A opinião dos Gestores e dos Professores da EEFMT sobre a importância da implementação das leis n <sup>os</sup> : 10.639/2003 e 11.645/2008 no currículo escolar do Município de Novo Oriente – Ceará.....	98
<b>Quadro 27</b>	O papel dos gestores e dos professores na implementação das leis n <sup>os</sup> : 10.639/2003 e 11.645/2008 na EEFMT .....	99
<b>Quadro 28</b>	O diálogo sobre a discriminação racial na EEFMT, segundo gestores e professores .....	100
<b>Quadro 29</b>	A discriminação Étnico-Racial como obstáculos para desenvolvimento de trabalhos na EEFMT sobre a História, Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena .....	101

<b>Quadro 30</b>	O acesso a materiais que contemplam as determinações das Leis n <sup>os</sup> : 10.639/2003 e 11.645/2008 por docentes e discentes na EEFMT .....	102
<b>Quadro 31</b>	Projetos, conteúdos e atividades relacionados às temáticas, Relações Étnico-Raciais, História, Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena contemplados na EEFMT .....	105
<b>Quadro 32</b>	Compreensão dos alunos sobre o termo: “cor” .....	106
<b>Quadro 33</b>	Cores de pele humana que os alunos conhecem .....	108
<b>Quadro 34</b>	Compreensão dos alunos sobre o termo: “raça” .....	108
<b>Quadro 35</b>	Compreensão dos alunos sobre o termo: “negro” .....	109
<b>Quadro 36</b>	Compreensão dos alunos sobre o termo: “pardo” .....	109
<b>Quadro 37</b>	Opinião dos discentes sobre o ser negro na EEFMT .....	110
<b>Quadro 38</b>	Conceito dos discentes sobre o termo: “afrodescendente” .....	111
<b>Quadro 39</b>	Compreensão dos alunos sobre Quilombo .....	111
<b>Quadro 40</b>	Conhecimento dos discentes sobre a existência de comunidades quilombolas e indígenas no Município de Novo Oriente – Ceará .....	112
<b>Quadro 41</b>	Opinião dos discentes sobre o que é ser quilombola .....	112
<b>Quadro 42</b>	O sofrimento dos remanescentes de quilombo, segundo os discentes .....	113
<b>Quadro 43</b>	Conhecimento dos alunos sobre os alimentos da cultura negra .....	114
<b>Quadro 44</b>	Conhecimento dos alunos sobre palavras de origem africana ou Afro-Brasileira .....	114
<b>Quadro 45</b>	Conceito dos alunos sobre macumba .....	115
<b>Quadro 46</b>	O conteúdo Afro na EEFMT, segundo os discentes .....	115
<b>Quadro 47</b>	Disciplinas que trabalham o conteúdo Afro na EEFMT, segundo os discentes .....	116
<b>Quadro 48</b>	Auto declaração pelos alunos como sendo negros (pretos ou pardos) .....	117

## Índice de Figuras

<b>Figura 01</b>	Mapa da América do Sul. Localização Fortaleza-Brasil .....	16
<b>Figura 02</b>	Mapa do Ceará. Localização Novo Oriente .....	47
<b>Figura 03</b>	Escola de Ensino Fundamental Marcelino Tavares Distrito – Olho D’Água - Novo Oriente-Ceará .....	47
<b>Figuras 04 e 05</b>	Horário Escolar do Ensino Fundamental 2 e Calendário Letivo (2014) .....	48
<b>Figura 06</b>	Mapa de Novo Oriente. Localização da sede do município; a comunidade de Olho D’Água onde está a EEFMT e as três comunidades quilombolas certificadas até 2015: Minador, Bom Sucesso e Barriguda .....	49
<b>Figura 07</b>	Novo Oriente-Ceará .....	49
<b>Figura 08</b>	Mapa genealógico da formação do quilombo do Minador .....	50
<b>Figuras 09/10 e 11</b>	Peça Teatral apresentada por alunos do 9º ano e por um Agente Administrativo da EEFFCM, Novo Oriente – Agrovila – Flor do Campo .....	52
<b>Figura 12</b>	Assis e Vera .....	53
<b>Figura 13</b>	Vera, Cristiano, Assis e Fabiana .....	53
<b>Figura 14</b>	Assis tocando sanfona na rádio .....	54
<b>Figura 15</b>	Vera .....	54
<b>Figura 16</b>	Vera, Assis e Lucivanio .....	54
<b>Figura 17</b>	Assis Gomes .....	55
<b>Figura 18</b>	Vera e filhos .....	55
<b>Figura 19</b>	Lucivanio .....	55
<b>Figura 20</b>	Esposa e filhos de Lucivanio .....	56
<b>Figura 21</b>	Assis na pescaria .....	56
<b>Figura 22</b>	Assis embriagado.....	56
<b>Figura 23</b>	Hospital .....	57
<b>Figura 24</b>	Bandeira do Brasil/aniversário de Vera .....	57
<b>Figura 25</b>	Lucivanio, seus irmãos e sua mãe Vera .....	57

<b>Figura 26</b>	Sala de aula da Educação Infantil da EEFMT .....	60
<b>Figuras 27 e 28</b>	Estrada de acesso à EEFMT: Novo Oriente-Olho D'Água-Minador .....	60
<b>Figura 29</b>	Secretaria da EEFMT .....	61
<b>Figura 30</b>	Área de Recreação da EEFMT .....	61
<b>Figura 31</b>	Transporte Escolar .....	62
<b>Figuras 32 e 33</b>	Aula de Língua Portuguesa na EEFMT (8º ano) .....	77
<b>Figuras 34 e 35</b>	Aula de Língua Portuguesa na EEFMT (8º ano) .....	78
<b>Figuras 36 e 37</b>	Aula de História na EEFMT (7º ano) .....	79
<b>Figura 38</b>	Páginas do LD (6º ano) que trabalham à obrigatoriedade da Lei 10.639/03	85
<b>Figura 39</b>	“Biblioteca étnico-racial” da EEFMT .....	103
<b>Figura 40</b>	Imagens do LD (6º ano) que valoriza a diversidade étnico-racial .....	103
<b>Figura 41</b>	Páginas do LD (6º ano) que propõe trabalhar à obrigatoriedade da Lei 10.639/03 .....	104
<b>Figura 42</b>	Páginas do LD (6º ano) que trabalham à obrigatoriedade da Lei 10.639/03	104

## Introdução

O Brasil ainda é um país que tem sua história marcada entre brancos, negros, índios e demais etnias, e nesse processo há uma desigualdade histórica para a condição dos negros e seus descendentes.

Segundo Skidmore (2012, p. 37):

“Em 1865 o Brasil constituía uma anomalia política nas Américas: um Império com uma monarquia hereditária. Enquanto os hispano-americanos haviam lutado para apagar todos os traços da administração espanhola, os brasileiros marcharam para a independência sob a bandeira real de um Bragança, combatendo o restante da realeza portuguesa. O Brasil distinguia-se também como uma anomalia social e econômica: uma economia essencialmente agrícola que continuava a tolerar a escravidão, apesar do fim do tráfico negreiro em 1850. Tanto as tradicionais lavouras de cana-de-açúcar no Norte quanto os novos cafezais no Sul, em rápida expansão, eram alimentados pelo trabalho escravo”.

A escravidão deixou marcas sociais, econômicas e culturais na sociedade brasileira, como o pensamento racista e a busca do embranquecimento como caminho para miscigenação e “melhoramento” social. O racismo está institucionalizado, formando a estrutura de nossa sociedade, onde predomina o favorecimento a uma parcela da população elitizada e branca. Entretanto, desde a Constituição de 1988 a busca por igualdade social vem sendo implantada no cotidiano, a partir de um grande esforço legislativo. Sobre a busca por igualdade racial existem algumas leis, de que se destacam as leis nºs: 10.639/2003 e 11.645/2008, que buscam compreender como pode ser aplicada no processo de ensino/aprendizagem ações que permitam que as relações étnico-raciais possam ser discutidas, conhecidas e respeitadas.

Essa pesquisa visa compreender uma prática de educação étnico-racial como processo de educação racial, um exercício de cidadania e uma aplicação da lei, na busca de uma sociedade mais justa, conforme legislação em anexo. Assim, pode-se conhecer como a experiência escolar contribui para a transformação social.

Vale ressaltar que a inclusão da temática educação étnico-racial, história, cultura Afro-Brasileira e africana no currículo escolar objetiva, de maneira ética, ampliar a discussão da diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira para a promoção do fim do preconceito. As leis n.ºs 10.639/03 e 11.645/08 tornam obrigatório, enquanto tema transversal, o ensino da história e da cultura Afro-Brasileira, africana e indígena nas escolas, no ensino público e privado.

Esta pesquisa foi realizada no município de Novo Oriente, cidade situada a Oeste do Estado do Ceará, a 397 km da Capital (Fortaleza). O município apresenta extensão territorial

de 949,206 km<sup>2</sup>, com um total de 27.463 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2010.

**Figura 01:** Mapa da América do Sul. Localização Fortaleza-Brasil.



**Fonte:** Arquivo: [www.estadocapitaisdobrasil.com](http://www.estadocapitaisdobrasil.com) (2017).

A pesquisa intitulada: “Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no Currículo do Ensino Fundamental 2. Um Estudo de Caso” insere-se na linha de pesquisa Memórias da escola no espaço luso-afro-brasileiro, do Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, Portugal.

O objeto de estudo é analisar a aplicabilidade das leis à obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como das relações étnico-raciais aplicadas nos normativos legais em uma escola municipal de Novo Oriente-Ceará, analisando os conteúdos planejados e as maneiras como são trabalhados.

A pesquisa parte da curiosidade do investigador sobre como as leis afro são disseminadas, ou não, na Escola de Ensino Fundamental Marcelino Tavares (EEFMT), da comunidade de Olho D’água, em Novo Oriente-Ceará. A referida comunidade e escola possuem, entre outros povos, uma grande população de alunos quilombolas.

No estudo, descrever a escola e apresentar a vivência do pesquisador, por ser negro, remanescente de quilombo, observador, investigador e defensor de um ensino que contemple a multiculturalidade brasileira, sem indiferenças e arbitrariedade a determinados pertencimentos Étnico-Raciais.

O pesquisador é fruto de um relacionamento entre um quilombola com uma mulher “branca”. É devido às suas origens e em poder contribuir positivamente com suas raízes, que surgiu o interesse na pesquisa. Ainda, por ser o negro, sua história, sua cultura, entre outros, fontes de muitas pesquisas, na atualidade. Essa realidade foi inspiradora para a criação de metodologias educativas para trabalhar com tema étnico-racial, inserido no Memorial.<sup>1</sup>

O Memorial exposto pelo pesquisador foi escrito a partir de suas lembranças construídas ao longo dos anos sobre suas vivências e da oralidade de seus familiares maternos e paternos. É um material, não diagramado em gráfica, mas de suma importância no município de Novo Oriente, uma vez que se refere à valorização da memória, de sua relação étnico-racial e no atendimento à lei n.º 10.639/03. Focando sua história e sua cultura, enquanto ser afro-brasileiro, foi adotado pelo sistema educacional do Município, nas quais tanto as escolas como a Biblioteca pública municipal foram presenteadas com um exemplar.

A construção do material teve a participação do coordenador municipal, dos professores e dos alunos, nas dinâmicas de ensino das disciplinas de Ciências Humanas do Município Novo Oriente. Os mesmos participaram da reescrita do memorial, construíram cordéis, paródias, glossários, questionários, ilustrações e peças teatrais sobre a história de vida do pesquisador, enquanto elemento remanescente de quilombo e afrodescendente. As melhores produções foram postas no memorial, resultando em um material de 34 páginas. Todas as escolas municipais possuem um exemplar, enquanto acervo bibliográfico afro-brasileiro.

Vale ressaltar que em Novo Oriente há três comunidades quilombolas e outras em processo de reconhecimento. Isso favorece a preocupação para a realização desse estudo, como as leis que tratam do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, em especial, estão sendo encaradas na escola e município referidos.

Este estudo propôs analisar como a História, a Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como a educação das Relações Étnico-Raciais são encaradas por uma escola pública municipal de Novo Oriente-Ceará, no Ensino Fundamental 2. A metodologia da pesquisa está centrada em uma investigação qualitativa e etnográfica, a partir de análise documental nos planejamentos mensais, nas rotinas diárias e nos registros dos diários escolares. Para além da

---

<sup>1</sup> O memorial de Lucivanio Rodrigues Lourenço foi resultado da Especialização Lato Sensu em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes para Formação de Professores de Quilombos, promovida pela Universidade Federal do Ceará – UFC. O conteúdo se transformou em um recurso didático no Município, foi o primeiro material produzido sobre as relações quilombolas.

pesquisa bibliográfica, outros meios importantes nesse trabalho foram: a observação de sala (aulas dos professores), entrevistas aos gestores e professores, e rodas de conversa com os alunos envolvidos na pesquisa.

Pretendeu-se com esse objeto de pesquisa pontuar a importância de um currículo escolar do Ensino Fundamental que contemple os conteúdos referentes à Diversidade Étnico-Racial, a História e a Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena existentes no município de Novo Oriente - Ceará. Conforme a análise de informações úteis para a reflexão concernente aos fragmentos da história dos negros na diáspora africana e as resistências da população negra a preconceitos diversos.

A presente investigação valer-se-á da natureza qualitativa da pesquisa por se propor em explorar os comportamentos e as atitudes dos envolvidos, relatando experiências, analisando possíveis êxitos na prática pedagógica dos docentes e na atuação desses, junto ao coordenador pedagógico. Reunir informações detalhadas dos participantes, separando em categorias ou temas que culminam em analisar as experiências pessoais dos mesmos ou com a literatura existente sobre o assunto (Creswell, 2007, p. 141 - 142).

“A expressão “pesquisa qualitativa” assume diferentes significados no campo das ciências sociais. Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.” (Neves, 1996)

O estudo consta de uma produção primária de dados por meio da observação, da entrevista e da roda de conversa. Ainda, de uma busca secundária de dados, os já existentes como: revistas científicas, artigos científicos, livros, entre outros (Minayo, 1994, p. 49). Na busca de dados, um instrumento muito importante foi o Diário de Bordo, no qual são registradas as atividades docentes e discentes. Ou seja, é o principal documento de registro do docente, no decorrer do ano letivo.

Para Minayo (1994, p. 58), “a entrevista semiestruturada articula as duas modalidades de entrevista, estruturada. Estruturada, pressupõe perguntas previamente formuladas; não estruturada aborda o tema proposto”. Outro instrumental importante a ser utilizado é a observação livre, por possibilitar identificar, conhecer e/ou descrever pontos importantes do cotidiano que, na maioria das vezes, não poderiam ser percebidos e/ou visualizados em entrevistas.

Os instrumentos de pesquisa mencionados, tais como literatura, observação livre, entrevistas, dentre outros, foram tabulados de modo que pudessem identificar os pontos mais importantes e relevantes para a construção deste trabalho.

Durante a pesquisa de campo foi feita a observação das atividades escolares realizadas com as crianças e adolescentes, visando examinar práticas pedagógicas de ensino, e a atuação dos professores e coordenador pedagógico quanto ao uso das suas experiências referentes à formação relativa ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, bem como das relações étnico-raciais.

Os gestores escolares e os professores envolvidos na pesquisa foram codificados da seguinte maneira: a Diretora, pela letra G, significando Gestora, seguido da letra D, para Diretora (GD); o Coordenador pelas letras G e C, significando Gestor Coordenador (GC). Todavia, os docentes foram identificados pela letra P, significando Professor, seguido de um número, codificando os depoimentos de cada um. Para tanto, as falas dos discentes durante as rodas de conversa foram registradas com os números 6, 7 e 8, identificando a turma do educando, seguido de uma letra do alfabeto português.

A pesquisa, de cunho qualitativo, possibilitará a construção de saberes, compreender e refletir acerca do objeto estudado, além de assegurar a fidedignidade das entrevistas, conforme o autor Creswell:

“Pesquisadores qualitativos usam a teoria em seus estudos de várias formas. Eles empregam teoria como uma explicação ampla, de forma bem parecida com a da pesquisa *quantitativa*. Essa teoria dá uma *explicação* para comportamentos e atitudes e podem ser completas com variáveis, construções e hipóteses.” (Creswell, 2007, p. 141)

As técnicas utilizadas serão as de observação, entrevista e roda de conversa, buscando múltiplos significados à pesquisa, por assim justificar o tipo de pesquisa qualitativa.

Segundo Minayo (1994),

“A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. A diferença entre a abordagem quantitativa e qualitativa da realidade social é de natureza e não de escala hierárquica enquanto os cientistas sociais trabalham a estatística visam a criar modelos abstratos ou de descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades são recorrentes e exteriores aos sujeitos, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados.” (p. 21 e 22)

A pesquisa será também de cunho etnográfico, isso, por propor investigar a partir dos relatos dos envolvidos, os conteúdos, a compreensão e a vivência dos participantes no estudo, entre outros, concernentes as relações étnico-raciais, contemplando a diversidade cultural existente no município envolvido. Essa metodologia, muito utilizada nas ciências sociais em pesquisas antropológicas em estudo sobre as etnias, está sendo muito utilizada em pesquisas educacionais (André, 1995).

O referido estudo foi desenvolvido a partir de uma metodologia que envolveu uma pesquisa bibliográfica e de campo. Para alcançar os objetivos propostos, foram realizadas: leituras de artigos científicos, revistas científicas, livros, entrevistas, rodas de conversa, observação e registro fotográfico.

Feito o cronograma foram realizadas as visitas, isso, após informar a diretora da escola sobre o trabalho a ser realizado. As atividades foram registradas, além da escrita, por meio de fotos e filmagens mediante autorização de pais ou responsáveis pelas crianças e adolescentes.

Considerando os assuntos apresentados, é preciso levar ao conhecimento da comunidade, as concepções, conhecimentos, ações e atitudes existentes entre discentes, docentes, gestores e demais componentes envolvidos na pesquisa. O embasamento teórico desse estudo fundamentou-se na literatura de Barbosa (2004), Brasil (2013), Bizzo (2009), Camargo (2015), Dantas (2009), Galvão (2010), Lima (2009), Máximo (2015), Munanga & Gomes (2008), Silva (2014), Veras (2014), entre outros, que fazem registro documental, em teses, artigos e dissertações, qualificando as relações étnico-raciais, no cenário nacional brasileiro.

A investigação teve por objetivo geral, analisar a aplicabilidade das leis quanto às Relações Raciais, História e Cultura Africana e dos Afro-brasileiros no currículo escolar do Ensino Fundamental 2 de uma escola pública do município de Novo Oriente-Ceará. E, por objetivos específicos: conhecer a estrutura curricular escolar do município; verificar como o conteúdo afro está sendo encarado na escola envolvida na pesquisa; discutir sobre a estrutura de ensino da História e Cultura Africana e dos Afro-Brasileiros, bem como das Relações Étnico-Raciais no Município de Novo Oriente-Ceará.

O Brasil, além de racializado é um país racista. As cinco categorias de pertencimento racial utilizadas em censos, no Brasil são: branco, preto, pardo, amarelo e indígena. Todavia essas cinco palavras não resumem as identidades étnico-raciais do povo brasileiro, exigindo uma maior confiabilidade nos dados, sendo observados nos diversos aspectos históricos e culturais de cada povo, por exemplo (Senkevics, 2015).

Segundo dados do IBGE (2010), a população brasileira somava 190.755.799 de indivíduos. Destes, 91.051.646 se autodeclaravam branca no quesito cor/raça, compreendendo 47,7% da população. Se considerarmos as categorias, parda (82.277.333) e a preta (14.517.961), somam um total de 96.795.294, montante superior à branca, correspondendo a 50,7% da população brasileira. Aqui se pode sugerir uma nova categoria, a negra (Senkevics,

2015).

Com relação às demais categorias, a indígena somava 817.963 indivíduos, correspondendo a 0,4% da população brasileira; os que se autodeclaravam amarelos, eram 2.084.288 (1,1%); e, 6.608 indivíduos sem definição ou que não quiseram se identificar (0,0%) (Senkevics, 2015).

A classificação racial brasileira empregada nas cinco categorias, ainda que imperfeita, fornece subsídios para a reflexão e superar hierarquias que existem em nossa nação, apesar dos muitos passos dados ao longo da formação do estado brasileiro.

As políticas de ações afirmativas têm surgido como forma de compensar a perda histórica do povo negro brasileiro desde sua entrada em território nacional, enquanto seres humanos escravizados. A abolição da escravatura não garantiu vida digna ao negro, pois muitos, sem moradia e um mínimo de políticas públicas, foram se instalando nas montanhas, longe do povo branco, buscando alternativas de sobrevivência semelhantes aos vividos em África. Hoje, superar preconceitos e o desafio de arrumar emprego, por exemplo, faz parte do dia a dia deste povo que muito contribuiu para a formação da nação brasileira. A maioria vive em favelas (morros) e em subúrbios, muitas vezes, sendo ignorada a sua cidadania (Cunha, 2007).

As políticas públicas de ações afirmativas possuem muitos órgãos, os quais estão inseridos nas esferas nacional, estadual e municipal. Contudo, elas enfrentam vários desafios, como a má distribuição de verbas; boicote do trabalho; o financiamento de projetos e interesses particulares de alguns, manifestada em alianças político partidárias, entre outros. Contudo, é importante que o Estado intervenha nas problemáticas das ações afirmativas visando a busca séria da igualdade racial, sem arbitrariedade (Cunha, 2007).

Elevar a autoestima do negro é um processo árduo e demorado, pois a ideia de inferioridade desse povo está encravada nas mentes, não só de brancos, mas do próprio negro, como forma de cultura. Algumas medidas de ações afirmativas já têm sido tomadas, como a criação de cotas para negros em concursos públicos e universidades. Ver negros em altos cargos públicos, ou migrando de uma classe social para uma mais elevada, por exemplo, aos poucos elevará a autoestima desse povo, retirando a ideia de sua inferioridade, posto há séculos, pelo “homem” branco.

Sendo assim, o conteúdo deste trabalho está distribuído em 03 (três) capítulos, seguidos de uma conclusão. O primeiro capítulo intitula-se “As leis e outros Dispositivos Legais que Qualificam a Diversidade Étnico-Racial Brasileira: Aspectos Históricos”, e busca

refletir sobre a aplicabilidade das leis que qualificam a diversidade étnico-racial brasileira no currículo escolar novorientense. Se as leis estão sendo cumpridas e como o conteúdo está sendo trabalhado, segundo professores, gestores e alunos da escola envolvida na pesquisa.

No segundo capítulo, “Currículo Escolar e a Produção de um Recurso Didático”, apresenta-se o acervo didático presente na EEFMT, compondo o currículo escolar novorientense; a organização funcional da escola envolvida na pesquisa, os grupos étnico-raciais existentes na escola citada, a capacitação docente e o processo de construção de um recurso didático étnico-racial, por docentes e discentes do Ensino Fundamental 2, de escolas públicas municipais.

No terceiro e último capítulo, “A Prática Curricular Étnico-Racial em Novo Oriente”, busca-se discorrer acerca do conteúdo afro presente na EEFMT, por meio de entrevistas realizadas com gestores e docentes, além da realização de rodas de conversa com os discentes do Ensino Fundamental 2, e as repercussões da experiência de educação étnico-racial.

A produção de um recurso didático e sua aplicabilidade em sala de aula possibilitou analisar a prática de políticas públicas das relações étnico-raciais, bem como da legislação concernente ao ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo das escolas do município de Novo Oriente. A pesquisa possibilitou compreender que no município de Novo Oriente possui uma prática de política afirmativa onde a produção do material didático local é feita no cotidiano do ensino-aprendizagem das escolas, onde estão, entre outros, combatendo constantemente o preconceito e a discriminação racial.

## **CAPÍTULO I - AS LEIS E OUTROS DISPOSITIVOS LEGAIS SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL BRASILEIRA: ASPECTOS HISTÓRICOS**

### **1.1 A criação das leis que qualificam a diversidade étnico-racial brasileira no currículo escolar**

Até a abolição da escravatura, o termo raça/cor não era debatido no Brasil, no entanto, o negro era considerado a raça ideal para o trabalho, comparando-se ao índio e ao branco europeu. Os negros eram caçados como bichos e vendidos como mercadorias, para a mão de obra diversa. E, ao longo dos anos, por meio de inúmeras lutas e resistências, o negro foi se tornando um dos principais protagonistas na formação do estado brasileiro, nos aspectos econômicos, sociais e políticos (Skidmore, 2012).

Compreender uma mudança curricular na educação brasileira requer compreender a historicidade do papel do negro na construção da identidade nacional. O negro contribuiu com sua cultura, arquitetura, culinária, religiosidade, entre outras contribuições importantes, na miscigenação do povo brasileiro (Skidmore, 2012).

Na sociedade brasileira há debate acadêmico e social sobre o preconceito e a discriminação racial, que ainda ecoam nos dias atuais sobre o negro e sobre o índio brasileiros. Depois de mais de um século da “libertação dos escravos” no Brasil, por exemplo, é perceptível grande desvalorização desses povos na sociedade brasileira, mas que estão sendo compensados, gradualmente, a partir de ações afirmativas (Cunha, 2007).

No ano de 2003 foi sancionada pelo presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva a lei n.º 10.639 alterando a lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo diretrizes e bases ao currículo da educação nacional de Ensino Básico (Fundamental e Médio), nas escolas públicas e privadas, a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, numa perspectiva de política pública afirmativa (Brasil, 2013).

A lei n.º 10.639/2003 trata da inclusão no currículo escolar brasileiro, a história e a cultura do povo negro, enquanto tema transversal, mas especialmente nas disciplinas Artes, Língua Portuguesa e História do Brasil. Os incisos 1º e 2º do Art. 26-A expõem:

“§ 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.” (Brasil, 2013)

Pode-se considerar esta legislação como o novo ordenamento nas práticas curriculares brasileira. Enquanto tema transversal, no dia 10 de março de 2008, o Congresso Nacional decretou e o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei de n.º 11.645, a qual altera as leis 9.394/96 e 10.639/03 “estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, reconhecendo juridicamente o povo indígena brasileiro como povo que não teve seus direitos assegurados no processo de formação do estado brasileiro, junto ao negro.

Assim, o artigo 26-A da lei n.º 9.394/96 passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (Brasil, 1996)

Como está explícito nas leis n<sup>os</sup>: 10.639/2003 e 11.645/2008 é obrigatório a temática História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena “nas áreas de educação artística, literatura e história brasileiras”, todavia, perpassando as demais disciplinas (Brasil, 2013).

As leis são conquistas do negro e do índio, para que estes estejam amparados constitucionalmente em espaço institucional dentro de políticas de educação e trabalho no Brasil. Significa também falar de uma África viva no espaço escolar, mas muitas vezes não percebida pelas pessoas em reconhecimento à contribuição de seus povos (Brasil, CNE, 2004).

Elas também têm valor em repensar a sua relação com povos que construíram o Estado brasileiro, que contribuiu e contribui em vários aspectos na sua economia, língua, costumes, culinária, arquitetura, entre outras contribuições. Mas pode significar também responsabilizar quem produziu toda a desigualdade existente (Galvão, 2010).

Assim, busca-se como forma de democracia nacional, incluir a História Africana e a Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas e da Educação Étnico-Racial, com a finalidade de tornar a sociedade livre de preconceitos quanto a sua raça e cor.

“Em síntese, nossos filhos e alunos têm o direito de saber que as pessoas são diferentes. Que o mundo é plural e a cultura é diversa. Que essa diversidade deve ser conhecida, respeitada e valorizada. E mais, que a diferença e a diversidade são benéficas para a convivência das pessoas, a manutenção da democracia, e a sobrevivência da espécie.” (Oliveira, 2010, p.161)

As leis também visam propor ao professor um olhar mais dinâmico em relação à Cultura Afro-Brasileira e Africana, que está em nossa volta. E este novo ordenamento foi experimentado nos estados brasileiros. No caso do estado do Ceará o resgate ocorreu em relação a maracatus, congadas, festas de São Gonçalo, afoxés, as comidas, as comunidades de terreiro, jongos, capoeira, entre outros. Isso é um grande patrimônio afro-brasileiro, além dos quilombos e das suas histórias. Que estas possam ser vistas como formas de educação criadas, ou seja, formas de linguagens recriadas que vieram da África (Munanga, 2001). Assim, as leis nacionais garantem a obrigatoriedade do ensino da História Afro-Brasileira, Africana e Indígena, em todo âmbito do Currículo Escolar, no Ensino Básico das escolas públicas e privadas, transversalizando entre as disciplinas, os conteúdos: a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil; as culturas: negra e indígena no Brasil; resgates das contribuições do negro e do índio nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A inserção da História Africana, Afro-Brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica poderá ser garantida por meio de recursos bibliográficos já elaborados por pessoas comprometidas com a História Real da Formação do Estado Brasileiro, como afirma Munanga (2001). É um desafio aos educadores à aplicação da lei n.º 10.639/2003, bem como da lei n.º 11.645/2008 e de outros dispositivos, uma vez que, a falta de preparo pode resultar na defasagem da aprendizagem do aluno. Trabalhar a linha do tempo da História Africana, por exemplo, não é simples, uma vez que o significado primordial em apresentar uma África, diferente da visão eurocêntrica está para muito além do que a maioria dos registros nos mostra, requerendo uma maior confiabilidade da História, não sendo ela apresentada pelo “homem branco” (Galvão, 2009).

O multiculturalismo é polissêmico, possuindo assim, diversos significados. Todo o conhecimento gerado pelas diversas culturas envolve o social, mas também o acadêmico. A interação cotidiana entre as pessoas produz culturas que são as manifestações dos indivíduos no dia a dia. Envolve as mais variadas formas de vida humana com suas relações diversas e complexas. Precisam, portanto, serem “vistas e ouvidas” pela sociedade. Muitas não são

aceitas, e sim, excluídas dos processos culturais ditos corretos pela sociedade. Para tanto, a educação escolar precisa ser reinventada, buscando abrir espaço a outras culturas, pois todas precisam ser vistas em igual modo (Candau, 2008).

Os meios importantes para uma boa prática educacional são a adoção de apoio didático apropriado para tal finalidade e a busca de formação pelos professores para atender a exigência das leis.

Contar sua história, sua origem torna muito importante, desde sua origem na África à travessia transatlântica, resultando na formação do povo brasileiro. As leis são conquistas dos movimentos negros. Significa falar de uma África viva, mas muitas vezes não percebida pelas pessoas em reconhecimento à contribuição de seus povos (Brasil, CNE, 2004).

Contar a História da África, refere-se ainda, contar nossa História, conhecermos o significado de nossa existência enquanto cidadãos Afro-Brasileiros (Barbosa, 2004). As leis têm valor para repensar a sua relação com um povo que construiu o Estado brasileiro, que contribuiu e contribui em vários aspectos na sua economia, língua, costumes, culinária, arquitetura, entre outras contribuições (Silva, 2014). Mas pode expressar também responsabilizar quem produziu toda a desigualdade existente.

A inserção da História Africana e Afro-Brasileira nos Currículos da Educação Básica poderá ser garantida por meio de recursos bibliográficos já elaborados por negros comprometidos com a História Real da Formação do Estado Brasileiro (Munanga, 2001).

“Em síntese, nossos filhos e alunos têm o direito de saber que as pessoas são diferentes. Que o mundo é plural e a cultura é diversa. Que essa diversidade deve ser conhecida, respeitada e valorizada. E mais, que a diferença e a diversidade são benéficas para a convivência das pessoas, a manutenção da democracia, e a sobrevivência da espécie.” (Oliveira, 2010, p.161)

Existem experiências produzidas por grupos negros organizados e outros, como: vídeo, livros, artigos científicos. Pedagogia da Diversidade construída por negros, visando combater o racismo e preconceitos diversos, ainda, projetos de pesquisa que apresentam modelo de escola, de sociedade, de cultura, de educação, entre outros.

O patrimônio cultural africano pode ser trabalhado e vivenciado nas escolas e na comunidade. O que as leis fazem é promover entrada institucionalizando, ou seja, tornando possível juridicamente a inserção no currículo da escola, que está em um todo formado a partir de uma visão de um projeto colonial eurocêntrico (Abramovay e Castro, 2006).

As leis também visam propor ao professor um olhar mais dinâmico em relação à Cultura Afro-Brasileira e Africana que está em nossa volta, tais como: maracatus, congadas, festas de São Gonçalo, afoxés, as comidas, as comunidades de terreiro, jongs, capoeira, entre

outros. Isso é um grande patrimônio afro-brasileiro, além dos quilombos e das suas histórias. Que estas possam ser vistas como formas de educação criadas, ou seja, formas de linguagens recriadas que vieram da África (Munanga, 1996).

## **1.2 O estatuto da igualdade racial**

No final do século XX e início do século XXI, o Brasil e muitos outros países debateram acerca das relações étnico-raciais, resultando nos seguintes documentos: A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, da Organização das Nações Unidas (ONU); a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promulgada pelo Decreto n.º 65.810, de 8 de dezembro de 1969; a Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial contra o racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001 e a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, proclamada pela UNESCO, em 2001.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) estabelece pela primeira vez, no dia 10 de Dezembro de 1948, a proteção universal dos direitos humanos. Elaborada em Paris, pela Assembleia Geral das Nações Unidas por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo, atingindo tradução em mais de 360 idiomas. É o documento mais traduzido do mundo e é base de muitas democracias do mundo contemporâneo.

Em Durban, na África do Sul (2001), durante a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, na qual o Brasil fez parte, o Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso reconheceu oficialmente a escravidão e o tráfico de “negros” como sendo crimes contra a humanidade. Esse talvez, tenha sido o pé inicial para a elaboração de leis brasileiras concernentes aos direitos de cidadania plena de negros e índios, visando favorecer aos mesmos os direitos humanos que lhes foram negados por séculos.

O Estatuto da Igualdade Racial é um documento composto por um conjunto de princípios jurídicos que têm por objetivo “combater a discriminação racial e as desigualdades raciais que atingem os afro-brasileiros, incluindo a dimensão racial nas políticas públicas desenvolvidas pelo Estado”, sendo apresentado no artigo 1º. Ou seja, o documento urge para

coibir a discriminação racial e estabelecer políticas para mitigar a desigualdade social existente entre os diferentes grupos raciais existentes no Brasil.

No artigo 1º § 1º, o conceito de discriminação racial é apresentado como sendo “toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo, ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais”. E, para desigualdades raciais, “situações injustificadas de diferenciação de acesso e gozo de bens, serviços e oportunidades, na esfera pública e privada”.

Assim, o Estatuto da Igualdade Racial possibilita “exigir do Estado medidas concretas para atender um interesse individual ou coletivo” de afro-brasileiros, por exemplo. É dever do Estado, cumprir o Estatuto. Não é simplesmente um texto de compromisso ou sugestivo, pois define qual a postura do Estado com relação a “proteção e promoção dos interesses dos afro-brasileiros” (Simão, 2011).

O Estatuto da Igualdade Racial sob nº 12.288 de 20 de julho de 2010 sancionado pela Presidente da República, Dilma Rousseff altera as leis nºs: 7.716, de 5 de janeiro de 1989, a 9.029, de 13 de abril de 1995, a 7.347, de 24 de julho de 1985, e a 10.778, de 24 de novembro de 2003, visando garantir a população negra a igualdade de oportunidades. Em seu Art. 1º, “a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”.

No Art. 3º do Estatuto da Igualdade Racial adota-se como diretriz político-jurídica a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira. O Art. 4º visa igualdade de oportunidade ao negro e a negra, quer seja na vida econômica, social, política e cultural do Brasil. Os mesmos devem estar inclusos nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social. Assim, “busca-se reparar as distorções, desigualdades sociais, e demais práticas discriminatórias nas esferas, pública e privada, durante o processo de formação social do País”.

Quanto à saúde, o Estatuto da Igualdade Racial constitui a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. No parágrafo único do Art. 8º está posto:

“Os moradores das comunidades de remanescentes de quilombos serão beneficiários de incentivos específicos para a garantia do direito à saúde, incluindo melhorias nas condições ambientais, no saneamento básico, na segurança alimentar e nutricional e na atenção integral à saúde.” (Brasil, 2015)

Os negros gozarão de direitos, além da saúde, educação, cultura, esporte, lazer, liberdade de consciência e de crença, e ao livre exercício dos cultos religiosos, o acesso a

terra, e a moradia adequada e ao trabalho, bem como dos meios de comunicação. Todos garantidos conforme as leis e suas liturgias.

### **1.3 Cotas raciais**

Cotas referem-se as ações afirmativas que prestigiam grupos de pessoas que, por razões de necessidades especiais, culturais, étnicas e históricas são discriminadas ou desprestigiadas. Busca-se, portanto, atingir a igualdade por meio de conjuntos de medidas que compensem toda e qualquer ação que implicaram em discriminação ou em posição desigual.

As cotas raciais ofendem o princípio da igualdade? Em sua dimensão material, elas “tratam igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida em que eles se desiguam”? Em suma, do ponto de vista do Direito Constitucional e dos Direitos Humanos, as cotas raciais ofendem à Constituição?

No Brasil, desde a década de 1980 vêm sendo criadas cotas para facilitar o ingresso de pessoas menos favorecidas, no serviço público e também na formação superior. São ações afirmativas que objetivam “igualdade de oportunidade para todos”. Elas se apresentam, principalmente, para benefício de pessoas, como: portadoras de deficiência; para quem estudou em escolas públicas e para afrodescendentes. Estas últimas, visando o resgate histórico dos valores africanos, por meio de negros e pardos. Assim, as cotas raciais apresentam o respeito ao Estatuto da Igualdade Racial, uma vez que o objetivo deste é “coibir a discriminação racial e estabelecer políticas para mitigar a desigualdade social existente entre os diferentes grupos raciais brasileiros”.

Em concursos públicos, as vagas destinadas a pessoas portadoras de deficiências estão postas nos dispositivos: Art. 37, inciso VIII, da Constituição Federal; § 2º do art. 5º da Lei n.º 8.112/90; Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, e Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999. O percentual é de 10% das vagas ofertadas, observando a compatibilidade entre as atribuições do cargo, com a deficiência declarada do candidato (Bonfante, 2015).

As categorias de deficiências estão postas no art. 4º do Decreto n.º 3.298/99. São elas: deficiência física, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência mental e deficiência múltipla. O candidato classificado no concurso como deficiente, será avaliado por equipe médica (Multiprofissional) para comprovação da deficiência e da aptidão para o exercício do cargo pretendido, considerando-se o disposto nos artigos 4º e 43 do Decreto n.º

3.298/99, avaliado durante o estágio probatório como estabelecido no § 2º do art. 43 e no art. 44 do Decreto n.º 3.298/99 (Ministério do Trabalho e Emprego [MTE], 2007).

A camada mais pobre brasileira é composta, em sua maioria, por afro-brasileiros (Máximo, 2015). Estes já são beneficiados pelo sistema de cotas do Governo Federal, Lei n.º 12.711 de 29 de agosto de 2012, sancionada pela Presidente da República, Dilma Rousseff, que estabeleceu vagas nas instituições de educação superior federal, de no mínimo 50% para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio na rede pública; e um mínimo de 50% das vagas no ensino médio técnico federal para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental na rede pública (Lesme, 2015).

Todavia, as vagas são destinadas a famílias que possuam “renda per capita igual ou inferior a 1,5 (um e meio) salário mínimo”, como apresentado a seguir:

“Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.” (Brasil, 2015)

Com relação ao acompanhamento e avaliação do programa foram responsabilizados o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, como posto a seguir:

“Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.” (Brasil, 2015)

As vagas (50%) serão preenchidas por curso e turno pelas pessoas que se autodeclarem<sup>2</sup> pretos, pardos ou indígenas. A autodeclaração está relacionada ao quesito de raça/cor estabelecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dando ao

---

<sup>2</sup> Quando alguém faz declaração sobre si mesmo, podendo ser oral ou escrita (Priberam, 2016).

indivíduo autonomia para declarar sua raça e/ou cor. Todavia, uma comissão será estabelecida para julgar se o participante se encaixa nos critérios e a vaga. Nesses termos, o candidato é negro, quando este possui características da raça negra, podendo ser da cor parda ou preta. São levadas em consideração, além da cor da pele, algumas características como o tipo de cabelo, o formato da boca e do nariz.

O montante de 50%, segundo o Ministério da Educação (MEC) deve crescer, acrescentando-se 25% ao ano, em um prazo de 04 (quatro) anos. Assim, abrem-se mais oportunidades a afrodescendentes e aos indígenas no País.

A Presidente da República Dilma Rousseff sancionou o Projeto de Lei n.º 6.738/2013 que disponibiliza a negros e pardos 20% das vagas em Concursos Públicos Federais. Entre os concursos estão, por exemplo, os de economia mista, como Banco do Brasil, Caixa Econômica Federal e Petrobrás. Ainda, empresas públicas federais e autarquias.

Antes da aprovação das cotas raciais para negros e pardos, a nível federal, três estados brasileiros já haviam adotado o sistema de cotas para afrodescendentes em concursos públicos. São eles: Rio de Janeiro (decreto n.º 43.007), Paraná (lei n.º 14.274/03) e Mato Grosso do Sul (lei n.º 3.594/2008).

No Art. 3.º. Da Constituição Federal estão expostos os “objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil”, sendo um deles: “IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. No que diz respeito a isso, muitos dizem ser constitucional garantir a igualdade entre todos, quer seja na vida profissional e educacional, exigindo medidas compensatórias para mitigar as desigualdades existentes em nosso país entre brancos e pretos, por exemplo (Brasil, 1988).

As cotas raciais implicam também na divergência de opiniões concernente aos conceitos de “justiça e defesa da igualdade, para todos”. É comum encontrarmos blogs,<sup>3</sup> páginas no Facebook<sup>4</sup> e outras páginas da internet pessoas colocando-se contrárias às cotas raciais, afirmando que a existência delas é uma forma de preconceito onde a lei poderia colocar pessoas menos qualificadas à frente de pessoas mais qualificadas para determinado concurso ou estudo, por exemplo. Colocam ainda que o negro pode ser constrangido ao ingressar na universidade, por exemplo, ser criticado ao dizer ter conseguido a vaga devido à

---

<sup>3</sup> Esses pensamentos são recorrentes nos Blogs: <http://bdadolfo.blogspot.com.br/2012/04/diga-nao-ao-racismo-diga-nao-as-cotas.html>; <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/tag/cotas-raciais/>

<sup>4</sup> Esses pensamentos são recorrentes no Facebook nas páginas: <https://www.facebook.com/Diga-Não-As-Cotas-Raciais-271188516403074/?fref=ts>; <https://www.facebook.com/Contra-Cotas-Raciais-nos-Concursos-Publicos-614347521936815/?fref=ts>

cota. E isso poderia ocasionar outras formas de racismos, ou multiplicar os já existentes (Azevedo, 2009).

Vale ressaltar o conceito de cota racial, segundo Lesme (2015) sendo: “ações afirmativas promovidas através da reserva de vagas para alunos negros oriundos de escola pública”. Ainda, o de Equidade no Direito que trata de uma forma justa de aplicar o direito, observando os critérios de igualdade e de justiça interpretando a lei sem prejudicar os indivíduos envolvidos. Assim, é responsável em alcançar o que a justiça não alcança, tornando as leis não muito rígidas, sem prejudicar casos específicos (Azevedo, 2009).

Colocam ainda ser inconstitucional, citando o Art. 19, inciso III, da Constituição Federal a qual veda a “União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a criação de distinções entre brasileiros ou preferências entre si”. Assim, as cotas raciais ferem a Constituição Federal, criando distinções ou preferências em concursos públicos, em vagas nas universidades, dentre outros. Entre os que são contrários às cotas raciais estão pessoas de várias etnias, inclusive afrodescendentes (Azevedo, 2009).

Por outro lado, os que são favoráveis às cotas raciais colocam que os afrodescendentes contrários às cotas, de alguma forma, são beneficiados. Colocam que, há muito desrespeitam os princípios do Art. 37 da Constituição Federal, privilegiando aos brancos que, historicamente receberam melhor escolarização (Azevedo, 2009).

“Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:

I - os cargos, empregos e funções públicas são acessíveis aos brasileiros que preencham os requisitos estabelecidos em lei, assim como aos estrangeiros, na forma da lei;

II - a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração.” (Brasil, 1988)

Os contrários explicam que o Art. 37 da Constituição Federal não é favorável às cotas raciais, pois estaria ferindo os princípios da igualdade. Colocam ainda que o inciso VIII do mesmo artigo garante “percentual dos cargos e empregos públicos somente a pessoas portadoras de deficiência”. Assim, cotas raciais, nessa interpretação são inconstitucionais. A defesa deles é um “Ensino Público de qualidade para todas as pessoas” (Brasil, 1988).

Contudo, as suas defesas estão postas no cotidiano curricular, atendendo as necessidades dos discentes por meio da legislação vigente, contempladas no Livro Didático,

recursos didáticos, entre outros. Assim, as cotas raciais, enquanto medida constitucional, não ofendem o tal princípio da igualdade.

#### **1.4 A questão negra na formação do Estado Brasileiro**

Muito antes do “descobrimento” do Brasil, a África já sofria conflitos entre seus povos e era porto do processo colonial europeu. Nela foram abertos vários portos onde embarcavam negros escravizados que, por exemplo, perdiam a batalha (guerra), rumo a outras terras. Era um mercado muito lucrativo, onde vários povos comerciavam com os europeus, trocando seus prisioneiros por comida, vestimentas, armas de fogo e outras mercadorias. Por sua vez, os europeus se beneficiavam do lucro em ouro, marfim, bem como outras mercadorias e dos trabalhos dos “escravos”. Vários prisioneiros eram reis, rainhas, príncipes, princesas, entre guerreiros e comuns. Assim, muitas guerras eram “arrumadas” com objetivo: lucro e outros benefícios (Santos, 2008).

Não foi somente a mão de obra que veio da África. Muitos que não serviam para serem vendidos como reprodutores/as eram vendidos como “mestres” em alguma atividade. Muitas tribos possuíam “engenheiros”, “chefes de cozinha”, curandeiros/as (“médicos”), entre outros, fato que influenciou o modo como nossa sociedade vive. Na culinária, arquitetura, na música, na religiosidade, percebe-se traços do elemento negro (Munanga, 1996).

A África é um continente vasto, possuindo centenas de povos, com culturas e etnias diversas. A escravização do povo negro fez com que esses fossem arrancados das suas raízes, de sua terra, de suas tradições e culturas, submetendo-se ao “ferro”, ao tronco e açoites, em submissão ao “homem branco”. Na África, no início do século XV, o negro e a negra viviam em liberdade e em harmonia com a natureza, retirando da mesma o seu sustento, a sua sobrevivência. Viviam da caça, da pesca e do artesanato. São exemplos, os povos: bantos, yorubás e zulus. Mesmo assim, eram constantes as guerras entre povos diversos (Sousa, 2015).

Ao percorrerem vários pontos da costa africana (início do século XV), europeus perceberam que era comum, tribos e reinos possuírem “escravos” os quais eram submetidos a uma forma de “escravismo doméstico ou familiar”. Não podiam ser comprados ou vendidos. Eram cativos por não terem pagado alguma dívida, por terem praticado algum crime, ou perdido uma batalha. Mas no final do mesmo século esta regra foi quebrada originando a escravidão comercial ou mercantil (Carvalho, 2015).

Europeus e africanos já praticavam escambo entre si. Trocavam, por exemplo, cavalos, tecidos e bugigangas trazidos da Índia e Europa, por ouro, pedras preciosas, marfim e produtos artesanais. Começaram então a usar o negro e a negra escravizados como mercadoria de troca. Mas foi com a troca de “escravos” por armas de fogo como espingardas, arcabuzes e mosquetes, que mais se intensificaram as guerras e capturas naquele continente. Posteriormente, tabaco e aguardente, mercadorias muito valorizadas pelos africanos, porém comuns e baratos no Brasil, tornaram-se também mercadorias de troca por “escravos” (Carvalho, 2015).

Por volta do século XV os escravizados já estavam sendo enviados às Américas. As trocas entre europeus e muitas tribos e reinos aconteciam em quase toda a costa africana. Após abrirem vários portos e fundarem feitorias e fortalezas no litoral oeste africano. Cabe salientar que muitos desses locais foram erguidos por “mãos escravas”. As capturas rumaram então para o interior do Continente abrindo vários mercados “escravos”, estendendo-se até 1815, quando proibido pela Inglaterra, ao sentir-se prejudicada pelo tráfico (Mattoso, 1990).

Até meados do século XVIII os ingleses tinham no comércio de “escravos” um mercado muito lucrativo, os quais abasteciam com a força e habilidade negras as colônias do Caribe e América espanhola. Eles eram os maiores traficantes de “escravos” da época. Supõe-se que o lucro com “escravos” financiou a Revolução Industrial na Inglaterra. Britânicos e holandeses foram os que mais lucraram com o comércio escravo (Nabuco, 1977).

Portugueses, britânicos, holandeses e franceses, por exemplo contratavam pombeiros (homens) para capturar ou comprar “escravos” no interior do continente. As viagens poderiam durar meses, dependendo do local onde eram capturados ou comprados e conduzidos a pé até os portos, feitorias e fortalezas, sendo a maioria das viagens realizadas a pé pelos escravos. Geralmente os pombeiros andavam a cavalo. Os laços familiares não foram respeitados. Muitos pais, mães e filhos foram arrancados dos seus lares sem direito a despedida (Munanga & Gomes, 2006).

“Foram milhões de homens e mulheres arrancados de suas raízes que morreram nas guerras de captura na própria África, nas longas caminhadas para os litorais de embarque, nas condições de confinamento, falta de comida e higiene nos armazéns humanos construídos nos portos de embarque da carga humana, na travessia, enfim nas condições de trabalho e de vida reservadas a eles nos países de destino que ajudaram a construir e a desenvolver.” (Munanga & Gomes, 2006, p. 27)

O negro sofreu maus-tratos, desde sua captura, embarque, desembarque, até a “casa” de seu senhor. Nos navios, intitulados tumbeiros, ou “navios negreiros” – nome atribuído por exercerem a função de embarcar “negros escravos”, os maus-tratos como açoites eram

constantes, além de fome e sede. Eram “empilhados” como mercadorias inanimadas uns sobre o colo dos outros, ou até mesmo deitados ao piso do navio sem poderem se mecher. As viagens duravam quase sempre um mês. Isso dependia do local em que eram embarcados na África e desembarcados na América, podendo durar até três meses (Santos, 2008). Alguns navios chegavam a transportar 1800 “escravos” – quantidade exorbitante ante o tamanho consideravelmente pequeno das naus e navios da época. O normal seria de 400 a 600 “escravos” por viagem (Villa, 2000).

Antes mesmo do embarque, o negro e a negra eram “submetidos” a outra forma de fé e cultura, como sendo batizados ainda nos portos e gravado uma cruz em cada lado do peito. Por mais de 300 (trezentos) anos nos porões de navios, contrabandeou-se a maior riqueza africana: o povo preto. A “desgraça do negro” enaltecia ainda mais a soberania do europeu. Nas embarcações eram privados de alimentação adequada e de água potável. Muitos morriam no percurso da travessia do atlântico, acometidos por muitas enfermidades, como: varíola, hepatite, sarampo, anemia e desenteria. A perda de 15 % da carga era considerada normal. Os mortos eram lançados ao mar, sem um mínimo de sentimento ou preparo fúnebre. Negros eram convocados à retirada dos mortos dos porões e lançarem os corpos ao mar (Villa, 2000).

Os negros que resistiram às enfermidades, dores, medos e torturas, ao chegarem ao destino passavam por quarentena em galpões para serem engordados e receberem boa aparência aos olhos dos compradores. Após a quarentena, eram levados aos mercados de escravos para serem vendidos, leiloados ou trocados por outras mercadorias. O centro escravagista brasileiro começou na Bahia e, posteriormente, Rio de Janeiro. Os mercados de escravos mais movimentados no Brasil foram: Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA), Recife (PE) e São Luís (MA). Em outros lugares na América estavam em destaque: Cartagena (atual Colômbia), Nova Orleans (Luisiana – Estados Unidos) e Havana (Cuba) (Villa, 2000).

Acredita-se que cerca de quatro a cinco milhões de negros foram escravizados e trazidos à América Portuguesa (Brasil) durante todo o período da escravidão. As primeiras capitânicas a receberem “escravos” foram Bahia e Pernambuco, devido a produção próspera do açúcar, a metrópole portuguesa. Todavia, era mais lucrativo o tráfico de “escravos”, uma vez que se apresentava mais rentável que o “ouro branco” (açúcar) (Villa, 2000).

Os negros mais altos e fortes eram mais valorizados nos mercados, isso por serem vendidos ou leiloados como reprodutores. Os demais iam para trabalhos pesados. As mulheres, por exemplo, para serem consideradas um bom negócio, deveriam ser jovens e ter mamas “fartas” (grandes), pois isso as caracterizava como boas reprodutoras. Para tanto, era

mais lucrativo comprar um “escravo” do que criá-lo, uma vez que os resultados eram imediatos. Outros aspectos eram levados em consideração como “simpatia do escravo” ou saber se comunicar com os compradores, por exemplo.

No Brasil, a escravidão foi implantada em meados do século XVI. Negros aportaram no Brasil, após tentativa frustrada dos portugueses em submeter os nativos (indígenas) a trabalhos pesados. A cultura dos índios era incompatível com a atividade intensiva imposta pelo “homem branco”, pois, para eles o trabalho era somente uma atividade de sobrevivência). Para atender aos interesses dos conquistadores portugueses, surgiu a ideia de se traficar negros para a nova terra.

“O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio em relação à pessoa que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como, cor da pele, tipo de cabelo, formato dos olhos. Ele é resultado da crença que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira.” (Munanga & Gomes, 2006, p.179)

Até o início da segunda metade do século XIX, quase toda a economia “brasileira” era movida pelo “braço escravo”. O povo preto fez-se presente ativamente em várias atividades, como: no preparo da terra, no cultivo, na colheita, no transporte, na fabricação de produtos diversos e, ainda, na venda dos seus derivados. Tabaco, algodão, café e cana-de-açúcar, por exemplo, eram produtos comuns que moviam a economia de várias províncias.

Prepararam a terra, plantaram a cana, colheram-na e no engenho deram continuidade à atividade: na moenda, no preparo do melaço, na produção da rapadura, da garapa, da aguardente e do açúcar, e na venda destas mercadorias, por exemplo. Os negros também estiveram presentes na mineração, a procura de metais e pedras preciosos como ouro e diamantes, no século XVIII.

Nunca houve escravidão pacífica, visto que, onde tinha escravidão, ali havia resistência. Revoltas e fugas eram constantes. No Brasil, capoeira significava, para o negro, o preparo para a fuga. Os gingados e ataques eram mais que uma dança. Estavam se preparando fisicamente contra os Capitães-do-mato (homens contratados para recapturar “escravos” fugidos).

Muitos maus-tratos não eram para “corrigir”, mas disseminar o terror entre os “escravos” a fim de evitar novas fugas. Eram levados à praça pública e ali ao serem amarrados nus em troncos, tinham exposta a epiderme aos açoites. A maioria não sobrevivia. No entanto, os sobreviventes seguiam o ritual de sofrimento dando continuidade “na casa” de seu senhor, onde o corpo, já “cortado” pelos açoites, era lavado com vinagre e sal. O carrasco era quase sempre um negro. Caso esse recusasse aplicar a punição, teria o feitor logo atrás,

que o castigava com uma vara, por exemplo. Os quilombos são frutos da resistência negra a escravidão.

Entendia-se até bem pouco tempo por quilombo como um local onde se refugiavam os escravos fugidos das fazendas, aldeias, minas, dentre outras, onde eram explorados e sofriam maus-tratos. Conceito esse construído a partir do outro, pelo olhar do estrangeiro, ou seja, daquele que tinha por interesse desqualificar esse movimento. Cabe nessa linha de pensamento, apresentar a definição de quilombo dada pelo Conselho Ultramarinho (1740) citada por Leite, (2008):

“A Legislação Ultramarina em sua fase áurea definiu como sendo um quilombo a reunião de mais de cinco negros – tal era o potencial de revolta contido na união dos escravos. Quilombo e liberdade são, portanto, contrafaces de uma mesma realidade histórica.” (p.966)

Lopes (2006, p. 186) coloca que a expressão Quilombo tem sua origem em África, pois vem do quimbundo kilombo, acampamento, arraial, povoação, povoado, capital, união, exército (2006, p. 186).

Por sua vez Munanga (1996, p. 58) afirma que:

“Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nessa terra. Trata-se dos grupos lunda, ovimbundu, mbundu, kongo, imbangala, etc., cujos territórios se dividem entre Angola e Zaire. Embora o Quilombo (*quilombo*) seja uma palavra da língua umbundu [...] seu conteúdo enquanto instituição sociopolítica e militar é resultado de uma longa história envolvendo regiões e povos aos quais já me referi.”

Dantas (2009) dá reforço à origem e ao conceito de quilombo, citando que “quilombo é uma palavra de origem africana, surgida entre o norte da Angola e onde hoje é o Zaire”, possuindo muitos significados como: esconderijo, povoado de negros, povoado de escravos fugidos, entre outros. Ela expõe ainda:

“Quilombo existiu no Brasil durante todo o período da escravidão; e também em grande parte da América. Isto comprova que não houve escravização pacífica de africanos. Através da fuga, as pessoas escravizadas passam a viver numa sociedade alternativa, o que se intensificou tanto que passou a ser um problema de segurança nacional.”

Portanto, Quilombo é definido legalmente como sendo:

“Os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto-atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” (Brasil, MEC, 2003)

Os mocambos (pequenas aldeias) e os quilombos (conjunto de mocambos) eram concentrados em um local de difícil localização e/ou acesso, de preferência nas matas e

montanhas, onde tinham liberdade de vida semelhante ao da África, mas ainda com dificuldades, pois eram locais de resistência, nos quais travaram muitas batalhas sangrentas (Veras, 2014).

Um dos quilombos mais importantes do Período Colonial da História do Brasil foi Palmares. Ele foi fundado por africanos que fugiam das fazendas com direção a Serra da Barra da Barriga, na antiga capitania de Pernambuco no século XVI. O quilombo foi formado por negros, principalmente, das capitanias de Pernambuco e Bahia. Palmares é hoje símbolo nacional e internacional da resistência negra à escravidão brasileira (Sousa, 2015).

Na segunda metade do século XVII, Palmares atingiu de 15 a 20 mil quilombolas. Os quilombolas sobreviviam basicamente da agricultura de subsistência, da pesca e da caça. Este era organizado politicamente, como os reinos africanos, cujos líderes conhecidos foram Ganga Zumba e Zumbi. Palmares tornou-se ameaça a organização política e social da colônia. (Sousa, 2015).

Em 1694, depois de várias repressões do governo colonial, o quilombo foi dominado pela “investida militar do bandeirante Domingo Jorge Velho”. Zumbi, o líder de Palmares, sucessor de Ganga Zumba foi emboscado e morto. E em memória ao “massacre” comemoramos no Brasil, o dia da Consciência Negra (20 de novembro), dia da morte de Zumbi dos Palmares. Todavia não é somente uma homenagem a Zumbi, mas a todos os negros que resistiram bravamente à escravidão em todo o período escravocrata brasileiro (Sousa, 2015).

A primeira ideia oficial de abolição do tráfico de escravos partiu dos ingleses em 1810. Mas Portugal não implementou o ordenamento, embora tivesse firmado o acordo. Os 643 municípios do Império possuíam cativos, e os que mais exigiam maior número eram: São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro isso, devido a crescente demanda de mão de obra nas lavouras cafeeiras. Cabia, portanto aos interesses da elite latifundiária e escravocrata. Muitos políticos, por considerarem “normal” o tráfico de “escravos” participaram de muitas operações escravistas (Villa, 2000).

No século XIX, especificamente no ano 1807, o tráfico de “escravos” foi abolido para as colônias inglesas e do Caribe. Porém, somente em 1833, foi que a escravidão tornou-se extinta para estas Índias Ocidentais, sendo a Inglaterra a principal responsável pelo movimento abolicionista contra o tráfico internacional de escravos.

Em 1845 a Lei Bill Aberdeen, de autoria do Ministro britânico George Aberdeen resultou em prisões de vários navios com “escravos”, no Oceano Atlântico. Estava sendo

ferido o Direito Internacional. Mais de 500 (quinhentos) navios foram presos no Atlântico pela marinha inglesa, entre o ano de aprovação da lei e o ano 1848, resultando em tensões políticas entre o Brasil e a Inglaterra. Para tanto, a lei que aboliu definitivamente o tráfico de “escravos” pelo Atlântico rumo ao Brasil, foi a Lei Eusébio de Queiroz sob o nº 581 de 1850 (Santiago, 2015).

O seu Art. 1º apresenta:

“As embarcações em qualquer parte, as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros ou mares territoriais do Brasil, tendo a seu bordo, escravos, cuja importação é proibida pela de 7 de novembro de 1831, ou havendo-se desembarcado, serão apreendidas pelas autoridades ou pelos navios de guerra brasileiros, e considerados importadores de escravos.” (Fatorelli, 2015)

A vigilância dos mares e as pressões inglesas favoreceram a abolição do tráfico de “escravos” pelo Atlântico. Intensificou-se, então, o tráfico de “escravos” interprovincial isso, para atender as demandas nas províncias cafeeiras. O mesmo durou de 1845 a 1881, quando também foi proibido. Todavia, enquanto a proibição não chegou, os mercados de “escravos” em várias províncias brasileiras funcionavam “a todo vapor”.

Com a exportação do algodão do Norte – Nordeste para a Inglaterra a partir da segunda metade do século XVIII, muitos negros e negras rumaram para o Maranhão e Ceará em busca de “trabalho livre”. Eles fugiam das regiões cafeeiras onde ainda eram mantidos cativos. Todavia, não foi a partir dessas fugas que o povo negro chegou ao Ceará. Pinheiro (2000, p.110) expõe que em 1808 já havia escravos em vários municípios da província cearense, citando: “em 1808 o maior contingente de escravos estava concentrado em Aracati, São Bernardo, Icó, Crato, São João do Príncipe, Sobral e Campo Maior” (Villa, 2000).

Um grande impulso emancipatório interprovincial se deu nos precedentes à Guerra do Paraguai, onde mais de 20 mil “escravos” obtiveram a sua liberdade garantida por substituírem aos seus senhores, que haviam sido convocados à guerra como soldados brasileiros. O conflito se deu de 1864 a 1870. Embora o número de “negros” nesse movimento seja marco importante na história abolicionista, insignificante ante a quantidade de cativos que muitos fazendeiros, por exemplo, ainda possuíam.

Muitos movimentos abolicionistas internacionais contribuíram para reformas no Brasil. No início do século XIX, a emancipação de “escravos” recém-nascidos já havia sido adotada em vários países, como: Chile (1811), Colômbia (1821), Portugal (1856) e nas colônias espanholas do Caribe (1870). A partir de 1860, por exemplo, os impérios, português, francês, inglês, russo e dinamarquês já haviam libertado “seus escravos” (Villa, 2000).

Então, em 1871, após 21 anos da aprovação da Lei Eusébio de Queiroz, sem nenhuma ação governamental para o fim da escravidão no Brasil, foi então aprovada a Lei Rio Branco, conhecida popularmente como Lei do Ventre Livre, a qual considerava livres todos os filhos de escravos nascidos a partir daquela data, como consta o Art. 1º - “Os filhos da mulher escrava, que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre” (Villa, 2000).

Os nascidos vivos ficariam sob os “cuidados” dos senhores de suas mães até que completassem a idade de oito anos. Após esta idade, o dono da escrava, mãe da criança optaria por receber uma indenização do Estado, ou utilizar-se dos serviços do miúdo até a idade de 21 anos, podendo a partir de então, gozar de sua liberdade. A maior resistência na Câmara, em aprovar a Lei do Ventre Livre vinha de deputados que tinham alguma “ligação” com as províncias cafeeiras: Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro (Andrade, 2015).

As Leis Eusébio de Queiroz e Rio Branco sofreram muitas resistências no que diz respeito ao seu cumprimento; isso, devido a forte presença da mão de obra “escrava” nas províncias cafeeiras do Sul e Sudeste. No Norte – Nordeste, no entanto, o número de “cativos” foi diminuído, entre outros fatores, a decadência econômica da região e a forte pressão de lideranças e de grupos abolicionistas. No Ceará, por exemplo, a partir de 1884 surgiram fortes movimentos abolicionistas, de tal forma que se tornou no maior já registrado na nossa história, dando liberdade, em um ano e quatro meses de campanha de arrecadação de valores para comprar Carta de Alforria, a 22.660 “escravos”. Enquanto que, a Lei Rio Branco, em todo o Brasil, 22.660, em 12 anos.

Posteriormente os “escravos” das províncias do Amazonas (1884), Rio de Janeiro (1884) e Rio Grande do Sul (1884) (Jr., 2005) foram “libertados”. Na verdade, em muitas províncias, mesmo considerados libertos, muitos “escravos” foram forçados a trabalhar de 01(um) ano a quase uma década. Com relação às províncias cafeeiras, a Câmara e o Senado resistiam à aprovação das leis que davam liberdade aos “cativos”, devido a economia cafeeira ainda em alta aos cafeicultores (Villa, 2000).

A importância econômica da escravidão foi perdendo força, até que em 1884 foi proposta a Lei do Sexagenário, a qual considerava livre o “escravo” com mais de 60 anos. A lei foi aprovada para 65 anos, contudo, poucos chegavam a idade de 60 anos devido aos fortes maus-tratos. Todavia, os que chegavam a esta idade, não tinham para onde ir, e também do que sobreviver. Permaneciam então, servindo até a morte, a seus senhores nas fazendas. No

Brasil, “um escravo” vivia somente de 7 a 15 anos por causa das más condições de vida e trabalho (Villa, 2000).

A província de São Paulo resistiu até 1887 à abolição de “seus escravos”, quando Antônio Bento, personalidade pública que exercera a função de Promotor nas cidades de Botucatu e Limeira (SP) e Juiz na cidade de Atibaia (SP), incentivou-os à fuga. Fugiram cerca de 10 mil negros para o Quilombo de Jabaquara (Santos) no Estado de São Paulo. A libertação dos escravos foi aceita então, mas de forma estratégica pelos cafeicultores. Para manter os “escravos” nas fazendas cafeeiras foi-lhes “garantido a liberdade”, se permanecessem trabalhando nas fazendas. Assim, receberiam o salário como alimentação mais adequada, vestimenta, além de outros poucos benefícios e diminuição da jornada de trabalho, pois era quase sempre de 18 horas sem direito a descanso.

Em 1888 o Brasil seria o último país no mundo ocidental a manter a escravidão, quando no dia 13 de maio do referido ano, foi promulgada a Lei Áurea, abolindo de vez a escravidão. A “grande lei”, como ficou conhecida, apresenta o seguinte texto:

A Princesa Imperial regente, em nome de Sua Majestade, o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembléia Geral decretou e ela sancionou a seguinte lei:

Art. 1º - é decretada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil.

Art. 2º - Revogam-se as disposições em contrário.

A lei de autoria da Princesa Isabel, já era desejo de seu pai D. Pedro II em eliminar a propriedade escrava. O mesmo não conseguira êxito devido a forte pressão de lideranças das províncias cafeeiras. Assim, vários fatores contribuíram para que fosse possível a abolição dos “escravos” em 1888.

Sem teto, emprego e um mínimo de políticas públicas, os ex-escravos estavam sendo lançados à sorte. Muitos se refugiaram nos quilombos<sup>5</sup> já existentes. Outros construíram seus próprios quilombos. Milhares de negros resistiram instalando-se em matas próximas a várias cidades para adquirirem da natureza o material que precisavam para produzirem objetos diversos e comercializarem com o povo da cidade. Ou ainda, procuravam “emprego livre” nas fazendas e comércios (Veras, 2014).

Os negros eram especializados em várias atividades, entre muitas: artesãos, ferreiros, alfaiates, sapateiros, curtidores, cozinheiros/as, cabeleireiros, vaqueiros, domésticos, padeiros e marceneiros. Potes, alguidares, panelas e outros materiais construídos a partir da argila,

---

<sup>5</sup> Em todo território nacional brasileiro existem, até 2015, 2474 comunidades negras certificadas, enquanto quilombo. (Palmares, 2015).

tornaram-se objetos de sobrevivência para o negro nos mercados das cidades, bem como cestos, bolsas e chapéus de várias espécies vegetais, pilões e conchas e “colher de pau” (madeira), entre outros. Dessa forma conseguiam o alimento, as vestes e outros benefícios de que precisavam.

A escravidão foi implementada, mas não garantiu a integração do negro e da negra à sociedade brasileira. A discriminação racial e várias formas de exclusão desse povo persistiram ao longo do século XX, ainda podendo ser observados na atualidade. Várias medidas governamentais foram tomadas para atenuar essa “dívida histórica”, mas falta muito para que o negro seja livre de todo preconceito, discriminação e exclusão na sociedade brasileira (Sousa, 2015).

## **CAPÍTULO II - CURRÍCULO ESCOLAR E A PRODUÇÃO DE UM RECURSO DIDÁTICO**

### **2.1 Recursos didáticos e a organização da escola em Novo Oriente**

A aplicação da legislação educacional para as questões étnico-raciais, fomentou a criação de novos recursos didáticos. Em Novo Oriente, a partir de 2012, houve a necessidade de formação e construção de materiais didáticos para a aplicabilidade da lei n.º 10.639/2003.

O Currículo Escolar Municipal do Ensino Fundamental 2 contém 10 disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Arte Educação, Educação Física, Ciências Naturais, História, Geografia, Educação Religiosa e Técnicas Agrícolas, esta última, no 8º e no 9º ano.

No Brasil, o Ensino Fundamental 2 é formado, principalmente, por alunos na faixa etária de 11 (onze) aos 14 (quatorze) anos, observando o critério “Distorção Idade - Série”. De acordo com a lei n.º 9.394/1996, o ingresso da criança no Ensino Fundamental (1) – 1º ano, faz-se aos 6 anos. Assim, o aluno concluirá o Ensino Fundamental 2, se aprovado, na idade certa, aos 14 anos. O jovem deve estar matriculado no Ensino Médio aos 14 e 15 anos (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB], (1996).

A distorção é calculada observando a defasagem da idade do aluno com a idade recomendada para cada série cursada pelo mesmo (Quadro 03). Quando há diferença de dois anos entre a idade do aluno e a série prevista, este se encontra em situação de distorção. Segundo Moreira, (2014), isso se deve ao excesso de aprovações, com determinadas dificuldades, colocando:

“A taxa de distorção idade-série atinge picos no 6º ano do ensino fundamental, e isso ocorre na maioria das vezes pelo excesso de aprovações no período de 1º ao 4º ano, permitindo ao aluno progredir nos estudos com dificuldades de leitura, escrita, interpretação de textos e operações matemáticas simples.”

Todavia, para o aluno que está fora da condição de estudar no ano letivo em curso, observando-se a idade adequada, foram criados métodos de ensino para acelerar o aprendizado de jovens e adultos, por exemplo, o Telecurso criado para corrigir as distorções.

Em Novo Oriente, o ano letivo é formado por 04 (quatro) Bimestres. São aplicadas 08 (oito) avaliações por disciplina durante o ano letivo, sendo, 04 (quatro) avaliações no primeiro semestre e 04 (quatro) no segundo semestre. Três notas formam a média bimestral, sendo duas, geralmente com avaliações e a Nota Global, nesta última, verificando os seguintes critérios: participação dos alunos nas aulas como, questionando e argumentando

sobre os conteúdos; pontualidade na entrega das atividades propostas; o número de faltas; comportamento e outras atividades a serem realizadas em sala ou casa.

Os docentes podem ainda, optar por formar a média do bimestre aplicando uma avaliação, um trabalho (escrito ou apresentado) e a nota global. Os valores (notas) atribuídos às produções dos docentes são de 00,0 (zero) a 10,0 (dez). Para passar de ano, ou seja, ingressar na série / ano seguinte, o educando terá que conseguir durante o Ano Letivo, 24 pontos, ou seja, adquirir no mínimo, média 6,0 (seis), nos quatro bimestres.

O aluno, caso não atinja o número de pontos necessários para passar de ano, terá que fazer recuperação, que se divide em duas fases: PRALET I e PRALET II. Caso o aluno não atinja nota 6.0 (seis), este fará a segunda fase da recuperação a fim de atingir o valor necessário para ingresso na série / ano seguinte. Caso não alcance nota 6.0 na recuperação, o educando terá que repetir de ano.

Os alunos das escolas municipais de Novo Oriente-Ceará são atendidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD),<sup>6</sup> cujo principal objetivo é “subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos”. As escolas escolhem as obras aprovadas pelo Ministério da Educação (MEC), as que melhor atendam ao seu projeto político pedagógico (PPP). À exceção dos livros consumíveis, como o livro de língua inglesa, os demais deverão ser conservados e devolvidos às escolas para utilização por outros alunos nos anos subsequentes (Ministério da Educação [MEC], 2015).

Lima (2010) expõe que a Educação é um processo social complexo, dinâmico e evolutivo da formação humana. Esta precisa ser organizada, sistemática e intencional, para produzir resultados satisfatórios na sociedade. Requer a participação da comunidade, dos pais, além do quadro funcional da escola e de outras organizações. A aprendizagem é muitas vezes inesperada, e o incentivo à autonomia dos alunos vai para muito além do livro didático e da motivação.

Os livros didáticos adotados pelo município, como componentes curriculares para o Ensino Fundamental 2, por disciplina, nos anos 2014, 2015 e 2016 são apresentados no quadro a seguir:

---

<sup>6</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. (MEC, 2016). Ver também: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/guia-pnld-2016>; <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico>.

**Quadro 01:** Componentes Curriculares: livros didáticos adotados pelo município de Novo Oriente – Ceará, para o Ensino Fundamental 2, ano letivo 2014, 1015 e 2016.

DISCIPLINA/ MATÉRIA	LIVRO DIDÁTICO	REFERÊNCIA - SÉRIE / ANO
<b>Língua Portuguesa</b>		Tavares, Rosemeire Aparecida Alves Vontade de saber português, 6º ano / Rosemeire Aparecida Alves Tavares, Tatiane Brugnerotto Conselvan. – São Paulo: FTD, 2012 Obra em 4 v. para alunos de 6º ao 9º ano.
<b>Educação Física</b>		Não Consta
<b>Arte Educação</b>		Não Consta
<b>Inglês</b>		Killner, Mariana Vontade de saber inglês, 6º ano / Mariana Killner, Rosana Gemima Amancio. –1. Ed. – São Paulo: FTD, 2012. Obra em 4 v. para alunos de 6º ao 9º ano.
<b>Matemática</b>		Souza, Joamir Roberto de Vontade de saber matemática, 7º ano / Joamir Roberto de Souza, Patricia Rosana Moreno Pataro. – 2. ed – São Paulo: FTD, 2012. Obra em 4 v. para alunos de 6º ao 9º ano.
<b>Ciências Naturais</b>		Projeto Araribá: ciências: organizadora Editora Moderna; Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável: Vanessa Shimabukuro – 3. Ed. – São Paulo: Moderna, 2010. Obra em 4 v. para alunos de 6º ao 9º ano.
<b>Geografia</b>		Adas, Melhem Expedições geográficas / Melhem Adas, Sergio Adas. Ed. – São Paulo: Moderna, 2011. Obra em 4 v. para alunos do 6º ao 9º ano.
<b>História</b>		Boulos Júnior, Alfredo História: sociedade & cidadania – Edição reformulada, 7º ano / Alfredo Boulos Júnior. – 2. ed. – São Paulo: FTD, 2012. Obra em 4 v. para alunos de 6º ao 9º ano.
<b>Educação Religiosa</b>		Não Consta
<b>Técnicas Agrícolas</b>		Não Consta

**Fonte:** Levantamento Bibliográfico realizado em 2014.

Os livros apresentados não contemplam, em suma, a essência dos normativos legais concernente às relações étnico-raciais, história, cultura afro-brasileira e africana, apresentando

a temática “Afro”, de forma cultural e tradicional, como de práxis, nos livros didáticos de história (cf. fig. 38, 40, 41 e 42). Os livros das demais disciplinas não apresentam a temática.

As escolas municipais de Novo Oriente que não possuem biblioteca formada, constam de acervo próprio, poucas estantes com exemplares de livros didáticos e paradidáticos para apoio ao estudo e a pesquisa de docentes e discentes.

A disciplina Educação Física é realizada somente nas escolas da zona urbana e em três escolas da zona rural, nos distritos de Santa Maria, Monte Alegre e São Raimundo. *“Dois motivos para não haver a disciplina Educação Física na EEFMT: ainda não tem professor suficiente na área específica, no município. Outra é porque as aulas práticas são pra ser no contra turno, ou seja, eles teriam que vir pela manhã, já que estudam à tarde, e não dispomos de transporte para os alunos. Apenas fomos orientados a atribuir notas a eles nos Diários. Os alunos da comunidade de Olho D’água não fazem Educação Física, porque não dispomos de espaço suficiente. Não existe aula prática ou teórica”* (Gestor Coordenador - GC).

Os professores das disciplinas Arte Educação, Educação Religiosa e Técnicas Agrícolas não dispõem de livro didático como suporte pedagógico de ensino. Utilizamos, portanto o termo “não consta” no quadro, para designar a ausências desses recursos. O conteúdo é xerografado e entregue aos professores no dia dos planejamentos.

As escolas de Novo Oriente planejam juntas por disciplina, formando um Plano Mensal Municipal. Os planejamentos ocorrem, geralmente, na última semana de cada mês, sendo planejadas, na terça-feira, as aulas mensais das disciplinas Língua Portuguesa, Inglês e Arte Educação. Na quarta-feira, Matemática; na quinta-feira, Geografia, História e Religião e, na sexta-feira, Ciências da Natureza e Técnicas Agrícolas, como exposto no quadro a seguir:

**Quadro 02:** Cronograma de Planejamentos Mensais 2014.

DIAS	PLANEJAMENTO / DISCIPLINA
<b>Segunda - Feira</b>	Não há planejamento.
<b>Terça - Feira</b>	Língua Portuguesa, Inglês e Arte Educação.
<b>Quarta - Feira</b>	Matemática.
<b>Quinta - Feira</b>	Geografia, História e Religião.
<b>Sexta - Feira</b>	Ciências da Natureza e Técnicas Agrícolas.

**Fonte:** Secretaria de Educação do Município de Novo Oriente (2014).

As rotinas diárias também são elaboradas coletivamente, podendo ser adaptadas com os planejamentos mensais à realidade de cada escola e comunidade. A disciplina Técnicas Agrícolas faz parte somente da Grade Curricular do 8º e do 9º ano, mas em todo o município

(zonas urbana e rural), os planejamentos de Educação Física são elaborados em separado, ou seja, sem dia definido pelo município, nas áreas apresentadas no quadro 02.

Especificamente, o local da pesquisa foi a Escola de Ensino Fundamental Marcelino Tavares (EEFMT) da Comunidade de Olho D'água do município de Novo Oriente-Ceará, situada há 08 km da sede do Município. A escola funciona há 33 anos (fundada em 1981). Nela trabalham 05 (cinco) auxiliares de serviços gerais, 01 (um) agente administrativo, 01 (um) professor na “sala multifuncional”, 07 (sete) professores da educação infantil ao 5º ano e 02 (dois) professores somente no Ensino Fundamental 2, sendo que 02 (dois) professores do Ensino Fundamental 1 trabalham no Ensino do Fundamental 2. A escola possui uma clientela de 174 (cento e setenta e quatro) alunos (GC).

**Figura 02:** Mapa do Ceará  
Localização: Novo Oriente



**Fonte:** Arquivos - noticia.uol.com.br (2014).

**Figura 03:** Escola de Ensino Fundamental Marcelino Tavares  
Distrito: Olho D'água – Novo Oriente-Ceará.



**Fonte:** Arquivo de LRL (2014).

No período da manhã funcionam as turmas: Creche / Pré-escola ao 3º ano e, no período tarde, 4º ao 8º ano. Os alunos que seriam matriculados no 9º ano da Escola Marcelino Tavares foram transferidos para a sede do município, devido a pouca quantidade existente na comunidade de Olho D'água e nas localidades atendidas pela escola, no ano 2014. Todavia, “no ano 2015 possuirá clientela suficiente para formar uma turma de 9º ano” (GC).

**Figuras 04 e 05** : Horário Escolar do Ensino Fundamental 2 e Calendário Letivo (2014).



Fonte: Arquivo de LRL (2014).

A EEFMT, no período da pesquisa (2014) atende as crianças e os adolescentes de 15 (quinze) comunidades que são: Minador, Carrasco, Caldeirão de Cima, Baixa Fria, Liberdade, Gameleira, Pé da Ladeira, Barro Vermelho, Emaús, Bom Jardim, Barro Vermelho II, Olho D'água, São Félix, Macaco e Queimadas. “Algumas dessas comunidades possuem creches ou escola, todavia, foram fechadas pelo governo municipal, fazendo da EEFMT, uma escola polo.

## 2.2 Grupos étnico-raciais em Novo Oriente

No estado do Ceará até o ano 2015 são certificadas pela Fundação Cultural Palmares, enquanto quilombo, 42 comunidades rurais negras, destas, 03 são do município de Novo Oriente:<sup>7</sup> Minador, no ano de 2009; Bom Sucesso, em 2010 e Barriguda, em 2013. Outras comunidades estão em processo de reconhecimento, são elas: Lagoa de Dentro, Barra, Bom Sucesso, Paranã e Santo Antônio (Lourenço, Cordeiro & Coriolano, 2010). Entre outros benefícios, a certificação garante às comunidades negras “mais acesso às políticas públicas sociais e de habitação do Governo Federal” (Palmares, 2015).

<sup>7</sup> As comunidades rurais negras de Novo Oriente-Ceará certificadas pela Fundação Cultural Palmares possuem código no IBGE: 2309409. Os números dos processos das comunidades são: Minador (01420.002215/2009-23); Bom Sucesso (01420.000455/2010-27); Barriguda (01420.001795/2009-31). (Palmares, 2015).

Dantas (2009) afirma que:

“No Ceará assim como em outros lugares do estado brasileiro a escravidão do negro teve suas especificidades, aconteciam nos cotidianos, concessões, negociações, avanços e recuos de qualquer das partes. O escravismo sem dúvidas foi brutal e criminoso em qualquer tempo e lugar. Sem dúvida sempre trazendo vantagens maiores para os senhores. Não tendo melhor opção uma vez que para onde corresse seria explorado, ou mal tratado, muitas pessoas escravizadas acordavam com seus senhores, pois na realidade mesmo na condição de escravo é lógico, as pessoas buscavam ter uma vida melhor.”

Ao fazer uma abordagem sintética sobre o percurso do negro no Ceará, Dantas (2009) expõe que as comunidades remanescentes de quilombo, Minador e Bom Sucesso, no município de Novo Oriente são comunidades negras que marcaram ruptura com a escravidão, organizando-se sociopoliticamente, passando a serem referências de liberdade no estado do Ceará. Esses são, não somente núcleos de resistência, mas sociedades alternativas em Novo Oriente, assim como muitos outros quilombos pelo Brasil.

O Minador<sup>8</sup> é um quilombo que tem contribuído com a formação do alunado da EEFMT, da comunidade de Olho D'água. Está localizado na Serra Grande, distando 16 km da sede do município. O nome Minador se deu devido a uma mina de água que brota da Serra Grande, que na época invernososa forma uma bela cachoeira, no Quilombo (Lourenço et. al., 2010).



**Figura 06:** Mapa de Novo Oriente. Localização da Sede do município; a comunidade de Olho D'água onde está a EEFMT e as três comunidades quilombolas certificadas até 2015: Minador, Bom Sucesso e Barriguda. Arquivo: [www.municipios-ce.com.br](http://www.municipios-ce.com.br) (2015).



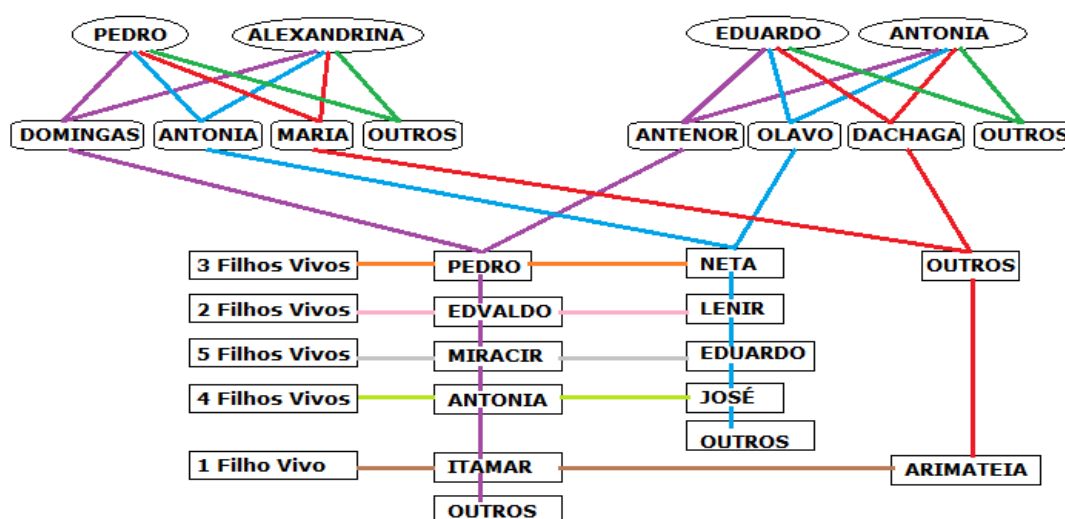
**Figura 07:** Novo Oriente, Ceará. Arquivo: [www.fotoregistro.com.br](http://www.fotoregistro.com.br) (2015)

<sup>8</sup> Os primeiros moradores vieram do Estado do Piauí, já no final do século XIX e se fixaram nas terras que hoje chamamos Minador (Dantas, 2009).

Minador é composto, atualmente, por 24 famílias, as quais se originaram principalmente de duas famílias: a de Pedro Francisco Sales, com Maria Alexandrina de Nazaré e a família de Eduardo Alves Ferreira com Antonia Soares da Costa. Três filhas do primeiro casal uniram-se em matrimônio com três filhos do segundo. Muitos dos descendentes destes casaram entre si, gerando descendentes, onde, até a quarta geração há a presença da união matrimonial de proles entre primos-irmãos (Lourenço et al., 2010).

As filhas do primeiro casal (Domingas, Antonia e Maria) com os filhos do segundo (Antenor, Olavo e Francisco das Chagas) geraram um total de 34 filhos, entre homens e mulheres. Domingas com Antenor geraram 13 filhos; Antonia com Olavo, 12 filhos; Já Maria e Francisco das Chagas, apenas 09 filhos. É de uniões conjugais assim que se deu a formação da maioria das famílias do quilombo, como mostra o mapa genealógico a seguir:

**Figura 08:** Mapa genealógico da formação do quilombo do Minador



Fonte: Arquivo de LRL (2014).

Pedro Francisco Sales, foi o primeiro quilombola, era descendente de escravo negro, casado, mas chegando a Novo Oriente, conheceu Maria Alexandrina, de apenas onze anos, com a qual passou a conviver também maritalmente na mesma casa com a esposa, São Pedra, nas terras do atual Minador. Após o falecimento de São Pedra, seus descendentes foram embora para o Estado do Piauí, e Pedro Francisco Sales casou-se com Maria Alexandrina (Lourenço et al., 2010).

### **2.3 Capacitação docente e a produção de um recurso didático para o ensino afro**

O processo de capacitação docente no município possibilitou criar seus materiais didáticos. Assim, como apresentado no quadro 01, em Novo Oriente existe um considerável número de acervo com relação a material didático, e também paradidático (cf. quadro 05). Contudo cabe mencionar o material afrodescendente deixado pelo pesquisador às escolas novorientenses que trata das memórias do mesmo sobre o que é ser negro na sociedade brasileira, enfatizando as suas vivências dividida entre brancos e pretos, isso, por ser filho de uma mulher branca e de um negro.

A partir de inquietações do pesquisador sobre suas vivências, suas origens, que ele decidiu rememorar para melhor entender sua história e contribuir com o município de Novo Oriente com mais um acervo bibliográfico, focando as exigências das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 com relação ao ensino da História, da Cultura Africana e Afro-Brasileira. Participaram da construção do Livro, docentes e discentes do município, com ilustrações, cordéis, poesias, questionários, entre outros, a partir do memorial do pesquisador.

O acervo encontra-se nas bibliotecas das escolas municipais de Novo Oriente Ceará, impresso em papel ofício A4 e encadernado, totalizando 34 páginas. O mesmo consta do histórico de vida do pesquisador com relação à sua construção familiar, a materna, constituída por pessoas de pele branca e, a paterna, por negros, resultando em seu nascimento, entre seus irmãos (de pele morena), o único de cor branca. A história rendeu à sua memória conflitos e a reflexão de que somos todos “iguais, em nossas diferenças”.

Após a escrita do memorial pelo pesquisador, os professores de História e Geografia do município de Novo Oriente, estudaram o histórico de vida do pesquisador, propondo aos alunos a leitura, a escrita de cordéis, poemas, ilustrações, pesquisas na internet sobre determinados temas do memorial, formulando questões, pesquisas no dicionário sobre palavras desconhecidas pelos alunos, construção e apresentação de peça teatral.

As figuras 09, 10 e 11 são representações em uma peça teatral do memorial: “Lucivanio: um afrodescendente branco” realizada na Escola de Ensino Fundamental Francisco das Chagas Mota, da comunidade de Agrovila – Flor do Campo, zona rural. Foram convidados a assistir a apresentação e homenagem ao personagem, a comunidade, os gestores da escola, todos os alunos do ensino fundamental e demais funcionários da EEFFCM.

**Figuras 09, 10 e 11:** Peça Teatral apresentada por alunos do 9º ano e por um Agente Administrativo da EEFFCM. Novo Oriente – Agrovila – Flor do Campo.



Fonte: Arquivo de LRL (2014).



Fonte: Arquivo de LRL (2014).



Fonte: Arquivo de LRL (2014).

O estudo do memorial se deu nos meses de maio e junho, com as turmas 8º e 9º anos, em todas as escolas municipais, nas zonas rural e urbana, nas disciplinas Geografia e História. No entanto, outros professores resolveram trabalhar o memorial no 6º e no 7º ano.

Entre outros trabalhos, são destaques várias ilustrações e o cordel feito por uma aluna do 7º ano, de uma escola pública da zona rural de Novo Oriente. Resolvemos então expor alguns trabalhos para apresentar uma síntese do histórico de vida do personagem:

### **Lucivania: Um Afrodescendente “Branco”**

A história de Lucivania  
Consta bastante sofrimento  
Sua mãe uma mulher branca  
Teve um relacionamento  
Com Assis um homem negro  
Que com ela viveu bom momento



**FIG.: 12 – ASSIS E VERA.**  
ILUSTRAÇÃO: TAINARA, 11 ANOS - 6º ANO (2014).  
E.E.F. FRANCISCO DAS CHAGAS MOTA  
AGROVILA – NOVO ORIENTE – CEARÁ.

No começo houve dificuldade  
Mas Assis por Vera lutou  
Até que o pai da moça  
Sua mão autorizou  
Juntos tiveram dois filhos  
Que foram criados com amor



**FIG.: 13 – VERA, CRISTIANO, ASSIS E FABIANA.**  
ILUSTRAÇÃO: TAINARA, 11 ANOS - 6º ANO (2014).  
E.E.F. FRANCISCO DAS CHAGAS MOTA  
AGROVILA – NOVO ORIENTE – CEARÁ

Assis era um sanfoneiro  
Em festas e rádio sempre tocou  
Vera ficou muito triste  
Pois já não recebia amor  
E seu filho estava doente  
Por causa disso surdo e mudo ficou



**FIG.: 14 – ASSIS TOCANDO SANFONA NA RÁDIO.**  
ILUSTRAÇÃO: CARLOS, 14 ANOS (2014) - 9º ANO  
E.E.F. FRANCISCO DAS CHAGAS MOTA  
AGROVILA – NOVO ORIENTE – CEARÁ.

Vera queria ter outro filho  
Pra seu marido alegrar  
Pois lhe dando um filho homem  
Sanfona podia tocar  
Seu desejo foi realizado  
Conseguiu engravidar



**FIG.:15 – VERA**  
ILUSTRAÇÃO: TAINARA, 11 ANOS - 6º ANO (2014).  
E.E.F. FRANCISCO DAS CHAGAS MOTA  
AGROVILA – NOVO ORIENTE -CEARÁ.

Vera ficou feliz  
E o menino aos nove meses nasceu  
Mas a cor dele era branca  
E Assis enlouqueceu  
Xingou Vera de vários nomes  
Novamente ela entristeceu



**FIG.:16 – VERA, ASSIS E LUCIVANIO**  
ILUSTRAÇÃO: TAINARA, 11 ANOS - 6º ANO (2014).  
E.E.F. FRANCISCO DAS CHAGAS MOTA  
AGROVILA – NOVO ORIENTE -CEARÁ.

Assis decidiu ir embora  
E pra bem longe viajou  
Por muito tempo distante de casa  
Notícia nunca mandou  
Nas bandas do Sul tentando a fama  
Sem êxito retornou



**FIG.:17 – ASSIS GOMES**  
ILUSTRAÇÃO: TAINARA, 11 ANOS - 6º ANO (2014).  
E.E.F. FRANCISCO DAS CHAGAS MOTA  
AGROVILA – NOVO ORIENTE -CEARÁ.

Queria juntar sua família  
Então uma casa alugou  
Pedi a benção a seu filho branco  
Lucivanio não recusou  
Tempos depois tiveram rixas  
Um do outro nunca cessou



**FIGURA:18 – VERA E FILHOS**  
ILUSTRAÇÃO: TAINARA, 11 ANOS - 6º ANO (2014)  
E.E.F. FRANCISCO DAS CHAGAS MOTA  
AGROVILA – NOVO ORIENTE -CEARÁ.

Lucivanio o menino branco  
Pra outra casa se mudou  
Foi morar em outro bairro  
Pois a seu pai não suportou  
De vê-lo agredindo sua mãe  
Esta atitude ele tomou



**FIG.: 19 – LUCIVANIO**  
ILUSTRAÇÃO: TAINARA, 11 ANOS - 6º ANO (2014)  
E.E.F. FRANCISCO DAS CHAGAS MOTA  
AGROVILA –NOVO ORIENTE –CEARÁ.

Não passou muito tempo  
Lucivanio se casou  
Ele conheceu Ana Paula  
Pela qual se apaixonou  
Eles hoje têm dois filhos  
Que criam com muito amor



**FIG.: 20 – ESPOSA E FILHOS DE LUCIVANIO.**  
ILUSTRAÇÃO: BRENO, 12 ANOS -7º ANO (2014).  
E.E.F. MARCELINO TAVARES  
OLHO D'ÁGUA – NOVO ORIENTE -CEARÁ.

Um dia numa pescaria  
Na mata Assis fora picado  
Por uma cobra venenosa  
O sanfoneiro ficou parado  
Pra não agitar o sangue  
E o veneno ser espalhado



**FIG.: 21 – ASSIS NA PESCARIA.**  
ILUSTRAÇÃO: TAINARA, 11 ANOS -6º ANO (2014).  
E.E.F. FRANCISCO DAS CHAGAS MOTA  
AGROVILA -NOVO ORIENTE -CEARÁ.

Não quis ir ao hospital  
Pois de médico tinha fobia  
Decidiu tomar cachaça  
Para ele remédio melhor não havia  
Não contou nada a ninguém  
Pois só a ele cabia



**FIG.: 22 – ASSIS EMBRIAGADO**  
ILUSTRAÇÃO: JOSÉ GOMES (13 ANOS) -7º ANO (2014).  
E.E.F. MARCELINO TAVARES –OLHO D'ÁGUA –NOVO ORIENTE -CEARÁ.

Pra diminuir as dores reumáticas  
Assis cheirava solvente  
Droga que adicionada ao álcool  
Não deixava ninguém contente  
Foi levado ao hospital às pressas  
Pois estava mui doente



**FIG.: 23 – HOSPITAL.**  
ILUSTRAÇÃO: BRENO, 12 ANOS -7º ANO (2014).  
E.E.F. MARCELINO TAVARES  
OLHO D'ÁGUA – NOVO ORIENTE -CEARÁ.

No dia seguinte Assis teve  
Uma morte inevitável  
Era sete de setembro  
Uma data comemorável  
Independência do Brasil  
E o aniversário de Vera amável



**FIG.: 24 – BANDEIRA DO BRASIL/ANIVERSÁRIO DE VERA.**  
ILUSTRAÇÃO: BRENO, 12 ANOS -7º ANO (2014).  
E.E.F. MARCELINO TAVARES  
OLHO D'ÁGUA – NOVO ORIENTE -CEARÁ.

Lucivanio decidiu  
Ao quilombo Assis levar  
Enterra-lo junto a seu povo  
Se os parentes concordar  
Valorizando as suas origens  
As quais também sabe amar



**FIG.: 25 - LUCIVANIO, SEUS IRMÃOS E SUA MÃE VERA.**  
ILUSTRAÇÃO: TAINARA, 11 ANOS -6º ANO (2014).  
E.E.F. FRANCISCO DAS CHAGAS MOTA  
AGROVILA –NOVO ORIENTE -CEARÁ.

Assim, a pesquisa deu continuidade à construção de um produto paradigmático, que foi deixado às escolas novorietenses enquanto acervo de conhecimentos desenvolvidos pelo pesquisador, professores e alunos do município para suporte de ensino e aprendizagens posteriores.

Os trabalhos realizados a partir da produção do acervo foram de fundamental importância para os participantes de cada atividade, uma vez que foi percebida a autodeclaração não somente pelos quilombolas do Minador, na EEFMT, mas por muitas crianças e adolescentes em todo o município, como sendo negras, principalmente quando rememoravam suas origens.

No curso do trabalho, nas apresentações teatrais, na leitura de poemas, na leitura de cordéis e em muitas escolas, foi que percebemos a interação de pessoas de etnias diferentes, mas em um só contexto: o negro. Participaram das apresentações, além de alunos, gestores escolares, professores, agentes administrativos, entre outros. O envolvimento no desenvolvimento de outras atividades também pode ser percebido. A partir do memorial escrito muitos discentes passaram a ter interesse em rememorar suas origens relacionando com o tópico: negro.

Com relação aos adolescentes da EEFMT, o envolvimento na evolução dos trabalhos propostos pelos professores foi unânime. Quilombolas, autodeclarados indígenas, e demais alunos se envolveram de forma a confundir os nossos olhares na identificação visual entre o quilombola e o não quilombola, por exemplo. Inclusive, fomos chamados para entrevistas em algumas escolas e também para que os alunos conhecessem o personagem do memorial produzido. O material é de fundamental importância, pois proporciona a quem o lê, meditar sobre suas origens e a incentivar a rememorar a sua relação com o negro. Isso foi percebido no desenvolvimento deste trabalho em muitas escolas, tanto na zona urbana, quanto na rural.

As atividades realizadas pelas escolas resultaram em inquietações nos educandos e em seus educadores, pois a partir dos trabalhos realizados que muitos começaram a rememorar suas origens construindo seus próprios memoriais, buscando a partir da oralidade de seus parentes informações importantes para o descobrimento dos seus pertencimentos étnico-raciais.

O quadro a seguir apresenta o demonstrativo de alunos, por série e turno da EEFMT, no ano letivo 2014, destacando a quantidade de afrodescendentes (quilombolas) nas turmas.

**Quadro 03:** Demonstrativo de alunos por série e turno da EEFMT, ano letivo 2014.

SÉRIE/ANO	DISTORÇÃO IDADE - SÉRIE	NÚMERO DE ALUNOS	TURNO	NÚMERO DE AFRODESCENDENTES (QUILOMBOLAS)
<b>Creche e Pré-escola (multisseriada)</b>	02 a 04 anos	14 alunos	manhã	Não possui
<b>1º ano</b>	6 anos	24 (vinte e quatro)	manhã	01 (um)
<b>2º ano</b>	7 anos	12 (doze)	manhã	01 (um)
<b>3º ano</b>	8 anos	12 (doze)	manhã	02 (dois)
<b>4º ano</b>	9 anos	19 (dezenove)	tarde	02 (dois)
<b>5º ano</b>	10 anos	22 (vinte e dois)	tarde	02 (dois)
<b>6º ano</b>	11 anos	21 (vinte e um)	tarde	02 (dois)
<b>7º ano</b>	12 anos	29 (vinte e nove)	tarde	04 (quatro)
<b>8º ano</b>	13 anos	21 (vinte e um)	tarde	03 (três)
<b>9º ano</b>	14 anos	Não Consta	Não Consta	Não Consta

**Fonte:** Escola de Ensino Fundamental Marcelino Tavares (2014).

Na EEFMT funciona uma sala multisseriada com alunos de Creche e Pré-escola, segundo o gestor, “*devido a pouca quantidade de alunos, nas duas turmas: 14 alunos*” (GC).

Na EEFMT, não consta a turma de 9º ano, em 2014. E, nas demais séries, com exceção da turma de Creche e Pré-escola, todas possuem de 01 (um) a 04 (quatro) quilombolas. Atualmente na legislação brasileira o agente de Estado não define a cor do sujeito, ele aceita a sua autodefinição, princípio da autonomia do cidadão.

**Figura 26:** Sala de aula Educação Infantil da EEFMT



**Fonte:** Arquivo LRL (2014).

A Comunidade quilombola do Minador está situada a 11 km do Distrito de Olho D'água. E, como colocado no quadro 03, somente a turma Creche / Pré-escola não possui alunos quilombolas, porque os quilombolinhas da comunidade do Minador estudam em uma creche municipal na comunidade de Bom Jardim, há 3 km da EEFMT. Do 1º ao 8º ano a EEFMT conta com 17 discentes quilombolas da Comunidade do Minador.

**Figuras 27 e 28:** Estrada de acesso à EEFMT: Novo Oriente – Olho D'água – Minador.



**Fonte:** Arquivo de LRL (2014).

A EEFMT funciona com 04 (quatro) salas de aula e um anexo. O anexo está aproximadamente a 1200m da escola, funcionando o 4º ano. A escola possui ainda uma cantina, uma secretaria, dois banheiros, sendo um masculino e um feminino, utilizados por alunos, professores, gestores e demais funcionários da escola. Na secretaria estão duas

pequenas dependências que servem para almoçar. A área total da escola é de 600 m<sup>2</sup>, medindo 20m de frente por 30m de fundo.

**Figura 29:** Secretaria da EEFMT



**Fonte:** Arquivo de LRL (2014).

**Figura 30:** Área de Recreação da EEFMT



**Fonte:** Arquivo de LRL (2014).

Utilizamos para investigação os Planejamentos Mensais, as Rotinas Diárias, os Diários de Bordo dos professores, além de observação de aulas, entrevistas e rodas de conversa. A pesquisa ocorreu nos meses: abril, maio, junho, julho, agosto e setembro de 2014. A estimativa é que contribuíram nesta pesquisa 77 pessoas: 71 discentes, 04 docentes e 02 gestores, sendo 01 Coordenador escolar e 01 Diretor escolar.

Ao fazermos a observação visual e registros fotográficos dentro e fora da EEFMT podemos perceber que são muitas as defasagens com relação ao bom funcionamento da escola. No período do inverno<sup>9</sup> muitos alunos enfrentam, além das chuvas no percurso da escola, viagens cansativas e perigosas em transportes inadequados. Os alunos que moram na subida da Serra Grande, como os quilombolas do Minador, têm enfrentado essas dificuldades. Já dentro da escola, o espaço para a área de lazer não é adequado (cf. figura 31).

---

<sup>9</sup> Inverno possui significados diferentes tem por significado a estação mais fria das quatro estações do ano, entre o outono e a primavera. No entanto, para o nordestino significa, principalmente, o período das chuvas. (Dicio, 2016).

**Figura 31:** Transporte Escolar.



Fonte: Arquivo de LRL (2014).

Desse modo, a recreação das crianças e adolescentes se resume em poucas brincadeiras, como: cantigas de roda, pega-pega, pula corda. Alguns espaços básicos a uma instituição de ensino, a EEFMT não possui, como: quadra esportiva, campo para voleibol e biblioteca. Um espaço pequeno de aproximadamente 9m<sup>2</sup> é utilizado como biblioteca, secretaria, direção, sala de professores e almoxarifado (cf. figura 30).

As carteiras onde os alunos se sentam são de madeira, muito desconfortáveis, com algumas apresentando defeito. As salas de aula são pouco arejadas. Alguns ventiladores com defeito e a iluminação inadequada; algumas salas com telhas plásticas para ajudar na iluminação (cf. figuras 37 e 38).

Em suma, a EEFMT apresenta diversas dificuldades em sua logística, no que diz respeito à sua estrutura física, transporte adequado e de material, por exemplo, o que faz ser um desafio à prática da boa educação. É preciso envolver os alunos e propor atividades dinâmicas, como a da educação étnico-racial.

## **CAPÍTULO III - A PRÁTICA CURRICULAR ÉTNICO-RACIAL EM NOVO ORIENTE**

### **3.1 O conteúdo afro na Escola Marcelino Tavares**

Devido ao período da Copa do Mundo, com sede no Brasil, o primeiro semestre letivo (2014.1), em Novo Oriente-Ceará, encerrou-se no dia 14 de junho, iniciando o segundo semestre (2014.2) no dia 14 de julho.

“A Lei Geral da Copa estabelece que os sistemas de ensino ajustem os calendários de forma que as férias escolares das redes pública e privada abranjam todo o período da Copa, de 12 de junho a 13 de julho do próximo ano. Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) define que o calendário escolar seja adequado às peculiaridades locais e que devem ser cumpridos, no mínimo, 200 dias letivos.” (Brasil, 2015)

No que diz respeito ao calendário escolar municipal, está posto na Lei Orgânica do Município de Novo Oriente-Ceará (Art. 174), que este “será flexível e adequado às peculiaridades das condições sociais e econômicas dos alunos”. Com relação aos currículos escolares, o Art. 175 da Lei Orgânica do Município está posto que estes “serão adequados às peculiaridades do Município e valorizarão a cultura local, suas manifestações, o conhecimento das Constituições Federais, Estadual e Lei Orgânica Municipal, bem como os deveres e direitos de cidadania”.

As entrevistas com os professores e as rodas de conversa com os alunos ocorreram no segundo semestre. A observação e outros registros, no primeiro semestre, especificamente, no segundo bimestre.

O autor do material didático é professor no município da pesquisa. O mesmo foi liberado pelo município para desenvolver a pesquisa, somente em suas horas-atividades (ou atividades extraclasse), que corresponde a 1/5 da carga horária de 40h/semana, às sextas-feiras para realizar a pesquisa, estudo e participar dos planejamentos de Ciências da Natureza e Técnicas Agrícolas.

Na investigação não foi realizado o estudo curricular do 9º ano, por não constar (no ano 2014) esta turma na escola envolvida na pesquisa. O pesquisador é professor das disciplinas Educação Religiosa, Matemática, Ciências da Natureza e Técnicas Agrícolas. O mesmo não participa dos planejamentos (Educação Religiosa e Matemática), recebendo-os prontos. Assim, o investigador planejou durante a pesquisa com os professores das turmas de 9º ano para não interferir nos dados da pesquisa.

Por não poder participar dos planejamentos das demais disciplinas e ainda assistir as aulas que não são ministradas às sextas-feiras, o pesquisador utilizou como meio investigativo, os planos mensais e as rotinas diárias, já elaboradas, os trabalhos e as avaliações dos professores da escola envolvida na pesquisa. Ainda, os diários de bordo dos professores, além da observação, entrevistas e rodas de conversa.

As investigações concernentes aos planejamentos mensais, as rotinas diárias, os diários de bordo e as avaliações ocorreram no 2º bimestre, do ano letivo 2014.1, correspondente a 46 (quarenta e seis) dias letivos (07/04 a 13/06). Utiliza-se na pesquisa as avaliações da 3ª e da 4ª semana avaliativa, sendo: 28/04 a 05/05 – 3ª semana, e 09/06 a 13/06 – 4ª semana. As turmas do 6º ao 9º ano das Escolas Públicas Municipais de Novo Oriente-Ceará possuem apenas um diário de bordo para registros dos professores de todas as disciplinas.

**Quadro 04:** Descrição do calendário da realização da pesquisa - 2º bimestre.

2º BIMESTRE (07/04 a 13/06)	QTD DE DIAS LETIVOS	FERIADOS	AVALIAÇÕES
ABRIL	19	Dia 18 e 21	Dia 28, 29 e 30
MAIO	21	Dia 01	Dia 01, 02 e 05
JUNHO	10	Não Consta	Dia 09, 10, 11, 12 e 13.

Fonte: Calendário Municipal, ano letivo 2014.

O mês de abril possuiu 19 (dezenove) dias letivos; neste, 03 (três) feriados: dia 18, sendo comemorada a Paixão de Cristo e 21, o dia de Tiradentes. O mês de maio com 21 (vinte e um) dias letivos, sendo feriado, o dia 01 (primeiro), comemorando o “Dia do Trabalho”. O mês de junho, 10 (dez) dias letivos, totalizando 46 dias letivos no bimestre 2. Em junho não houve feriado, até o dia 14.

A primeira semana avaliativa do segundo bimestre iniciou no dia 28 de abril e terminou no dia 05 de maio. A segunda semana avaliativa, iniciou no dia 09 de junho e terminou no dia 13 do mesmo mês, sendo o dia 13, o último dia letivo do primeiro semestre (2014.1). Não houve feriado no mês de junho.

Nesse período foi realizada a observação dos planejamentos mensais, das rotinas diárias, dos diários de bordo e das avaliações, para verificar se consta a aplicabilidade do conteúdo afro e das relações étnico-raciais, na EEFMT, no município de Novo Oriente-Ceará.

**Quadro 05:** Descrição do calendário da realização da pesquisa - 3º bimestre.

3º BIMESTRE (14/07 a 26/09)	QTD DE DIAS LETIVOS	FERIADOS	AVALIAÇÕES
JULHO	14	Não Consta	Não Consta
AGOSTO	21	Não Consta	Dia 25, 26, 27,28 e 29
SETEMBRO	22	Não Consta	Não Consta

Fonte: Calendário Municipal, ano letivo 2014.



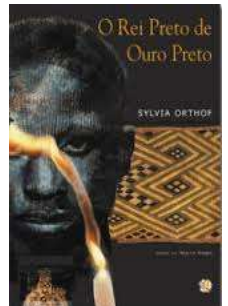

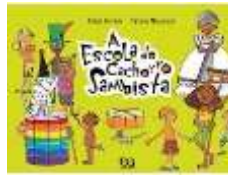
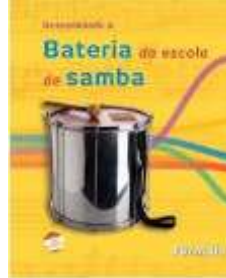

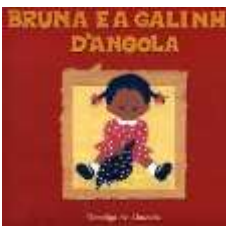


O terceiro bimestre iniciou no dia 14 de julho e terminou no dia 26 de setembro. O mês de julho possuiu 14 (quatorze) dias letivos, agosto, 21 e setembro 22. Não houve feriado nesse bimestre, totalizando 55 dias letivos.



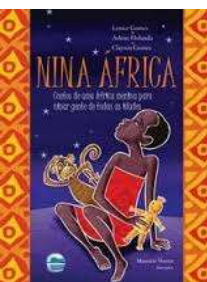
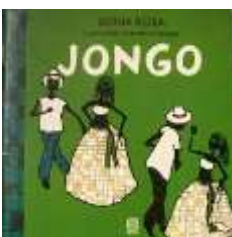
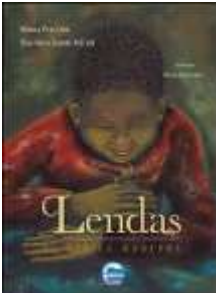
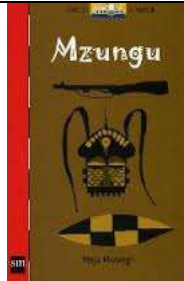
Foram utilizados como meios investigativos as entrevistas com os gestores (Coordenador Pedagógico e Diretor Escolar), docentes do Ensino Fundamental 2 e rodas de conversas com os discentes da mesma modalidade de ensino para comparar os depoimentos nas entrevistas com as afirmações nas rodas de conversas.

Realizou-se um levantamento bibliográfico (pesquisador, gestores e professores) sobre os acervos bibliográficos que envolvem a Diversidade Étnico-Racial, existente na EEFMT. Conseguiu-se identificar 30 exemplares paradigmáticos:

**Quadro 06:** Acervo bibliográfico da EEFMT, que aborda a Diversidade Étnico-Racial.

Acervos Bibliográficos			
	O Nordeste nas canções de Luiz Gonzaga. Organização de Lucinda Azevedo, Adelson Viana, Ana Thais Feitosa. 1. ed – Fortaleza: Editora IMEPH, 2013. 144 p.: 22,0 x 28,0 cm.		Poesia em cena. Organização de Ana Thais Feitosa; Ilustração: Kazane. – 1. ed. – Fortaleza: Editora IMEPH, 2013. 124p.; il. 20,0 x 27,0 cm
	Paixão, Fernando. África: um breve passeio pelas riquezas e grandezas africanas / Fernando Paixão; Ilustrações: Kazane – 2. ed – Fortaleza: Editora IMEPH, 2012. 28p.: il. 20 x 27 cm		Francisco, Antonio. As seis moedas de ouro / Antonio Francisco; Ilustração: Kazane. 1. ed. – Fortaleza: Editora IMEPH, 2011. 64p. : il. 20 x 27 cm
	Poian, Andrea T. Da. et al. Quilombos e Quilombolas do Brasil. Revista de divulgação científica para crianças ano 25 / nº 240		Barbosa, Rogério Andrade Histórias africanas para contar e recontar / Rogério Andrade

	<p>novembro de 2012, 29p.</p>		<p>Barbosa; Ilustrações de Graça Lima. – São Paulo: Editora do Brasil, 2001.</p>
	<p>Orthof, Sylvia, 1932 – 1997. O Rei Pedro de Ouro Preto / Sylvia Orthof; (ilustrações Rogério Borges). 4 ed. – São Paulo: Gaia 2008.</p>		<p>Bellinghausen, Igrid Biesemeyer Histórias encantadas africanas / Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, ilustrações da autora. – Belo Horizonte: RHJ, 2011. 24p. : il.</p>
	<p>Ferreira, Felipe, 1954 – A Escola do Cachorro Sambista / texto Felipe Ferreira; ilustrações Mariana Massarani. – 1. Ed. – São Paulo: África, 2012. 32p. : il.</p>		<p>Coelho, Márcio Desvendando a bateria da escola de samba / Márcio Coelho e Ana Favoretto. – São Paulo: Saraiva, 2011.</p>
	<p>Furtado, Maria Cristina Pretinho, meu boneco querido / Maria Cristina Furtado; ilustrações de Ellen Pestili. – 2. ed. – São Paulo: Editora do Brasil, 2008.</p>		<p>Almeida, Gercilda de Bruna e a galinha d'Angola / Gercilda de Almeida, ilustrações Valéria Saraiva – Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2011. 24p. : il.</p>
	<p>Albuquerque, Amelia Maria Brito de. Livro de Leitura e Escrita Diversidade Cultural. / Amelia Maria Brito de Albuquerque, Ana Thais Feitosa, Lucinda Maria Marques de Azevedo, Rouxinol do Rinaré. – 2. ed. – Fortaleza: Editora IMEPH, 2009. 205 x 275 mm. il.: 160 p.</p>		<p>Ssó, Ernani Contos de morte morrida: narrativas do folclore / Ernani Ssó; ilustrações de Marilda Castanha. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007.</p>
	<p>Sellier, Marie África, meu pequeno Chaká / Marie Sellier; ilustrações de Marion</p>		<p>Badoe, Adwoa História de Ananse / Adwoa Badoe; tradução Marcelo Pen;</p>

	<p>Lesage; tradução de Rosa Freire de Aguiar. – São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.</p>		<p>ilustração Baba Wagué Diakité. – São Paulo: Edições SM, 2006. – (Cantos do Mundo).</p>
	<p>Junqueira, Sônia A menina e o tambor / história Sônia Junqueira; Mariângela Raddad, desenhos. – (Histórias do coração).</p>		<p>Braz, Júlio Emílio, 1959 – Sikulume e outros contos africanos / adaptação Júlio Emílio Braz; ilustrações de Luciana Justiniani. – Rio de Janeiro: Pallas, 2005 il.</p>
	<p>Gomes, Lenice. 1943 – Nina África: contos de uma África menina para ninar gente de todas as idades / Lenice Gomes, Arlene Holanda, Clayson Gomes; ilustrações Maurício Veneza. – 1. ed. – São Paulo: Elementar, 2009. il. Color.</p>		<p>Rosa, Sônia, 1959. Jongo / Sônia Rosa desenhos de Rosinha Campos – 2ª ed. – Rio de Janeiro Pallas, 2009. Il; - (lembranças africanas).</p>
	<p>Contos africanos dos países de língua portuguesa / Albertino Bragança... (et al.); (ilustrador Apo Fousek). – 1. ed. – São Paulo: África, 2010. 144p.: il. – (para gostar de ler).</p>		<p>Lima, Heloisa Pires, 1955 – Lendas da África Moderna / Heloisa Pires Lima; Rosa Maria Tavares Andrade; ilustrações Denise Nascimento. - 1ª ed. – São Paulo: elementar, 2010 il.</p>
	<p>Barbosa, Rogério Andrade Pigmeus: os defensores da floresta / Rogério Andrade Barbosa; ilustrações (de) Maurício Negro. – São Paulo: Farol Literio, 2011. 40p. : il. : 20,5 x 27,5 cm.</p>		<p>Mwangi, Meja Mwangi / Meja Mwangi; tradução Marcelo Pen. – São Paulo: Edições SM, 2006. – (Barco a Vapor; 14. Série Vermelha).</p>
	<p>Gil Carmen Por que somos de cores diferentes? / texto de Carmen Gil; ilustrações de Luis Filella; tradução de Rafael Mantovani. – São</p>		<p>Desnoëttes, Caroline Batuque de cores / Caroline Desnoëttes e Isabelle Hartmann; tradução de Hildegard Feist. – ed. – Curitiba:</p>

	<p>Paulo; Girafinha, 2006.</p>		<p>A página, 2011.</p>
	<p>Lane, Sandra. História da nossa gente / Sandra Lane; ilustrações de Flávio Fargas. – Belo Horizonte: Mazza edições; 2010. 48p.; 18x26 cm.</p>		<p>Paixão, Fernando. Canção dos povos africanos. / Fernando Paixão; ilustrações: Sérgio Melo. – 1. Ed. – Fortaleza: Editora IMEPH, 2010. 24p.: il. 20,0 x 27,0 cm.</p>
	<p>Vila, Martinho da A rainha da bateria / Martinho da Vila; ilustrações Marcelo D'Saete. – São Paulo: Lazuli Editora, 2009.</p>		<p>Antologia da poesia negra brasileira: o negro em versos? organização e apresentação de Luiz Carlos dos Santos. – 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2005. – (Lendo &amp; relendo).</p>

Fonte: levantamento realizado em 2014.

Esses livros mostram que há uma prática de implementação das leis ao considerarmos que o acervo possibilita leituras que demonstram a valorização da cultura negra, do ser negro. A análise dos planejamentos mensais e das rotinas diárias ocorreu no mês de junho. Assim, foi possível executar o levantamento dos dados dos meses abril e maio de 2014. Os planos de junho foram feitos juntos com os planejamentos do mês de maio.

O acervo bibliográfico étnico-racial existente na EEFMT, apresentado no quadro 05, comprova a existência desse tipo de material na referida escola. Segundo o coordenador escolar, outros exemplares de livros que envolvem as culturas afro-brasileira e indígena estão emprestados para os alunos.

Durante a investigação verificou-se se os conteúdos planejados contemplam questões Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, diagnosticando como os conteúdos estão sendo trabalhados.

Durante a pesquisa de campo foi feita a observação das atividades escolares realizadas com as crianças e adolescentes (6º ao 8º ano), visando examinar práticas pedagógicas de ensino, e a atuação dos professores e coordenador pedagógico quanto ao uso

das suas experiências referentes à formação relativa ao ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, bem como das Relações Étnico-Raciais.

Nos quadros de 07 a 12 apresenta-se uma coleta dos conteúdos dos planos mensais, rotinas diárias, diários de bordo e das avaliações dos professores, nos meses de abril, maio e junho. O motivo pelo qual foi decidido analisar os documentos mencionados é porque são fontes importantes a esta pesquisa no que diz respeito aos registros docentes.

Foram utilizados os termos “Não Consta” para designar ausência dos conteúdos voltados às Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e, “Não Aplicável”, à disciplina Educação Física, por constar no currículo municipal (6º ao 9º ano) em todo o município, mas não aplicável na EEFMT, entre outros fatores, “*os discentes morarem distante da escola*” (GC).

**Quadro 07:** Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na turma de 6º ano, mês de abril, maio e junho de 2014, no plano de aula mensal e nas rotinas diárias dos professores da EEFMT.

6º ano - Turma Única (Tarde)		
MATÉRIA/ DISCIPLINA	REGISTROS NO PLANO DE AULA MENSAL	REGISTROS NAS ROTINAS DIÁRIAS
LÍNGUA PORTUGUESA	Não Consta	Não Consta
EDUCAÇÃO FÍSICA	Não Aplicável	Não Aplicável
ARTE EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abril - A História do Maracatu.</li> </ul>	09/04 - Como e onde surgiu o Maracatu.
INGLÊS	Não Consta	Não Consta
MATEMÁTICA	Não Consta	Não Consta
CIÊNCIAS DA NATUREZA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abril - Texto: “O olhar do índio sob o céu brasileiro”, pág.: 62 e 63.</li> </ul>	07/04 - Texto: “O olhar do índio sob o céu brasileiro”, pág.: 62 e 63 do Livro Didático.
GEOGRAFIA	Não Consta	Não Consta
HISTÓRIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abril - Povos Indígenas na América e no Brasil.</li> <li>Maior - O Império Egípcio; O Egito Antigo: Sociedade e Poder Núbia, berço da civilização na África; O reino de Kush.</li> </ul>	08/04 – Indígenas: semelhanças e diferenças. 06/05 – Cap.: 06 – Vida Urbana: Oriente e África. 13/05 – realizar leitura e debate Cap.: 7 – O Egito Antigo. Atividade do Livro Didático, pág.: 127. Correção coletiva.
EDUCAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> <li>Abril - Unidade I –</li> </ul>	10/04 - Manifestações

RELIGIOSA	Manifestações Religiosas Locais - Nomes de origem religiosa.	Religiosas Locais; Palavras de Origens Religiosas.
-----------	--	--

Fonte: Plano de Aula Mensal e Rotinas Diárias – 2º Bimestre (2014).

O planejamento mensal é a principal ferramenta de trabalho do professor, ou seja, é o objeto da ação educativa. Por meio dele pensamos a prática, esquematizando-a para a sua realização. Este deve ser flexível, permitindo novas adaptações no decorrer do ensino, voltadas para o Projeto Político Pedagógico da escola (Hamze, 2015).

**Quadro 08:** Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na turma de 6º ano, mês de abril, maio e junho de 2014, identificados no diário de bordo e nas avaliações dos professores da EEFMT.

6º ano - Turma Única (Tarde)		
MATÉRIA/ DISCIPLINA	REGISTROS NO DIÁRIO DE BORDO	REGISTROS NAS AVALIAÇÕES
LÍNGUA PORTUGUESA	Não Consta	Não Consta
EDUCAÇÃO FÍSICA	Não Aplicável	Não Aplicável
ARTE EDUCAÇÃO	09/04 – Leitura da História do Maracatu, pág. 32 e 33. Comentário sobre a mesma e atividade proposta da apostila; 16/04 – Leitura do texto sobre a dança em grupos. Dramatizar uma dança à escolha do grupo. 23/04 – Desenhos dos personagens comemorados em abril, como o Índio, Tiradentes, Pedro Álvares Cabral. Produção de paródia a partir da música de Monteiro Lobato.	Abril/Maio (28/04 a 05/05) • Ilustrações sobre o Maracatu; • Dramatização: dança (Maracatu) – apresentação grupal; • Ilustrações sobre o “Dia do Índio”.
INGLÊS	Não Consta	Não Consta
MATEMÁTICA	Não Consta	Não Consta
CIÊNCIAS DA NATUREZA	07/04 - Texto: “O olhar do índio sob o céu brasileiro”, pág.: 62 e 63 do Livro Didático.	Não Consta
GEOGRAFIA	Não Consta	Não Consta
	08/04 – Leitura e debate sobre diferenças e semelhanças sobre os indígenas, explicação e atividade do Livro Didático, pág. 93 e 94; 15/04 – Leitura comentada, explicação do professor e orientação de uma	Abril/Maio (28/04 a 05/05) • Constam 08 (oito) questões com o tema: Indígenas: diferenças e

HISTÓRIA	pesquisa em comunidades indígenas. 06/05 – Revisão dos conteúdos estudados. Debates Orais, Resumir o capítulo vida urbana: Oriente e África, Cap.: 6. 13/05 - Leitura e debate cap.:7 – “O Egito Antigo”. Atividade individual do Livro Didático, pág.: 127. Correção da atividade coletivamente	semelhanças. Junho (09 a 13/06) • Todas as questões (10) estão relacionadas ao continente africano.
EDUCAÇÃO RELIGIOSA	10/04 - A religiosidade no Brasil. Leitura discursiva e formação de duplas para juntos discutirem atitudes a serem adotadas para combater o preconceito racial e religioso.	Abril/Maio (28/04 a 05/05) • Organização e apresentação de trabalhos pelos alunos sobre Cristianismo, Umbanda e Candomblé.

Fonte: Diário de Bordo e Avaliações – 2º bimestre (2014).

Não conseguimos identificar nos planejamentos mensais, nas rotinas diárias, nos diários de bordo e nas avaliações (6º ano) qualquer tópico ou fragmento da História ou da Cultura Afro, nas disciplinas: Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Geografia (quadros 05 e 06).

As disciplinas Arte Educação, Ciências Naturais, História e Educação Religiosa, nos meses abril e maio apresentaram nos planejamentos e nas rotinas diárias, tópicos voltados à cultura indígena; a História de indígenas brasileiros e americanos, em geral; a história e a cultura de povos e de reinos africanos; ainda, “*trabalhando as manifestações religiosas locais, como: religiões indígenas, cristãs, afro-brasileiras e outras*” (P1).

**Quadro 09:** Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na turma de 7º ano, mês de abril, maio, junho e julho de 2014 no plano de aula mensal e nas rotinas diárias dos Professores da EEFMT.

7º ano - Turma Única (Tarde)		
MATÉRIA/ DISCIPLINA	REGISTROS NO PLANO DE AULA MENSAL	REGISTROS NAS ROTINAS DIÁRIAS
LÍNGUA PORTUGUESA	Não Consta	Não Consta
EDUCAÇÃO FÍSICA	Não Aplicável	Não Aplicável
ARTE EDUCAÇÃO	Abril - Datas Comemorativas: Dia do Índio e Tiradentes.	• 16/04 - O Dia do Índio e de Tiradentes.
INGLÊS	Não Consta	Não Consta

MATEMÁTICA	Não Consta	Não Consta
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Não Consta	Não Consta
GEOGRAFIA	Maio - Brasil: a diversidade cultural e os Afro-Brasileiros	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 16/04 - Brasil: a diversidade cultural e os Afro-Brasileiros.</li> </ul>
HISTÓRIA	Cap.: 4 – A África negra antes dos europeus: O Império de Mali e o Reino do Congo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 04/04 – Reino do Congo, pág.: 68 – 72</li> <li>- O poder do Mali Congo;</li> <li>- Vida Econômica;</li> <li>- Os congos e os Portugueses.</li> </ul>
EDUCAÇÃO RELIGIOSA	Abril - A religiosidade no Brasil. Leitura discursiva e formação de duplas para juntos discutirem atitudes a serem adotadas para combater o preconceito racial e religioso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 24/04 - Manifestações Religiosas Locais; Nomes de Origens Religiosas.</li> </ul>

**Fonte:** Plano de Aula Mensal e Rotinas Diárias – 2º bimestre (2014).

No mês de abril a EEFMT trabalhou tópicos voltados para as culturas africana, indígena e afro-brasileira. Não se conseguiu identificar nos planejamentos mensais, nas rotinas diárias, nos diários de bordo e nas avaliações (7º ano) qualquer tópico ou fragmento da História ou da Cultura Afro, nas disciplinas: Língua Portuguesa, Inglês, Matemática e Ciências da Natureza (Quadros 08 e 09).

Constava no plano de Arte Educação do 7º e do 8º ano (quadros 08 e 10), o tópico: “Datas Comemorativas”. A EEFMT trabalhou o Dia do Índio (19 de abril), no dia 16, caracterizando os alunos, contando a história desse povo com trabalhos de apresentação pelos alunos sobre comidas típicas e sobre a vida do índio na atualidade. *“O motivo porque trabalhamos o dia do índio no dia 16 foi por causa dos feriados dos dias 18 (Paixão de Cristo) e dia 21 de abril. No dia 17 foi impressado”* (GC).

Na disciplina Geografia, consta no plano o tópico: “Brasil: a diversidade Cultural e o Afro-Brasileiro”. *“A EEFMT trabalhou o conteúdo identificando nas Regiões brasileiras a presença de quilombos e pontuando os estados brasileiros com maior número de negros. Houve apresentação de trabalhos pelos alunos sobre comidas de origem negra”* (P3).

Na disciplina História, consta o estudo dos reinos africanos: Zimbábue, Mali, Congo – conteúdo do Livro Didático. A EEFMT trabalhou o conteúdo na forma tradicional com *“leitura do capítulo, debates e resolução de atividade”* (P2).

**Quadro 10:** Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na turma de 7º ano, mês de abril, maio e junho de 2014, identificados no diário de bordo e nas avaliações dos professores da EEFMT.

7º ano - Turma Única (Tarde)		
MATÉRIA/ DISCIPLINA	REGISTROS NOS DIÁRIOS DE BORDO	REGISTROS NAS AVALIAÇÕES
LÍNGUA PORTUGUESA	Não Consta	Não Consta
EDUCAÇÃO FÍSICA	Não Aplicável	Não Aplicável
ARTE EDUCAÇÃO	23/04 - Leitura dirigida e pesquisa sobre o dia do livro infantil. Índio, Pedro Álvares Cabral e Tiradentes.	Consta 01 (um) tópico sobre o Dia do Índio: Produção escrita e ilustrada sobre o dia do Índio.
INGLÊS	Não Consta	Não Consta
MATEMÁTICA	Não Consta	Não Consta
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Não Consta	Não Consta
GEOGRAFIA	02/04 - Brasil: a diversidade cultural e os Afro-Brasileiros.	Consta 01 (uma) questão com o tema: atividades econômicas do período imperial.
HISTÓRIA	04/04 - Leitura do Texto: “O Reino do Congo”: conhecendo a formação. Explicação, questionamentos orais e escritos.	Consta 01 (uma) questão com o tema: África
EDUCAÇÃO RELIGIOSA	Abril - A religiosidade no Brasil. Leitura discursiva e formação de duplas para juntos discutirem atitudes a serem adotadas para combater o preconceito racial e religioso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho escrito e apresentado sobre o combate ao preconceito racial e religioso no Brasil.</li> </ul>

**Fonte:** Diário de Bordo e Avaliações – 2º bimestre 2014.

No diário de bordo e nas avaliações do 7º ano, no mês de abril foram identificados tópicos voltados às culturas, indígena e afro, nas disciplinas: Arte Educação, Geografia, História e Educação Religiosa.

Na Arte Educação, segundo a professora (P2), “os alunos foram caracterizados representando o índio do passado e o índio contemporâneo. Trabalhamos a culinária e outras culturas desse povo. Houve ilustração, poemas e apresentação de dança indígena pelos alunos”.

Nas disciplinas Geografia, História e Educação Religiosa, “os tópicos foram mais voltados para a cultura afro, no entanto, outras culturas foram mencionadas” (P1, P2 e P3). A professora e os alunos de Educação Religiosa trabalharam “o preconceito racial e religioso dentro da escola, com palestras e apresentações de poemas pelos alunos” (P1).

No diário de bordo da disciplina História, o tópico: “o Reino do Congo”. Perguntamos à professora o que foi trabalhado; a mesma nos informou ter sido “*ênfatizada a História do Reino do Congo, o passado e a atualidade, que na África tinha impérios, assim, com reis, príncipes e princesas*” (P2).

**Quadro 11:** Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na turma de 8º ano, mês de abril, maio e junho de 2014 no plano de aula mensal e nas rotinas diárias dos professores da EEFMT.

8º ano - Turma Única (Tarde)		
MATÉRIA/ DISCIPLINA	REGISTROS NO PLANO DE AULA MENSAL	REGISTROS NAS ROTINAS DIÁRIAS
LÍNGUA PORTUGUESA	Maior - Produção Textual: negritude	<ul style="list-style-type: none"> <li>09/05 - Produção de texto pelos alunos sobre o conteúdo afro e debate em sala.</li> </ul>
EDUCAÇÃO FÍSICA	Não Aplicável	Não Aplicável
ARTE EDUCAÇÃO	<p>Abril - Datas Comemorativas: Dia do Índio e Tiradentes;</p> <p>Junho – Memorial: Lucivanio: Um Afrodescendente Branco.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>16/04 - Caracterizar os alunos em comemoração ao “Dia do Índio”;</li> <li>25/06 - Trabalho escrito sobre Tiradentes e ilustrações do memorial de um afrodescendente.</li> </ul>
INGLÊS	Não Consta	Não Consta
MATEMÁTICA	Não Consta	Não Consta
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Não Consta	Não Consta
GEOGRAFIA	Abril – O índio antes do “descobrimento” do Brasil: crenças e costumes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>10/04 - Estudo sobre crenças e costumes sobre o índio brasileiro antes do descobrimento.</li> </ul>
HISTÓRIA	Junho – Memorial: Lucivanio: Um Afrodescendente Branco.	<ul style="list-style-type: none"> <li>03/06 - Trabalho escrito: cordel e ilustrações do memorial</li> </ul>
EDUCAÇÃO RELIGIOSA	Abril - Texto: o humano é um ser de valores (Revista Mundo Jovem – março 2014).	<ul style="list-style-type: none"> <li>09/04 - O que é ter fé nas religiões de matrizes africanas?</li> <li>16/04 - O fenômeno</li> </ul>

	- Unidade I – Fé e Religiosidade O fenômeno religioso; Algumas tradições religiosas; O Transcendente	religioso nas culturas afro-brasileiras e na indígena; • 23/04 - É possível ensinar a alguém a ter fé; • 30/04 - Texto: Transcendente Algumas tradições religiosas
TÉCNICAS AGRÍCOLAS	Não Consta	Não Consta

Fonte: Plano de Aula Mensal e Rotinas Diárias – 2º bimestre (2014).

Nos planejamentos mensais, nas rotinas diárias, nos diários de bordo e nas avaliações do 8º ano não identificamos qualquer tópico ou fragmento da história ou da cultura afro, nas disciplinas: Inglês, Matemática, Ciências, Geografia e Técnicas Agrícolas, em cumprimento ao que mandam as leis n.º 10.639/03 e a 11.645/08 (quadros 09 e 10).

Na disciplina Língua Portuguesa foram trabalhados assuntos voltados à negritude “por meio de produção textual, debates e apresentações, pelos alunos, em sala de aula” (P1). A disciplina Arte Educação trabalhou o Dia do Índio, caracterizando os alunos em comemoração à data citada, ainda, o Memorial de um afrodescendente, apresentado como sendo da cor branca. A disciplina História também trabalhou o memorial citado. Constava na rotina diária, trabalho escrito sobre produção de cordéis e ilustrações pelos alunos a partir do memorial apresentado.

No planejamento mensal da disciplina Educação Religiosa consta o estudo da Revista “Mundo Jovem”, que trata de “Valores Humanos”. “A EEFMT trabalhou o conteúdo promovendo debates entre os alunos e seminários realizados pelos mesmos nas outras salas” (GC).

**Quadro 12:** Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na turma de 8º ano, mês de abril, maio e junho de 2014, identificados no diário de bordo e nas avaliações dos professores da EEFMT.

8º ano - Turma Única (Tarde)		
MATÉRIA/ DISCIPLINA	REGISTROS NOS DIÁRIOS DE BORDO	REGISTROS NAS AVALIAÇÕES
LÍNGUA PORTUGUESA	Maio - Produção Textual: O que é ser negro? Após, apresentação dos mesmos.	• Trabalho dissertativo: o negro na sociedade brasileira atual.
EDUCAÇÃO FÍSICA	Não Aplicável	Não Aplicável
ARTE	Abril - Apresentações sobre o dia do	• Ilustrações e

EDUCAÇÃO	índio; Maio - Ilustrações do memorial de Lucivanio.	apresentações de trabalhos em equipes: Índio e afrodescendente.
INGLÊS	Não Consta	Não Consta
MATEMÁTICA	Não Consta	Não Consta
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Não Consta	Não Consta
GEOGRAFIA	Abril – O índio antes do “descobrimento” do Brasil: crenças e costumes.	Consta 01 (uma) questão com o tema: O “descobrimento” da América.
HISTÓRIA	Abril – Texto: Os índios nos dias atuais. Maio - Memorial - Lucivanio: “um afrodescendente branco”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de cordéis e ilustração do memorial de um afro-brasileiro.</li> <li>• Entrevista a um Índio Potiguara novorietense.</li> </ul>
EDUCAÇÃO RELIGIOSA	Maio - Religiões Afro-Brasileiras: Umbanda e Candomblé.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalho escrito e apresentado: valores nas religiões afro-brasileiras.</li> </ul>
TÉCNICAS AGRÍCOLAS	Não Consta	Não Consta

Fonte: Diário de Bordo e Avaliações – 2º bimestre (2014).

Verificamos que, nos quadros 07 a 12, os conteúdos de cunho afro que são postos nos planos de aula mensal e nas rotinas diárias, também são contemplados em sala de aula, por constar nos registros dos diários de bordo dos professores, nas avaliações escritas, ou em outros trabalhos avaliativos, confirmadas essas aplicações, por educandos nos quadros 46 e 47. Algumas disciplinas apresentam-se alheias ao tema em questão, sendo elas: Língua Portuguesa dos anos 6º e 7º; Arte Educação, 6º ano; Inglês, 6º ao 9º ano; Matemática, 6º ao 9º ano; Geografia, 6º e 8º anos; Ciências da Natureza, 6º ao 9º ano e, em Técnicas Agrícolas, do 6º ao 9º ano.

A análise documental contribuiu para um maior conhecimento do contexto escolar em questão, possibilitando realizar outras análises válidas para este estudo e possível reformulação no fazer pedagógico, abrindo caminho a outras pesquisas.

Um instrumental importante utilizado na investigação foi a observação direta, por possibilitar identificar, conhecer e/ou descrever pontos importantes do cotidiano que na maioria das vezes, não poderiam ser percebidos e/ou visualizados em entrevistas. Na observação direta, fez-se coleta das atividades escolares realizadas com as crianças, observação e registro da estrutura física da escola.

A primeira observação de sala ocorreu no dia 02 de maio de 2014, às 13 horas na EEFMT. Foram realizadas nesse dia, duas observações que ocorreram no 7º e no 8º ano. A

primeira observação se deu no 8º ano. A aula era de Língua Portuguesa e a abordagem que constava na rotina diária era de produção textual.

**Figuras 32 e 33:** Aula de Língua Portuguesa na EEFMT (8º ano).



**Fonte:** Arquivo de LRL (2014).

Foi proposto pela professora três tópicos para a produção textual: “O que é ser negro?”, “Como o negro atua hoje em nossa sociedade?” e “Como o negro é visto pela sociedade?”. A professora fez a apresentação do pesquisador à turma, explicando o motivo de sua presença em sala de aula, bem como a importância do trabalho a ser realizado pelo mesmo. Iniciaram-se então, as produções.

Os tópicos a serem trabalhados foram escritos no quadro branco e dos lados (direito e esquerdo) dos tópicos, um menino e uma menina confeccionados de E.V.A. (Etileno Acetato de Vinila), um na cor branca (menina) e o outro na cor marrom (menino), representando o afrodescendente. A professora solicitou aos alunos que escrevessem o texto fazendo observação às imagens. Quando os alunos informaram à professora que haviam terminado de confeccionar o texto, realizou-se a leitura pelos mesmos. A leitura foi feita com caixa de som amplificada e microfone em sala de aula.

**Figuras 34 e 35:** Aula de Língua Portuguesa na EEFMT (8º ano).



**Fonte:** Arquivo de LRL (2014).

Constava nas produções, entre outras, as citações: “o negro ainda é discriminado”; “muitos negros ainda não são reconhecidos como seres humanos”; “a maioria dos negros é pobre”; “negros são apelidados por causa da cor”; “dificilmente o negro está em uma boa profissão”; “lugar de negro é na favela e nos quilombos”; “negro tem seu valor”; “negro é inteligente”; “falta oportunidade para o negro trabalhar”; “negro é visto pela sociedade, como marginal” (Alunos 8º ano).

Ao término, a professora colocou as imagens (menino e menina) de E.V.A, uma ao lado da outra, de mãos dadas, e propôs um debate a partir do que eles haviam escrito e da imagem que estavam observando. As principais colocações foram as seguintes: “a diferença entre o branco e o negro, é o preconceito”; “assim como tem negro feio, também tem branco feio”; “eu acho a cor morena mais bonita que a branca”; “muitos negros são bonitos”; “a sociedade não deveria separar as pessoas. Negros e brancos deveriam ser tratados da mesma maneira”; “mas vemos negros casando com branco” (Alunos – 8º ano).

No planejamento mensal e na rotina diária, produzidos coletivamente não constava nenhum tópico relacionado ao conteúdo afro. Estava posto a caneta, logo à frente ao conteúdo “Produção Textual”, o termo: “negritude”. Foi indagado à professora o porquê da escrita a caneta. Ela explicou que no planejamento mensal não foi mencionado o termo negritude, mas sendo o currículo flexível e em atendimento a clientela quilombola existente na escola, e devido a exigência do coordenador pedagógico para tratar do conteúdo afro, foi que adaptou a rotina para tal.

No 7º ano estava lecionando a Diretora (Gestora) da escola. A professora titular da turma estava em uma formação da educação infantil. A aula era de História e o que constava na rotina diária era para ser feita a leitura do memorial de um professor do município, no qual constam as memórias do professor, por ser “branco”, remanescente de quilombo, filho de uma

mulher branca e de um negro. Após a leitura e debate do memorial a professora (Diretora) entregou papel ofício A4 e lápis de cor para os alunos e pediu aos mesmos que ilustrassem algo da história lida, o que mais havia chamado à atenção dos mesmos. Em seguida houve um debate sobre a história lida.

**Figuras 36 e 37:** Aula de História na EEFMT (7º ano).



**Fonte:** Arquivo de LRL (2014).

Chamou-nos à atenção nas falas, as citações: *“não sabia que branco também podia ser quilombola”*; *“o interessante no memorial é que negro também tem preconceito, pelo fato do pai não ter aceitado o filho, por ser branco”*; *“a avó do menino achava que seu neto seria o único, entre os filhos de Assis a ter um futuro bom, por causa da cor da pele”*; *“e ela era casada com um índio”*; *“muitos outros apelidos contra o negro também são comuns em nosso município. Diminuiu mais, porque sabem que dá cadeia”* (alunos 7º ano).

Realizamos um segundo encontro no dia 30 de maio de 2014. A primeira observação se deu no 6º ano. A aula era de Língua Portuguesa. Constava na rotina da professora o tópico “5ª Oficina: toda rima combina”. Não fazia menção ao conteúdo afro, mas, após a apresentação do pesquisador e informar a importância do trabalho do mesmo, surgiu a rima pelos alunos: *“sou negrinho quilombola, sou do povo do sertão, que trabalha noite e dia, só pra ganhar o pão”*. A partir desta, outras rimas voltadas para o negro ou quilombola, surgiram.

Após o intervalo (recreio) fomos ao 8º ano. A aula era de matemática. Não constava, na rotina, ou no plano mensal qualquer fragmento da cultura afro. A aula era sobre polinômio por monômio. Assim, finalizamos as observações, sendo uma visita no 6º ano e uma no 7º ano, e duas no 8º.

### 3.2 Entrevistas aos Gestores e aos Docentes

As coletas dos dados das entrevistas deram-se de forma qualitativa, sendo as perguntas elaboradas cuidadosamente de maneira compreensível para os sujeitos entrevistados. Os dados também foram cuidadosamente analisados, levando-se em consideração os aspectos do ambiente físico, social e cultural, percebidos durante a coleta de dados no trabalho de campo da pesquisa.

Na coleta dos dados foram utilizadas entrevistas escritas e orais, possibilitando uma maior compreensão do que os docentes e outros integrantes da pesquisa querem repassar ao entrevistador. A entrevista escrita foi reestruturada para uma melhor compreensão dos entrevistados, para que o objetivo desse tipo de pesquisa fosse satisfatório. Assim, a entrevista (semiestruturada) foi aplicada aos docentes e aos gestores individualmente, visando eliminar interferência nos resultados.

A entrevista, quer seja escrita ou por meio da oralidade, é uma técnica muito utilizada na pesquisa de campo, porque possibilita ao pesquisador muito mais do que números, pois facilita a compreensão das vivências dos atores da pesquisa, além de descrever práticas que envolvem relações sociais. Assim, foram construídas de maneira semiestruturada e direcionadas aos sujeitos em estudo.

Esta pesquisa ocorreu com a participação de 02 (dois) gestores escolares e 05 (cinco) professores da Escola de Ensino Fundamental Marcelino Tavares do Distrito de Olho D'água, do município de Novo Oriente-Ceará. Nesta pesquisa qualitativa, foi possível fazer levantamento do perfil dos profissionais que atuam na escola identificada, como: área de atuação, gênero, idade, raça/cor, formação acadêmica, tempo de serviço na área de atuação profissional e se possuem conhecimento das leis nºs: 10.639/2003 e 11.645/2008. Assim, formou-se o universo desta pesquisa (quadro 01).

No que tange a apresentação dos participantes desta entrevista, os gestores estão apresentados pelas letras do alfabeto “G” e “D” (GD), para identificar o Diretor Escolar, e das letras “G” e “C” (GC), para identificar o Coordenador Pedagógico. Aos docentes foi utilizada a letra “P” para identificação, seguida dos números: 1, 2, 3 e 4 com a finalidade de manter o anonimato dos participantes e para melhor apresentar os resultados nas entrevistas.

**Quadro 13:** Identificação da Gestão e dos Docentes.

IDENTIFICAÇÃO	Gênero	Idade	Raça / Cor	Formação Acadêmica (Graduação)	Tempo de serviço		Área de atuação / Modalidade	Cadeira Universitária, Cursos diversos ou Capacitação sobre a Diversidade Étnico -Racial ou sobre as Leis nºs: 10.639/2003 e 11.645/2008.
					na Função	na EEFMT		
<b>GD</b>	F	41	Parda	Licenciatura em Linguagens e Códigos (Português e Inglês)	08 anos	10 anos	Diretora Escolar: Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 e 2.	“Uma Capacitação não concluída.”.
<b>GC</b>	M	43	Parda	Licenciatura em Linguagens e Códigos (Português e Inglês)	10 anos	11 anos	Coordenador Pedagógico: Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 e 2.	“Uma Pós – Graduação: Especialização em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes para Formação de Professores de Quilombo.”.
<b>P1</b>	F	25	Branca	Licenciatura em Língua Portuguesa, Inglês e Religião.	05 anos	05 anos	Professora de Língua Portuguesa, Inglês e Religião no Ensino Fundamental 2.	Não Possui
<b>P2</b>	F	55	Branca	Licenciatura em Linguagens e Códigos, e em Arte Educação.	37 anos	16 anos	Professora do 3º ano, e de Língua Portuguesa, Arte e História no Ensino Fundamental 2.	Não Possui
<b>P3</b>	F	45	Parda	Pedagogia Regime Especial.	25 anos	26 anos	Professora no 1º ano e no Ensino Fundamental 2, com Ciências da Natureza e Geografia	Não Possui

P4	M	20	Parda	Ciências Biológicas Licenciatura Plena (Graduando)	02 anos	02 anos	Matemática e Técnicas Agrícolas	“Só citada na cadeira Universitária: Ética e Legislação do Profissional Biólogo.”.
----	---	----	-------	--	---------	---------	---------------------------------------	---

Fonte: Entrevista realizada em 2014.

Os participantes iniciaram identificando-se pelo gênero, sendo dois do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Em seguida, pela idade. A maioria possui idade superior a 40 anos (4/6), sendo 55 anos, a idade do participante mais idoso. Dois possuem idade entre 20 e 25 anos, o primeiro com 02 anos, exercendo a profissão de professor e o segundo com 05 anos, ou seja, são os Docentes mais novos da EEFMT, em idade e tempo de serviço. Os demais possuem entre 10 e 37 anos de serviço na atual função (gestor ou professor).

A professora identificada por P2 tem idade de 55 anos e 37 anos de serviço docente, no entanto ainda exerce a função de professora *“porque alegam que, pelo meu tempo de contribuição para o INSS não me garante uma aposentadoria mais digna que o salário mínimo. Por isso decidi continuar exercendo a função. Na verdade, o meu tempo de contribuição é superior ao tempo necessário para a aposentadoria, mas falaram que gestores municipais anteriores não repassaram as contribuições ao órgão competente”* (P2).

A maioria dos participantes é afrodescendente (4/6), declarando-se como brancos, apenas dois professores (2/6). Os demais, de cor parda. Os gestores GD e GC são licenciados em Linguagens e Códigos (Português e Inglês), ou seja, 2/6 dos colaboradores nesta investigação. Embora a maioria se apresente como sendo pardos, nenhum citou nos depoimentos ser descendente de negro, ou de alguma das diversidades étnicas raciais existentes no município (cf. quadros 15 e 16). Dos profissionais, 1/6 é graduando (P4).

A diretora identificada por GD possui 08 anos de tempo de serviço na EEFMT, exercendo a função de gestora, no entanto, há dois anos antes de assumir a gestão exercia a função de professora. Por sua vez, o GD exerce há 10 anos a função de diretor e, antes de assumir a gestão, apenas um ano exercendo a função de professor. P1 está na EEFMT há 05 anos, enquanto professora; P2, há 16 anos; P3 há 26, e P4 há 02.

Sobre a lotação dos professores por série/ano, alguns foram lotados em séries ou modalidades diferentes. Entre outras matérias P1, por exemplo, é professora de Língua Portuguesa no 8º ano, P2 no 6º e no 7º ano. P2 e P3 estão lotadas no Ensino Fundamental 1 e 2.

Observando as formações dos docentes com as áreas as quais atuam (quadro 12) percebe-se contrastes, pois são professores das áreas as quais não possuem formação. Os professores que receberam formação pela Secretaria de Educação do Município foram removidos para outras escolas. Doutro modo, com exceção dos Gestores Escolares, que apresentaram início ou formação concluída, os demais docentes não apresentam formação adequada para o cumprimento das leis n<sup>os</sup>.10.639/03 e 11.645/08. Portanto, as formações apresentadas pelos docentes não condizem com a necessidade da escola, negra em sua maioria e quilombola.

Lima (2009) coloca que as particularidades das diversas culturas existentes em nosso país precisam ser trabalhadas por profissionais preparados, e não por professores das diversas áreas que são convocados ao cumprimento de determinada lei, como obrigando o Ensino da História, da Cultura Africana e Afro-Brasileira ainda, a Educação Étnico-Racial nas escolas.

Mediante as conclusões e indagações levantadas fez-se um estudo sobre as formações dos professores da escola envolvida na pesquisa, bem como de seus reflexos em sala de aula, e como se dão as ações dos mesmos sobre o conteúdo afro e a Diversidade Étnico-Racial existente no âmbito escolar.

A primeira pergunta da entrevista objetivou colher informações mais aprofundadas sobre as informações expressas no quadro12, concernente às formações dos gestores e dos professores sobre as leis n<sup>os</sup>: 10.639/2003 e 11.645/2008. Os quadros a seguir (13 a 30) apresentam a entrevista feita aos gestores e aos docentes da EEFMT.

**Quadro 14:** Conhecimento dos gestores e dos professores da EEFMT a cerca das leis n<sup>os</sup>: 10.639/2003 e 11.645/2008.

Identificação	Depoimentos
<b>GD</b>	<i>“Em 2012 houve uma formação promovida pelo município, mas não houve a conclusão do curso, e os professores que participaram não estão mais na escola, pois a capacitação era para os professores de História, e os que estão hoje não receberam formação sobre as leis. Eu também participei dessa formação, mas ainda não tenho muito conhecimento das leis.”</i>
<b>GC</b>	<i>“Sou Pós – Graduado (Especialização) em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes para Formação de Professores de Quilombos. O conhecimento que tenho mais aprofundado, é sobre a Lei 10.639/2003. No entanto, já trabalhamos, sem formação, a Lei 11.645/2008 que além de incluir o conteúdo Afro, a indígena”</i>

<b>P1</b>	<i>“Não recebi orientação sobre as leis”.</i>
<b>P2</b>	<i>“Não conheço as leis”.</i>
<b>P3</b>	<i>“Não conheço as leis. Estou ouvindo falar nelas agora”.</i>
<b>P4</b>	<i>“Tivemos uma cadeira que tratou do assunto, mas não abordou com profundidade. Foram citadas as leis na Disciplina Ética e Legislação do profissional Biólogo”.</i>

**Fonte:** Entrevista realizada em (2014).

Entre os participantes que formam o universo dessa entrevista, um, equivalente a (1/6) dos entrevistados possui formação ou conhecimento aprofundado sobre a lei nº 10.639/2003. Outros 2/6 dos profissionais afirmaram possuírem formação superficial sobre a mesma lei. Os demais (3/6) desconhecem. Todavia, sobre a lei nº 11.645/2008, somente GC fez citação da mesma, afirmando tratar da inclusão do conteúdo indígena no currículo, junto ao afro. Isso pode ser observado ainda no quadro 12.

As leis são conquistas do negro, para que estes estejam amparados constitucionalmente em espaço institucional dentro de Políticas de Educação e Trabalho no Brasil. Significa também falar de uma África viva, mas muitas vezes não percebida pelas pessoas em reconhecimento à contribuição de seus povos (Brasil, CNE, 2004).

Após a entrevista, P1, P2 e P3 perguntaram-nos sobre o que tratam as leis que, ao ser explicado, todos relataram que o conteúdo afro, de acordo com as leis está sendo constantemente trabalhado em sala de aula e em palestras extraclasse. No entanto, não tinham conhecimento do texto das leis (...). Por conseguinte, P2 afirma não conhecer as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, no entanto, o Livro Didático da disciplina História, a qual a colaboradora é professora, trás cópias da lei nº 11.645/2008, páginas 16 e 24. Esta lei complementa a lei nº 10.639/2003, incluindo a História e a Cultura Indígena. Assim, o mesmo possibilitou o conhecimento à docente, mas no entanto, ficou por ela despercebido (cf. figura 39).

**Figura 38:** Páginas do LD (6º ano) que trabalham à obrigatoriedade da lei nº 10.639/03.



**Fonte:** Livro História Sociedade & Cidadania 7º ano. Editora FTD.

Ao falar sobre uma formação relacionada à lei nº 10.639/03, P1 coloca que este foi aberto somente aos professores lotados na disciplina de História no município. No entanto, os que participaram do curso não estão lotados na EEFMT no ano 2014, causando a defasagem na aprendizagem do aluno sobre os conteúdos relacionados à lei. O critério de escolha dos profissionais para participarem do curso é desconhecido, *“talvez porque o município tem muitos professores e não dá para atender a todos com o curso. Mas a lei diz que os conteúdos devem aparecer de forma transversal”* (GC).

“Os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pelas sociedades, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano. (...). São questões urgentes que interrogam sobre a vida humana, sobre a realidade que está sendo construída e que demandam transformações macrosociais e também de atitudes pessoais, exigindo, portanto, ensino e aprendizagem de conteúdos relativos a essas duas dimensões.” (Brasil, 1998, p. 26)

É um desafio aos educadores à aplicação da lei nº 10.639/2003, bem como da lei nº 11.645/2008 e de outros dispositivos, uma vez que, a falta de preparo pode resultar na defasagem da aprendizagem do aluno. Trabalhar a linha do tempo da História Africana não é simples, uma vez que o significado primordial em apresentar uma África, diferente da visão do “homem branco”, está para muito além do que a maioria dos registros nos mostram, requerendo uma maior confiabilidade da História. Assim, há a necessidade de se buscar apoio didático adequado e a formação continuada pelos profissionais da educação de Novo Oriente-Ceará.

A Secretaria de Educação do Município de Novo Oriente-Ceará, juntamente com os professores municipais acordaram que os conteúdos que envolvem a Cultura, a História Afro-Brasileira e Africana no município de Novo Oriente-Ceará seriam estudados uma aula (50

min) por mês, na última semana de cada mês, nas aulas de História e nas turmas de 8º e 9º anos.

Dessa forma, indagamos aos entrevistados sobre o conhecimento dos mesmos sobre quais grupos étnico-raciais existem no município de Novo Oriente-Ceará. Obtivemos as seguintes respostas:

**Quadro 15:** A Diversidade Étnico-Racial no município de Novo Oriente-Ceará, segundo os gestores e professores da EEFMT.

Identificação	Depoimentos
<b>GD</b>	<i>“Tem os quilombolas do Minador e do Bom Sucesso e os índios Potiguaras”.</i>
<b>GC</b>	<i>“Tem comunidades quilombolas e indígena. A indígena dos Potiguaras, os quilombolas do Bom Sucesso e os quilombolas do Minador. Mas tem outras comunidades que estão em processo de reconhecimento, enquanto quilombo”.</i>
<b>P1</b>	<i>“Temos quilombolas do Minador e alguns alunos afirmam terem parentesco com índios”.</i>
<b>P2</b>	<i>“No município tem quilombolas e uma comunidade de índio, os Potiguaras. Antes eu não tinha esse conhecimento, mas depois de uns tempos, tomei conhecimento, em 2011”.</i>
<b>P3</b>	<i>“Tenho conhecimento dos quilombolas do Minador e do Bom Sucesso. Há muito tempo passavam uns ciganos aqui no Olho D’água. Mas desconheço o destino deles. Toda a comunidade tinha medo deles. Eles roubavam galinhas, capotes, perus, porcos, tudo que encontravam (...)”.</i>
<b>P4</b>	<i>“Conheço os quilombolas do Minador, do Bom Sucesso e os índios Potiguaras. São os que me lembro no momento”.</i>

**Fonte:** Entrevista realizada em (2014).

No município de Novo Oriente, em 2014, três comunidades estão reconhecidas legalmente, enquanto quilombos. São elas: a comunidade do Minador (2009), clientela da Escola de Ensino Fundamental Marcelino Tavares, campo desta pesquisa; a comunidade do Bom Sucesso (2010) e a mais recente, Barriguda (2013). Outras comunidades estão em processo de reconhecimento (Palmares, 2014). No município existe ainda, uma comunidade indígena, os Potiguaras.

Todos os participantes nesta entrevista citaram o quilombo, ou os quilombolas do Minador como Diversidade Étnico-Racial no município de Novo Oriente-Ceará. Apenas 1/6 dos participantes não citou o quilombo do Bom Sucesso. Todos os profissionais, apesar de conhecerem a comunidade de Barriguda não sabiam do reconhecimento da mesma em 2013,

enquanto quilombo. Com relação a presença de indígenas no município, apenas P3 não mencionou a presença deles.

No desdobramento da questão posta, P3 recordou a passagem de ciganos no município de Novo Oriente, especificamente na comunidade de Olho D'água, onde se localiza a escola Marcelino Tavares, citando-os como “ladrões”, “*pois quando desaparecia algo, alguma pessoa dava notícia de ter visto um cigano ter passado perto do produto roubado, ou com o produto roubado*” (P3).

No interesse de fazermos o mesmo diagnóstico da pergunta anterior dentro da escola, perguntamos aos participantes, quais grupos étnico-raciais estão presentes na EEFMT.

**Quadro 16:** A Diversidade Étnico-Racial na EEFMT, segundo os gestores e os professores.

Identificação	Depoimentos
<b>GD</b>	<i>“Desde 2003 atendemos os quilombolas do Minador, isso, os alunos do 6º ao 9º ano (6ª a 8ª séries), pois até 2011 funcionava no quilombo a Escola Pedro Francisco Sales que atendia da creche ao 5º ano. Hoje esta é a função da nossa escola. Também temos descendentes de indígenas. Na verdade, nossa escola é formada principalmente por negros”.</i>
<b>GC</b>	<i>“A nossa escola há muitos anos trabalha com a clientela quilombola. O Quilombo do Minador faz parte da 4ª Divisão”, sendo atendido pela nossa escola. Os alunos, pais e funcionários quilombolas são “exemplos” para a nossa região, com muita vontade de estudar, sempre respeitosos e dedicados no que fazem”.</i>
<b>P1</b>	<i>“Temos uma professora efetiva que é quilombola, várias crianças, do infantil ao 8º ano, que são quilombolas e alunos que afirmam terem parentesco com indígenas”.</i>
<b>P2</b>	<i>“Na nossa escola tem uns alunos do quilombo do Minador e uma professora”.</i>
<b>P3</b>	<i>“Os quilombolas do Minador”.</i>
<b>P4</b>	<i>“Muitos de nossos alunos são quilombolas. Os do Minador”.</i>

**Fonte:** Entrevista realizada em 2014.

Todos os colaboradores desta pesquisa citaram o quilombo do Minador compondo a diversidade étnico-racial na EEFMT. O Diretor escolar explica que “*Desde 2003 esta clientela está presente na escola, além da existência de uma professora quilombola*” (GD). Afirmam ainda que algumas crianças se reconhecem como sendo remanescentes de indígenas (GD e P1).

Doutro modo, pedimos que os mesmos avaliassem a autodeclaração dos diferentes pertencimentos étnico-raciais dentro da escola Marcelino Tavares, sendo exposto:

**Quadro 17:** Avaliação da autodeclaração dos remanescentes quilombolas e indígenas existentes na EEFMT, segundo gestores e professores.

Identificação	Depoimentos
<b>GD</b>	<i>“Alguns alunos afirmam ter parentescos com índios. Os quilombolas do Minador hoje se sentem a vontade em dizerem que são quilombolas, mas há alguns anos tinham receio”.</i>
<b>GC</b>	<i>“Há aproximadamente cinco anos, quando chegaram a nossa escola eles não se declaravam, mas hoje já existe a auto declaração por eles. O medo de se autodeclararem está ficando extinto em nossa escola”.</i>
<b>P1</b>	<i>“Ainda temos alguns alunos quilombolas que não se apresentam como quilombola, por vergonha, ou por medo de preconceito. Outros têm orgulho da origem deles, e isso é perceptível em suas falas. Tenho uma aluna no 8º ano que diz ser descendente de índio”.</i>
<b>P2</b>	<i>“Eu sei que eles são quilombolas, mas eles nunca se declararam”. Quando eu falo sobre as origens deles, eles não agem com indiferença, percebo que têm orgulho em serem quilombolas.</i>
<b>P3</b>	<i>“No tempo de umas apresentações aqui na escola, eles tinham orgulho em apresentar a cultura deles (quilombola). Um dia, fazendo a leitura de um texto, um de meus alunos, escutando a palavra quilombola, se declarou: “tia, eu sou isso aí”. Mas isso foi na época que houve um curso sobre quilombolas no Minador. Acho que eles mesmos não tinham conhecimento da cultura e origem deles”.</i>
<b>P4</b>	<i>“Os quilombolas do Minador, nunca os vi negando a origem deles. Aparentam ser orgulhosos de serem quilombolas. As atividades realizadas na Escola que envolve as atividades culturais, sempre apresentam a cultura deles. São muito participativos”.</i>

**Fonte:** Entrevista realizada em 2014.

Gestores e docentes colocam que os discentes quilombolas, com o passar dos anos, ao apresentarem suas culturas, já estão se autodeclarando quilombolas (GD, GC, P1, P3 e P4). No que tange a este assunto, P1 afirma que alguns têm receio em falar sobre suas origens, outros, orgulho. Por conseguinte, GD e P1 afirmam que existem alunos na Escola Marcelino Tavares descendentes de índio, segundo a autodeclaração deles.

Oliveira (2010) expõe que:

*“Em síntese, nossos filhos e alunos têm o direito de saber que as pessoas são diferentes. Que o mundo é plural e a cultura é diversa. Que essa diversidade deve ser conhecida, respeitada e valorizada. E mais, que a diferença e a diversidade são benéficas para a convivência das pessoas, a manutenção da democracia, e a sobrevivência da espécie.” (p.161)*

Ainda, no interesse de saber como se dar a relação dos diferentes pertencimentos étnico-raciais por eles apresentados dentro da escola, indagamos sobre a existência de conflitos dentro da escola. Os mesmos responderam:

**Quadro 18:** “Conflitos” Étnico-Raciais na EEFMT, segundo gestores e professores.

Identificação	Depoimentos
<b>GD</b>	<i>“Sabemos que existe preconceitos, no entanto nunca presenciei desrespeito racial grave em nossa escola, ao ponto da criança ser humilhada, pois nunca fui chamada por esse motivo. Os insultos existentes são resolvidos mesmo em sala de aula pelo professor. É comum apelidos entre eles (...)”.</i>
<b>GC</b>	<i>“Já presenciei, mas busquei conversar sobre preconceitos com objetivo, eliminá-los. A escola tem realizado palestras e debates sobre o preconceito racial”. Preconceito existe em qualquer repartição pública, mas com a aplicação da lei 10.639/03 percebi que os alunos quilombolas estão sendo mais respeitados.</i>
<b>P1</b>	<i>“Existem preconceitos por parte de alunos considerados brancos. Já presenciei conflito étnico-racial na escola, mas mantive a calma, mesmo angustiada com o ocorrido, levantei questionamentos reflexivos sobre o ocorrido. Hoje não existem preconceitos, ao menos em minhas aulas não percebo”.</i>
<b>P2</b>	<i>“Não acredito que preconceitos étnico-raciais existam em nossa escola. Não presenciei desrespeito às crianças do Minador por serem negras ou quilombolas. Existem alguns apelidos entre as crianças, mas como a criança branca tem apelido, o negro também tem, e isso é coisa de adolescente, mas que estamos insistentemente combatendo, e isso faz parte da função de nossa escola que é preparar os alunos para a vida”.</i>
<b>P3</b>	<i>“Existem apelidos com o aluno que é gordo, com o magro, com o alto, com o baixo, sem distinção de raça ou cor. Estamos combatendo isso constantemente. Mas isso acontece mais com os alunos do 6º ano”.</i>
<b>P4</b>	<i>“Não existe agressões entre nossos alunos. Apelidos é comum entre eles”.</i>

**Fonte:** Entrevista realizada em 2014.

Mais da metade dos entrevistados fez referência à existência de apelidos em sala de aula, pelos alunos GD, P2, P3, e P4 (4/6).

Freitas (2015) afirma que os apelidos podem ser de origem familiar, de trabalho, no entanto, o aparecimento de apelidos ocorre, com frequência, no âmbito escolar. Eles não demonstram grandes problemas, porém pode gerar mal-estar à pessoa agredida. Geralmente os apelidos surgem no primeiro contato, podendo ser aplicados a alunos oriundos de outras

cidades ou estados por apresentarem características distintas como o modo de falar, por exemplo.

A escola não deve permitir os apelidos, pois se ela os encarar como forma de agressão, além dos apelidos étnico-raciais, tais como “negrinho”, “cabelos de corda”, “toco preto” “chocolate”, outros serão extintos. Tais práticas intencionais e repetitivas são denominadas *bullying* (Freitas, 2015).

Os dois gestores escolares e uma professora (GD, GC, e P1), ou seja, 3/6 dos entrevistados afirmam a existência de preconceitos raciais na EEFMT. A diretora (GD) cita “*nunca presenciei desrespeito racial grave em nossa escola*”, referindo-se à existência de apelidos no âmbito escolar, mas sem atingir o nível de humilhar a pessoa (...). Contudo, os apelidos mais comuns são os de origem preconceituosa e que precisam ser combatidos.

Como afirmado pelos gestores e docentes no quadro 17, atitudes de violências físicas não existem na EEFMT. No entanto a violência psicológica pode estar passando despercebida, uma vez que, observamos nos depoimentos dos alunos durante as rodas de conversa, somente as falas dos alunos pardos ou autodeclarados brancos (quadro 37), e nunca pelos quilombolas, quando era falado em apelido ou preconceito étnico-racial. E isso pode ser observado nos depoimentos dos alunos (quadro 38), quando o questionamento levantado foi: “*o que é ser negro na Escola Marcelino Tavares*”.

Para saber se a escola está promovendo a igualdade de oportunidade dentro da escola, procuramos entender como se dar a participação étnico-racial nas atividades da EEFMT:

**Quadro 19:** A participação Étnico-Racial nas atividades da EEFMT, tais como Grêmios Estudantil e Conselho Escolar.

Identificação	Depoimentos
GD	“ <i>Hoje, o Grêmios Estudantil de nossa escola está desativado, porque os alunos do 8º ano são muito novos, mas nos anos anteriores tinha a participação de alunos quilombolas do 9º ano e outros negros. Iremos atualizá-lo este ano (2014). Com relação ao Conselho Escolar temos pais quilombolas e uma professora</i> ”.
GC	“ <i>Alguns alunos quilombolas já estão no Ensino Médio, mas que ainda constam os nomes deles no grêmios estudantil. Mas temos outros alunos quilombolas de nossa escola que fazem parte. Ainda uma professora e alguns pais quilombolas que fazem parte do Conselho Escolar</i> ”.
P1	“ <i>No Conselho Escolar, há a participação dos pais e da professora quilombola</i> ”.

<b>P2</b>	<i>“Com relação ao Grêmio Estudantil, não sei como está, mas fazendo parte do Conselho Escolar temos uma professora que é quilombola”.</i>
<b>P3</b>	<i>“No Conselho Escolar não existe alunos, por serem menores, mas existem pais e funcionários. Uma professora quilombola e uma auxiliar de serviço do Quilombo do Minador”.</i>
<b>P4</b>	<i>“Alguns pais quilombolas e uma professora participam do Conselho Escolar”.</i>

**Fonte:** Entrevista realizada em 2014.

O Grêmio Estudantil é um órgão de representação dos estudantes dentro da unidade escolar, que possibilita a exposição das “ideias, reivindicações e anseios de maneira organizada e democrática”. Este é também um veículo de formação para a cidadania, visto que, a escola é também um espaço de desenvolvimento social. Por isso, precisa ser reconhecido o caráter pedagógico das atividades do grêmio, haja vista promover a aprendizagem e experiências de vida. Precisa ser, portanto, incentivado (Claudionor Jr., 2015).

A gestora da EEFMT (GD) alega que os alunos mais velhos (8º ano) não possuem maturidade suficiente para desenvolverem as atividades de um Grêmio Estudantil. Esta diverge da fala do GC, quando este coloca: *“temos outros alunos quilombolas de nossa escola que fazem parte”*. Entretanto os professores não reconhecem a existência do Grêmio Estudantil na escola, citando somente a participação Étnico-Racial no Conselho Escolar.

Por conseguinte, o Conselho Escolar é um órgão responsável pela deliberação das normas internas da escola, ou seja, rege o funcionamento da instituição de ensino. Fazem parte do Conselho Escolar as atribuições:

“a elaboração do Projeto Político Pedagógico; analisar as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola, propondo sugestões; acompanhar a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras da escola e mobilizar a comunidade escolar e local para a participação em atividades em prol da melhoria da qualidade da educação, como prevê a legislação.” (MEC, 2015b)

Na EEFMT, uma professora e uma auxiliar de serviço são quilombolas da comunidade de Minador. Estas são apresentadas pelos entrevistados como sendo as únicas integrantes étnico-raciais na escola.

Nessa direção de valorização da igualdade étnico-racial dentro da escola, perguntamos sobre a existência de negros no quadro de profissionais da Escola Marcelino Tavares.

**Quadro 20:** O negro no quadro funcional da EEFMT, segundo gestores e professores.

Identificação	Depoimentos
<b>GD</b>	<i>“Faz parte do quadro funcional de nossa escola uma senhora quilombola exercendo a função de professora. Ela é efetiva. Mas temos outras pessoas pardas que trabalham em nossa escola. Algumas são efetivas outras temporárias”.</i>
<b>GC</b>	<i>“Temos uma professora efetiva e uma auxiliar de serviço. Elas são quilombolas”.</i>
<b>P1</b>	<i>“Uma professora quilombola efetiva”.</i>
<b>P2</b>	<i>“Sei que uma professora é quilombola”.</i>
<b>P3</b>	<i>“Uma professora e uma auxiliar de serviço”.</i>
<b>P4</b>	<i>“Temos uma professora e uma zeladora quilombolas”.</i>

**Fonte:** Entrevista realizada em 2014.

Na EEFMT, uma professora e uma auxiliar de serviço são apresentadas pelos entrevistados como representantes negras no quadro funcional da escola. Isso, por serem quilombolas da comunidade do Minador. Outros entrevistados GD, GC, P3 e P4 (quadro 12) mesmo autodeclarando-se pardos, não se incluem como componentes da diversidade étnico-racial existente na escola.

Analisando ainda o quadro 19, apontamos a importância da formação do profissional, uma vez que podemos verificar que GD, por ter concluído curso de formação para professores de quilombo, envolvendo a Diversidade Étnico-Racial (conf. quadro 13) apresentou o pardo como sendo parte do critério de autodeclaração de negros no quesito raça/cor utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ainda sobre a valorização do povo negro dentro da escola, perguntamos sobre a existência de programas governamentais envolvendo a EEFMT, em atendimento à Diversidade Étnico-Racial nela existente.

**Quadro 21:** Programas dos Governos Federal, Estadual ou Municipal em atendimento à Diversidade Étnico-Racial existente na EEFMT.

Identificação	Depoimentos
<b>GD</b>	<i>“O nosso município, por meio da Secretaria de Educação está estudando e desenvolvendo projetos para atender a diversidade étnico-racial. Mas que ainda não existem. A primeira conferência que houve em nosso município há poucos dias tratou do assunto”.</i>
<b>GC</b>	<i>“Temos somente o Bolsa Família”.</i>

<b>P1</b>	<i>“Não é do meu conhecimento”.</i>
<b>P2</b>	<i>“Quase todos os nossos alunos recebem o Bolsa Família. Não tenho conhecimento de outros programas”.</i>
<b>P3</b>	<i>“Bolsa Escola e Auxílio Gás”.</i>
<b>P4</b>	<i>“Desconheço”.</i>

**Fonte:** Entrevista realizada em 2014.

A diretora, uma professora e um professor (GD, P1, e P4) desconhecem a existência de programas sociais que atendam à diversidade étnico-racial na EEFMT. Os participantes, representados por GC, P2 e P3 apresentam a “Bolsa Família/Escola” como sendo atendimento social e também em atendimento à Diversidade Étnico-Racial existente na escola *“pois a maioria dos alunos é parda”* (GD). Os participantes desconhecem outros programas, quer sejam do Governo Federal, Estadual ou Municipal que atendam, em forma de política pública, a Diversidade Étnico-Racial existente na escola.

O Bolsa Escola é um programa de autoria de José Roberto Magalhães Teixeira, iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 2001, contemplando cinco milhões de famílias. Ele funcionava como programa de transferência de recursos para assegurar as crianças na escola e não terem que trabalhar para ajudar seus pais. A exigência do programa era frequentar, no mínimo, 85% das aulas e possuir renda inferior a R\$ 90,00, valor exigido na época da criação do programa (Ministério do Desenvolvimento Social [MDS], 2015b).

O ex-presidente Lula deu continuidade ao programa de governo de Fernando Henrique incorporando a Rede de Proteção Social ao Programa Fome Zero. O programa Fome Zero inclui, entre outros: Auxílio Gás, Auxílio Alimentação, Abono Salarial, Brasil Carinhoso e Seguro Desemprego. Posteriormente o sistema foi unificado criando o Cadastro Único para melhorar o sistema. O Banco Caixa Econômica Federal foi responsabilizado pelos pagamentos por meio do Cartão Cidadão (MDS, 2015).

Em conjunto, o Bolsa Escola e o Bolsa Alimentação atendiam cerca de 5 milhões de brasileiros – famílias de baixa renda, as quais recebiam do Governo Federal R\$ 15,00, a cada dois meses, em combate à fome. O Auxílio Gás foi incorporado ao projeto Bolsa Família, em 2003 (MDS, 2015a).

O Salário Família é um auxílio pago aos empregados e aos trabalhadores avulsos que possuem filhos, de até 14 anos ou com invalidez. Enteados e tutelados são inclusos no programa desde que não possuam bens para auto sustento. Pessoas desempregadas não têm direito ao auxílio (MDS, 2015a).

Sobre projetos da escola relacionados à Diversidade Étnico-Racial, procuramos saber de onde vinham os recursos para o desenvolvimento dos mesmos, sendo colocado:

**Quadro 22:** O financiamento de projetos que trabalham a Diversidade Étnico-Racial na EEFMT.

Identificação	Depoimentos
<b>GD</b>	<i>“Nós mesmos financiamos nossos trabalhos, quer seja dia do índio, libertação dos escravos, comidas típicas do negro e do índio. Alguns materiais vêm da Secretaria de Educação”.</i>
<b>GC</b>	<i>“Nossos projetos são financiados pela comunidade escolar: professores, pais dos alunos, alunos e gestores ainda a Secretaria de Educação Municipal”.</i>
<b>P1</b>	<i>“Essa questão financeira não é do meu conhecimento”.</i>
<b>P2</b>	<i>“Os materiais são comprados por nós mesmos: professores, gestores, pais dos alunos (...)”.</i>
<b>P3</b>	<i>“Os alunos trazem, os professores colaboram, a Gestão colabora (...)”.</i>
<b>P4</b>	<i>“As pessoas envolvidas contribuem com materiais: gestores, professores, alunos, pais dos alunos e serviços gerais”.</i>

**Fonte:** Entrevista realizada em 2014.

Os participantes na entrevista foram unânimes em afirmar que o financiamento das atividades que envolvem a diversidade étnico-racial é feito pela comunidade escolar (CE), ou seja, são os professores, gestores, alunos, pais dos alunos, merendeiras, serviços gerais e outros que financiam as atividades, sem recursos públicos.

As escolas do município de Novo Oriente-Ceará não gozam do direito de administrarem com autonomia os recursos do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), sendo este retido pela Secretaria Municipal de Educação. O PDDE consiste no repasse de verba financeira, em “assistência às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos” (MEC, 2015a).

“O objetivo desses recursos é a melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar e a elevação dos índices de desempenho da educação básica. Os recursos do programa são transferidos de acordo com o número de alunos, de acordo com o censo escolar do ano anterior ao do repasse.” (MEC, 2015a)

As necessidades da EEFMT com relação a materiais diversos são atendidas por meio de ofício, pela Secretaria de Educação Municipal (GC).

**Quadro 23:** A contribuição da EEFMT na ascensão social da Diversidade Étnico-Racial nela existente.

Identificação	Depoimentos
<b>GD</b>	<i>“Todos são tratados em igual. Eles estão sempre inclusos em trabalhos na escola com finalidade desenvolver o espírito crítico e participativo, sempre atuantes na sociedade. No momento a escola não dispõe de projetos sociais voltados a formação ou cursos de capacitação profissional”.</i>
<b>GC</b>	<i>“Desenvolvemos palestras para os alunos motivando-os para que estudem para terem uma boa formação profissional, citando exemplos de negros que conseguiram vencer, profissionalmente. Buscamos mostrar as oportunidades que os negros estão tendo hoje com os programas do governo federal, como as cotas raciais”.</i>
<b>P1</b>	<i>“A Escola Marcelino Tavares cumpre seu papel para que todos ascendam socialmente, mas principalmente motiva e ensina o valor do “ser” e não do “ter””.</i>
<b>P2</b>	<i>“Somente o pedagógico, incentivando-os para que busquem conhecimento, que se esforcem nos estudos para conseguirem um bom emprego, mas, além disso, que venham a serem cidadãos respeitosos”.</i>
<b>P3</b>	<i>“Os projetos de nossa escola são somente pedagógicos”.</i>
<b>P4</b>	<i>“Nossa atividade é somente pedagógica envolvendo a todos sem distinção”.</i>

**Fonte:** Entrevista realizada em 2014.

Os contribuintes foram unânimes em afirmar que a EEFMT contribui para a ascensão social de afrodescendentes e de descendentes de índios existentes na escola, somente com o “pedagógico”, ou seja, com o ensino secular, não oferecendo capacitações para os alunos ou para seus pais. Afirmam não existir financiamentos quer seja do governo Federal, Estadual ou Municipal para atendimento étnico-racial dentro da escola.

No processo social de formação humana, a educação está embasada em fundamentos, princípios e diretrizes que dão suporte para uma boa formação e aprendizagem do aluno. Os Art. 1º. e 2º. da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira nº 9.394/96 colocam que “a Educação é dever da família e do Estado”. Além de abranger “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, ocorre na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 2013).

Especificamente, esta lei orienta a educação escolar a dar base aos educandos para “o mundo do trabalho e à prática social”. Isso dar-se-á por meio de processos formais e

organizados nas escolas, os quais buscam o desenvolvimento pleno do aluno a partir da junção escola-sociedade.

**Quadro 24:** Avaliação da aplicabilidade do ensino da História, das Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, bem como das Relações Étnico-Raciais no município de Novo Oriente-Ceará, segundo os gestores e os professores.

Identificação	Depoimentos
<b>GD</b>	<i>“Houve um tempo que foi muito trabalhado, mas depois de um tempo ficou no esquecimento. Ficou acordado pela Secretaria de Educação do Município com os professores de História ser trabalhado uma sexta- feira por mês, em uma aula (50 min) o conteúdo afro. Nossa escola não deixou de trabalhar o conteúdo afro porque temos quilombolas aqui. Mesmo sem formação procuramos conhecer sobre a Lei 10.639/2003 e incentivar os professores a buscarem conhecer (...)”.</i>
<b>GC</b>	<i>“Depois que terminamos o curso afro, percebemos que o município foi envolvido na Lei 10639/2003 trabalhando vários projetos nas escolas, no entanto, houve uma quebra, pois quase não se falava, mas a escola Marcelino Tavares tem trabalhado a diversidade racial para atender a clientela quilombola e indígenas presentes”.</i>
<b>P1</b>	<i>“Acredito que esteja havendo (...). Aqui em nossa escola estou trabalhando constantemente o conteúdo em Língua Portuguesa e em Religião”.</i>
<b>P2</b>	<i>“Nos planejamentos de Língua Portuguesa não está sendo colocado o conteúdo afro, mas nós ajustamos para a realidade da nossa escola que é a existência de quilombolas”.</i>
<b>P3</b>	<i>“Acredito que o município está trabalhando, e isso é muito importante para que os preconceitos que ainda existem sejam eliminados. No livro didático de Ciências da Natureza do 6º ano trabalhamos o Dia do Índio. Mas nos planejamentos não vem o conteúdo afro a ser trabalhado. Nós modificamos aqui na escola para atender a clientela quilombola”.</i>
<b>P4</b>	<i>“Muitos professores não possuem formação na área, deixando a desejar no ensino como determina a lei. Acredito que estejam ensinando na disciplina de História. Ao menos em nossa escola constantemente está sendo falado (...)”.</i>

**Fonte:** Entrevista realizada em 2014.

Os gestores, nesse depoimento, colocam que o município de Novo Oriente já foi envolvido com as questões afro e indígena, mas isso quando desenvolvido um curso de Pós-Graduação a grau de especialização no município que trabalhava a lei nº 10.639/2003. Colocam que todas as escolas públicas municipais estavam envolvidas nos assuntos, mas que após o término do curso, as questões mencionadas foram “esquecidas” por muitas escolas.

Todavia a EEFMT continuou com as atividades devido à existência da clientela quilombola na escola.

**Quadro 25:** Atividades realizadas na EEFMT envolvendo a Diversidade Étnico-Racial, a História e as Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena.

Identificação	Depoimentos
<b>GD</b>	<i>“Já trabalhamos projetos que envolveram as culturas negra e indígena. Isso é comprovado e documentado. Temos vídeos, fotos e projeto escrito. O trabalho foi apresentado na escola e levado à sede do município para apresentação em praça pública. Foi muito marcante. Nossos professores procuram adaptar o planejamento mensal e a rotina diária escolar, com finalidade atender as clientela negra e indígena existentes na nossa escola”.</i>
<b>GC</b>	<i>“Em 2012, a nossa escola promoveu um momento marcante a toda comunidade, envolvendo as culturas negra e indígena. Tarefas foram distribuídas a todos os professores/turma, como: culinária negra e indígena, principais personalidades negras, plantas medicinais em ambas as culturas, bem como monumentos históricos. Ocas foram construídas na escola e alunos caracterizados. As salas foram ornamentadas de acordo com o tema para visitação pela comunidade. Além do livro didático, nossos professores são orientados a buscarem outras fontes em atendimento às necessidades da comunidade local. Assim, estão envolvidos os quilombolas e indígenas”.</i>
<b>P1</b>	<i>“Há duas semanas foi realizada a pré-conferência sobre a diversidade (...). E a conferência acontecerá no Município de Novo Oriente. Temos desenvolvido palestras com a comunidade e escola sobre bullying e outras atividades de sala de aula como: apresentações pelos alunos envolvendo comidas e palavras de origem africana, indígena e afro-brasileira. Nas aulas de religião abordamos as religiões afro-brasileiras, Umbanda e Candomblé, dentre outras atividades que no momento não recordo”.</i>
<b>P2</b>	<i>“Houve algumas apresentações na escola, com alunos caracterizados e comidas típicas de índios e negros”.</i>
<b>P3</b>	<i>“Na Geografia trabalhei com caça-palavras sobre o Continente Africano e outras atividades relacionadas como jogos envolvendo os países da África e os animais (...)”.</i>
<b>P4</b>	<i>“Palestras, atividades culturais na disciplina de História”.</i>

**Fonte:** Entrevista realizada em 2014.

Nas falas dos professores e gestores, pode-se observar a afirmação de que a EEFMT realizou ou está realizando trabalhos envolvendo as culturas: afro e indígena. Todos os conteúdos dos planejamentos e das rotinas são readaptados para atender a estas culturas. Isso

pode ser percebido nas citações dos discentes (cf. quadros 45 e 46). Com relação ao material didático e paradidático para a realização de atividades envolvendo essas culturas, pode-se observar que a escola possui um número considerável de exemplares com conteúdo apropriado para atender as leis n<sup>os</sup>: 10.639/2003 e 11.645/2008 (cf. quadros 01 e 05).

**Quadro 26:** A opinião dos gestores e dos professores da EEFMT sobre a importância da implementação das leis n<sup>os</sup>: 10.639/2003 e 11.645/2008 no currículo escolar do município de Novo Oriente-Ceará.

Identificação	Depoimentos
<b>GD</b>	<i>“É muito importante a implementação das leis, mas é necessário a formação dos profissionais, pois acredito que saberiam como resolver determinados conflitos raciais em sala de aula”.</i>
<b>GC</b>	<i>“As leis vieram para valorizar a diversidade étnico-racial existente em nosso município, e é importante que sejam trabalhadas como lá estão postas. Como falei, não tenho formação sobre a Lei 11.645/2008, mas vou procurar conhecer melhor para que logo também seja trabalhada em nossa escola”.</i>
<b>P1</b>	<i>“Desconheço”</i>
<b>P2</b>	<i>“É muito importante, pois, de pouco a pouco vai ser eliminado o preconceito racial em nossa sociedade. É muito importante que o município trabalhe a história e a cultura do povo africano e dos negros brasileiros, mas acredito que os professores precisam passar por formação, pois, como conversamos, eu trabalho constantemente esse tópico em Língua Portuguesa e em Arte Educação, mas não tinha conhecimento das leis. Somente nosso Coordenador Pedagógico da escola possui formação na área”.</i>
<b>P3</b>	<i>“Eu desconheço o texto das leis, mas observando no passo da entrevista, que elas tratam do que nós vimos trabalhando aqui na escola que é sobre a cultura afro. E isso é muito importante. Como já falei, os preconceitos que ainda existem no município seriam eliminados”.</i>
<b>P4</b>	<i>“É importante, pois existe ainda muita ignorância com relação ao conhecimento ao povo negro. Desde criança é importante trabalhar a cultura do negro para eliminar o preconceito racial”.</i>

**Fonte:** Entrevista realizada em 2014.

No desdobramento da questão posta acima, referente à implementação das leis n<sup>os</sup>: 10.639/2003 e 11.645/2008 no currículo escolar do município de Novo Oriente-Ceará, GD, GC, P2, P3 e P4 afirmam ser importante. Afirmam que a EEFMT já vem trabalhando os conteúdos afros. Para tanto, P1 colocou desconhecer a importância da implementação da lei n<sup>o</sup>

10.639/2003 no município por não conhecer o texto do documento. Todavia, pode-se observar que a mesma tem trabalhado os conteúdos como determina a lei (cf. quadros: 10, 11, 12, 27, 29, 30 e 48).

Os colaboradores GD, GC e P2 destacam a importância da formação sobre as leis nºs: 10.639/2003 e 11.645/2008 para que os conteúdos sejam mais bem trabalhados com os discentes. Acerca desse assunto, P4 destaca a importância da aplicação do conteúdo afro desde criança, ou seja, no ensino da creche, da pré-escola e do Ensino Fundamental.

**Quadro 27:** O papel dos gestores e dos professores na implementação das leis nºs: 10.639/2003 e 11.645/2008 na EEFMT.

Identificação	Depoimentos
<b>GD</b>	<i>“Precisamos abraçar as leis valorizando a importância que elas nos apresentam diante da clientela étnica-racial que é tão presente em nossa escola e comunidade, ou seja, incentivar os nossos professores que busquem conhecer as leis para que sejam trabalhadas de fato. Ainda, promover momentos de debates, palestras e buscar cursos de formação concernentes às leis”.</i>
<b>GC</b>	<i>“Gestores e professores precisam conhecer as leis. Precisam passar por formação para que elas sejam mais bem trabalhadas. Assim, precisamos buscar formação, quer seja de Pós-Graduação ou Extensão”.</i>
<b>P1</b>	<i>“Não sei”</i>
<b>P2</b>	<i>“Começarem a desenvolver os conteúdos e, se não têm conhecimentos, buscar o conhecimento”.</i>
<b>P3</b>	<i>“Nós aqui da escola já implementamos, mesmo sem conhecer o texto das leis. Estamos sempre inserindo nos planejamentos e nas rotinas o conteúdo afro, para atender os nossos alunos quilombolas. Cabe aos gestores e professores das outras escolas no município começarem a buscar formação, procurar estudar sobre o assunto para então começarem a aplicar o conteúdo”.</i>
<b>P4</b>	<i>“Conhecer as leis, ou seja, dominarem o conteúdo para não haver mais preconceitos, pois a falta de conhecimento pode multiplicar os já existentes”.</i>

**Fonte:** Entrevista realizada em 2014.

Com exceção de P1, os participantes destacam importante a busca pela formação e a pesquisa envolvendo as leis em questão. A professora, identificada por P3 coloca que a EEFMT já implantou as leis mencionadas, mesmo sem conhecerem os textos das mesmas, pois estão sempre inserindo em suas atividades escolares os conteúdos africanos e afrodescendentes, para atender a clientela quilombola presente na escola.

O coordenador escolar, identificado por GC fez menção aos cursos de Pós-Graduação e Extensão, como importantes na formação do professor para melhor conhecer as leis em questão. Todavia, enfatizamos a importância da formação continuada adquirida, por exemplo: em palestras, seminários, oficinas, cursos de aperfeiçoamento, entre outros, já desenvolvidos ou participados por integrantes da escola Marcelino Tavares.

O patrimônio cultural africano e Afro-Brasileiro pode ser trabalhado e vivenciado nas escolas e na comunidade. O que as leis fazem é promover a entrada institucionalizando, ou seja, tornando possível juridicamente a inserção no currículo da escola, que está em um todo formado a partir de uma visão de um projeto colonial eurocêntrico (Abramovay e Castro, 2006).

As leis também visam propor ao professor um olhar mais dinâmico em relação à Cultura Afro-Brasileira e Africana, que está em nossa volta tais como: maracatus, congadas, festas de São Gonçalo, Afoxés, as comidas, as comunidades de terreiro, jongos, capoeira, entre outros. Isso é um grande patrimônio afro-brasileiro, além dos quilombos e das suas histórias. Que estas possam ser vistas como formas de educação criadas, ou seja, formas de linguagens recriadas que vieram da África (Munanga, 2001).

**Quadro 28:** O diálogo sobre a discriminação racial na EEFMT, segundo gestores e professores.

Identificação	Depoimentos
<b>GD</b>	<i>“Por atendermos a clientela quilombola e indígena, estamos sempre promovendo debates sobre preconceito e discriminação racial nas salas de aula buscando promover o respeito entre todos”.</i>
<b>GC</b>	<i>“Como coloquei em outras falas, estamos sempre debatendo em sala de aula e promovendo palestras com pais e alunos sobre a discriminação racial”.</i>
<b>P1</b>	<i>“Na disciplina de religião sempre trabalho com atividades voltadas para os valores humanos, que neles se incluem dignidade e respeito. Lutando contra preconceito, discriminação racial, discriminação religiosa, entre outros. Também realizamos palestras com a comunidade sobre discriminação racial”.</i>
<b>P2</b>	<i>“Constantemente estamos debatendo sobre a discriminação racial e preconceitos, quer seja em nossa escola, em fatos de nosso município ou acontecimentos pelo mundo que saem na TV”.</i>
<b>P3</b>	<i>“Já fizemos palestras sobre racismo e preconceito. Já vieram palestrantes para nossa escola falando sobre Bullying. Estamos constantemente debatendo sobre discriminação racial”.</i>
<b>P4</b>	<i>“Com relação aos apelidos, sempre a coordenação escolar está buscando</i>

*conversar com os alunos. Desenvolvemos palestras e conversas extras com os alunos que insistem com apelidos”.*

**Fonte:** Pesquisa realizada em 2014.

Sobre a importância do diálogo na escola:

“Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural.” (BRASIL, 1997, p. 27)

Como apresentado no quadro 27, a EEFMT está sempre combatendo a discriminação racial com debates, palestras, conversando individualmente com os alunos, além de atividades que qualificam a diversidade étnico-racial existentes na escola e comunidade local, ou seja, sempre num processo de formação continuada, promovido também, pelo diálogo entre os integrantes da escola e comunidade local.

**Quadro 29:** A discriminação Étnico-Racial como obstáculos para desenvolvimento de trabalhos na EEFMT sobre a História, Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena.

Identificação	Depoimentos
<b>GD</b>	<i>“Não é obstáculo, mas motivo para que seja trabalhado o conteúdo com finalidade de eliminar as discriminações existentes. E isso foi o que presenciamos em nossa escola. Hoje os alunos quilombolas do Minador são mais respeitados”.</i>
<b>GC</b>	<i>“Não é obstáculo, pois a nossa escola é composta principalmente por negros e pardos, mais alguns indígenas. Brancos são poucos e temos uma clientela de alunos não problemáticos”.</i>
<b>P1</b>	<i>“Acredito que qualquer ensino que vise valorizar a diversidade cultural na escola será bem recebido”.</i>
<b>P2</b>	<i>“Não é obstáculo a aplicação do conteúdo afro em nossa escola, pois o que já aplicamos estamos adquirindo resultados”.</i>
<b>P3</b>	<i>“Não é obstáculo, pois já estamos trabalhando e não percebemos nenhuma reação adversa”.</i>
<b>P4</b>	<i>“Não é obstáculo. Procuramos sempre desenvolver a interação entre os alunos (...). Porque moram distantes uns dos outros, os trabalhos são divididos, sempre, por comunidade. Não é por discriminação, mas facilitar o trabalho para nós e para os alunos”.</i>

**Fonte:** Entrevista realizada em 2014.

Todos os participantes apresentam que não é obstáculo o desenvolvimento de trabalhos na EEFMT sobre a Diversidade Étnico-Racial. GC coloca que por serem os alunos da Escola Marcelino Tavares fáceis de lidar, ou seja, não serem alunos-problema, não há resistência quando se trabalha a Diversidade Étnico-Racial e porque a maioria deles estão incluídos na Afro-Brasileira, ou Indígena.

**Quadro 30:** O acesso a materiais que contemplam as determinações das leis nºs: 10.639/2003 e 11.645/2008 por docentes e discentes na EEFMT.

Identificação	Depoimentos
GD	<i>“Material específico, não, mas temos livros que tratam das culturas indígenas e africanas”.</i>
GC	<i>“O livro didático foi escolhido com a finalidade atender as leis. Temos apostilas e outros materiais disponíveis em nossa escola como livros de contos, fábulas e outros. Foi disponível aos alunos um kit do Projeto Ondas da Leitura que trabalha a Diversidade Cultural. Os alunos junto com os professores estão sempre utilizando esses materiais”.</i>
P1	<i>“Eu não tenho, mas trabalhamos contos, fábulas e poesias e o Projeto “Nas Ondas da Leitura” que envolve a diversidade cultural”.</i>
P2	<i>“Nossa escola possui muitos materiais que tratam da história de negros e índios, cabe ao professor busca-los”.</i>
P3	<i>“Somente apostila ou material xerografado, isso nas minhas disciplinas, mas existem outros materiais como livros e revistas. Os alunos de língua portuguesa pegam os livros emprestados para leitura e realização de trabalhos”.</i>
P4	<i>“Desconheço”.</i>

Fonte: Entrevista realizada em 2014.

Com exceção de P4, por ser professor de matemática e afirmar não buscar estes conteúdos, todos os participantes da entrevista confirmam a existência de material voltado para as culturas afro e indígena presentes na EEFMT. Cabe lembrar que as leis nºs: 10.639/2003 e 11.645/2008 determinam o estudo das culturas africana, afro-brasileira e indígena, de forma transversal, podendo também ser trabalhada a Matemática envolvendo estas culturas.

A imagem a seguir comprova a existência de material didático voltado para o conteúdo africano, afro-brasileiro e indígena na EEFMT.

**Figura 39:** “Biblioteca Étnico-Racial” da EEFMT



**Fonte:** Arquivo de LRL (2014).

Buscamos nos livros didáticos (cf. quadro 01), unidades, capítulos, textos ou imagens que confirmam as falas dos contribuintes desta pesquisa. Feita a análise, destacamos do 6º ano, na disciplina História as figuras 41 e 42 como importantes para a valorização da Diversidade Étnico-Racial dentro da escola.

**Figura 40:** Imagens do LD (6º ano) que valoriza a Diversidade Étnico-Racial.



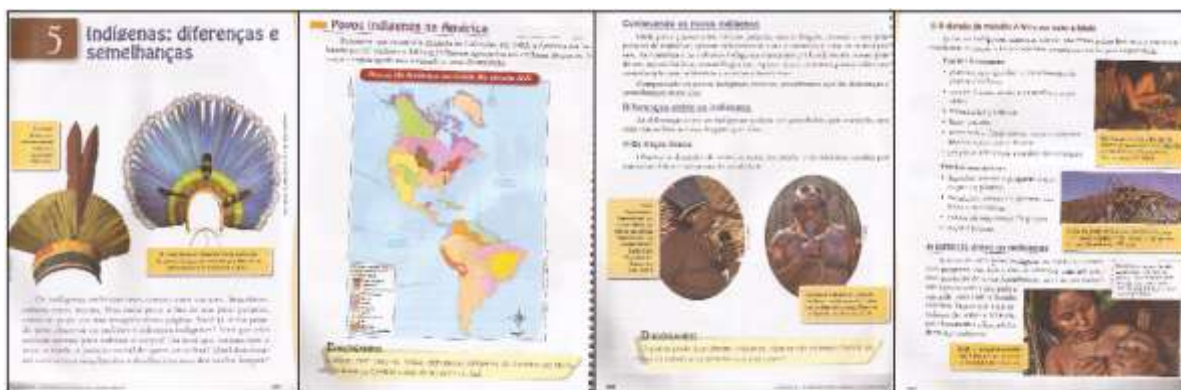
**Fonte:** Livro História Sociedade & Cidadania 7º ano. Editora FTD.

A imagem à esquerda apresenta um “Samba de Roda”. Esta modalidade de dança e festa assemelha-se com aos rituais da religião afro-brasileira, a Umbanda. Esta pode ser apresentada em sala de aula para debate, fazendo relação entre a religião e a dança, por exemplo.

A imagem ao centro mostra um indígena com sua pele pintada. Pode-se destacar a cultura contemporânea da tatuagem com os ritos de pintura dos indígenas. Para tanto, à

direita, uma mulher tailandesa representando a sua cultura por meio da ornamentação, entre elas a mais característica, tida por muitos, um tanto machista que é o uso das argolas. Pode-se fazer relação à cultura contemporânea brasileira, com a indiana, voltadas aos enfeites femininos, entre outros. O capítulo 5 tem como tópico a cultura indígena.

**Figura 41:** Páginas do LD (6º ano) que propõe trabalhar à obrigatoriedade da lei nº10.639/03



**Fonte:** Livro História Sociedade & Cidadania 7º ano. Editora FTD.

O capítulo 7 aborda tópicos do Egito antigo. Assim, cabe ao docente buscar meios de valorização das leis que envolvem o conteúdo afro, a cultura africana, mas também a afro-brasileira na atualidade. Nesse momento pode-se fazer o destaque que o Egito é África, uma civilização fundamental para a humanidade e de grande influência para a cultura ocidental, há uma grandeza dos africanos para o mundo e por questões políticas ao longo dos milênios foram sofrendo mudanças.

**Figura 42:** Páginas do LD (6º ano) que trabalham à obrigatoriedade da lei nº 10.639/03



**Fonte:** Livro História Sociedade & Cidadania 7º ano. Editora FTD.

**Quadro 31:** Projetos, conteúdos e atividades relacionados às temáticas, Relações Étnico-Raciais, História, Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena contemplados na EEFMT.

Identificação	Depoimentos
GD	<i>“Estamos elaborando um projeto com a temática “Arte, Cultura e Folclore”, que será trabalhado do 6º ao 9º ano que será iniciado no mês de agosto”.</i>
GC	<i>“A escola já trabalhou em 2012 o Projeto: “Cultura e Identidade: Comunicação para Igualdade Étnico-Racial” e estamos elaborando um projeto para tratar da Diversidade Étnico-Racial em nossa escola”.</i>
P1	<i>“Trabalhamos constantemente as datas comemorativas, como: Dia do Índio, Libertação dos Escravos no Ceará, comidas típicas dos índios e dos Afro-Brasileiros; palavras de origem africana e indígena. As religiões Afro-Brasileiras e cultos indígenas, dentre outros”.</i>
P2	<i>“Já tralhamos com um projeto, mas atualmente, não trabalhamos com projeto, sendo somente os conteúdos de sala de aula ou alguma palestra”.</i>
P3	<i>“A gente já trabalhou com projeto, mas atualmente só trabalhamos com atividades de sala”.</i>
P4	<i>“Antes de eu ser professor na escola que hoje estou, foram desenvolvidos alguns projetos, no entanto agora, vejo constantemente falarem na cultura afro”.</i>

**Fonte:** Entrevista realizada em (2014).

É enfatizado pelos gestores e professores que a EEFMT tem trabalhado com projetos envolvendo as culturas afro e indígena. Os professores, concernentes às identificações P2, P3 e P4 não mencionaram o Projeto citado pelos Gestores Escolares (GD e GC). Sobre o projeto mencionado, não sabemos se o mesmo está sendo elaborado somente pela Gestão Escolar, haja vista não ter sido mencionado pelos demais participantes nesta entrevista.

### 3.3 Rodas de Conversa com os Discentes

A busca de coleta de dados por meio da Roda de Conversa, foi utilizada por permitir interação entre o pesquisador e os participantes da pesquisa por ser uma espécie de entrevista de grupo, não sendo um processo diretivo e fechado em que se alternam perguntas e respostas. Elas compõem, mas também possibilita discussão focada em tópicos específicos na qual os participantes são incentivados a emitirem opiniões sobre o tema de interesse (Iervolino e Pelicioni, 2001).

A Escola de Ensino Fundamental Marcelino Tavares (campo da pesquisa) não possui turma de 9º ano devido a pouca clientela para o ano letivo 2014. Assim, os adolescentes da comunidade local e das comunidades vizinhas foram transferidos para outra escola na Sede do município.

Para a realização da investigação foram respeitadas as questões éticas, bem como os pedidos de autorização aos pais ou responsáveis pelas crianças e adolescentes envolvidos na pesquisa e a diretora da escola referida. A investigação respeita o critério de anonimato dos participantes durante a roda de conversa, apresentando as citações por turma/ano, para tornar as falas mais simples e melhor compreensíveis. Foi realizado somente um encontro para a roda de conversa. As citações são apresentadas, por turma do 6º, 7º e 8º anos, respectivamente.

A roda de conversa ocorreu no dia 06 (seis) de junho de 2014, iniciando-se às 13 (treze) horas na escola envolvida na pesquisa. Isso, após, realizadas observação e estudo dos planos de aula mensal e rotina diária dos professores envolvidos na investigação, ainda, após a observação das aulas e entrevistas com os professores.

A estratégia foi diagnosticar nas falas dos alunos, a compreensão dos mesmos sobre as argumentações levantadas. Verificar, em suas falas, se há comprovação com as falas dos professores e dos gestores envolvidos nas entrevistas, fazendo comparação com os planos de aula e observação dos mesmos. Assim, iniciamos nossa conversa com os grupos apresentando a intenção maior de nosso trabalho.

A primeira pergunta foi a seguinte: ao falar a palavra “cor”, o que vem à sua mente? As respostas foram as seguintes:

**Quadro 32:** Compreensão dos alunos sobre o termo: “cor”.

Turma	Aluno (a)	Depoimentos
6º ano	6A	“Lápis de cor, tinta”.
	6B	“Tinta de pincel, tinta guache...”.
	6C	“Preto, branco, azul, vermelho...”.
7º ano	7A	“Cor da pele”.
	7B	“Cor dos olhos, cor dos cabelos...”.
8º ano	8A	“Cor de gente”.
	8B	“Racismo e preconceito”.
	8C	“Negro”.

Fonte: Pesquisa realizada em 2014.

Ao iniciarmos a roda de conversa com as turmas, foi possível observar, com a primeira indagação a evolução, com relação à compreensão dos conteúdos, nas falas dos alunos à medida que passamos de uma turma a outra, da menor série, para a maior (6º ao 8º ano).

O 6º ano apresentou o termo “cor” como sendo as cores de tinturas; o 7º, algumas cores como sendo de peles de pessoas e, o 8º ano, termos mais complexos relacionando os objetivos da pesquisa, à pergunta feita, citando o racismo e os preconceitos, entre outros fatores, por causa da cor da pele.

Em seguida perguntamos quais cores de pele humana eles conheciam. As turmas colocaram:

**Quadro 33:** Cores de pele humana que os alunos conhecem.

Turma	Aluno (a)	Depoimentos
6º ano	6B	“Branca”,
	6C	“Negra e morena”
7º ano	7A	“Negra”
	7C	“Branca”
	7D	“Morena”
8º ano	8A	“Parda”,
	8C	“Preta, amarela e branca”

Fonte: Pesquisa realizada em 2014.

Os alunos e as alunas das turmas 6º e 7º anos apresentaram as cores de pele humana, sendo: branca (6B), negra e morena (6C). Todavia, os discentes e as discentes do 8º ano lembraram, além das mencionadas, a cor amarela (8C). As cores “negra” e “morena” colocadas pelas turmas 6º e 7º anos foram substituídas por “parda” (8A) e “preta” (8C), pela turma do 8º ano, seguindo o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A terceira pergunta foi a que obtivemos um maior número de respostas. Indagamos aos discentes se os mesmos sabiam o significado da palavra: “raça”. Foi pedido que os mesmos falassem o que vinha a mente deles ao ouvirem a palavra: “raça”. As respostas foram:

**Quadro 34:** Compreensão dos alunos sobre o termo: “raça”.

Turma	Aluno (a)	Depoimentos
6º ano	A	“Raça de gato”.
	C	“Raça de cachorro”.
	E	“Raça de gente”.
7º ano	C	“Raça de animais”.
	D	“Raça de porco, raça de pessoas”.
8º ano	A	“Seres humanos”.
	C	“Raça negra, raça branca”.
	D	“Raça indígena”.
	E	“Raça de pássaros, raça de cavalo”.

**Fonte:** Pesquisa realizada em 2014.

As três turmas envolvidas nesta pesquisa citaram a raça humana, entre outros seres do Reino Animal, colocando: “raça de gente” (6E), “raça de pessoas” (7D) e “seres humanos” (8A). Além de raças de animais citadas pelo aluno (8E) do 8º ano e da raça humana colocada por (8A), as indígenas (8D), negros e brancos (8C) foram mencionados como raça a parte da espécie humana.

No Brasil, há o “Mito das Três Raças”, onde a formação do povo se deu por meio das “raças”: europeia, africana e indígena. No entanto esse é um termo simplista, pois colocaria os três povos apresentados como equilíbrio de força na formação do povo brasileiro. O termo “raça” foi utilizado, entre os séculos XVII e XX por antropólogos para “designar as várias classificações de grupos humanos”, mas foi no aparecimento do estudo da genética em seres humanos que o termo raça caiu em desuso (Camargo, 2015)

Camargo (2015) coloca que no mundo contemporâneo, a exceção de alguns grupos indígenas que ainda vivem isolados, na América Latina ou outros grupos, pelo mundo “não existe sociedade ou grupo social que não possua a mistura de etnias diferentes”. Um longo processo de miscigenação formou a sociedade contemporânea. O processo se deu a partir da “união entre brancos e negros, brancos e amarelos e entre brancos e negros”. No entanto a espécie humana é dividida pelo senso comum em raças, caracterizando as pessoas pela cor da pele: brancos, negros e amarelos.

Perguntamos o que vinha à mente deles, ao ouvirem o termo: “negro”, sendo as respostas:

**Quadro 35:** Compreensão dos alunos sobre o termo: “negro”.

Turma	Aluno (a)	Depoimentos
6º ano	A	“Gente”,
	B	“Eu, minha mãe”.
	D	“Cor diferente”.
7º ano	A	“Pessoas pobres, muitos sem emprego”.
	C	“Escravos africanos”.
8º ano	B	“Descendente de escravo, o povo Afro-Brasileiro”.
	D	“Pessoa de pele negra, ser humano”.

Fonte: Pesquisa realizada em 2014.

As turmas apresentaram que negro também é gente (6º ano); são pessoas pobres e desempregadas (7º ano); descendente de escravo e de pele negra (8º ano). Estas afirmações, além de demonstrarem evolução na compreensão dos alunos com relação ao conteúdo apresentado refletem no processo de resistência negra aos preconceitos até a atualidade.

O aluno do 6º ano, identificado pela letra B reconheceu-se como sendo negro, juntamente com sua progenitora. Dois alunos relacionaram o termo a pessoas escravizadas (7A), ou descendentes delas (8B). Nenhum dos participantes da roda de conversa relacionou o termo “negro” às cores morena ou parda, como sendo integrantes do quesito raça/cor, utilizados pelo IBGE. Todavia, “Afro-brasileiro” e “pessoa de pele negra” foram apresentados por alunos do 8º ano (B, D), como compreensão do termo apresentado.

**Quadro 36:** Compreensão dos alunos sobre o termo: “pardo”.

Turma	Aluno (a)	Depoimentos
6º ano	A	“Gente”.
	D	“Pessoa morena”
	E	“Pessoas que não é negra, é menos negra”.
7º ano	B	“Pessoa que têm a cor da pele quase negra”.
	C	“São as pessoas morenas?”.
	D	“São as pessoas da cor de canela”.
8º ano	A	“São os filhos de negros com brancos”.
	C	“São os descendentes de escravos com pessoas brancas, ou pode ser também filhos de pais morenos”.

Fonte: Pesquisa realizada em 2014.

Todas as turmas apresentaram a cor parda como sendo o mesmo que cor morena. O padrão de classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divide a população brasileira em cinco grupos, que são: pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas. Tal nomenclatura possui alegação histórica que, desde 1872, esta passou por poucas

mudanças. Os grupos de pessoas nas pesquisas há mais de 140 anos eram os seguintes: preto, pardo, caboclo e branco. Cabia, portanto, as autodeclarações das pessoas, com relação aos seus pertencimentos (Soares, 2015).

Porém, ainda não há consenso sobre o critério de classificar a população. Muitos, levantando a “bandeira do politicamente correto” defendem que os melhores termos a serem utilizados seria negro ou afrodescendente, ao invés de pardo ou preto. Contudo, o termo afrodescendente não designa cor, mas um termo de nomenclatura política dos movimentos sociais contra a discriminação (Soares, 2015).

Perguntamos ainda: o que é ser negro na escola Marcelino Tavares? Os mesmos responderam:

**Quadro 37:** Opinião dos discentes sobre o ser negro na EEFMT.

Turma	Aluno (a)	Depoimentos
6º ano	B	<i>“Ter uma cor diferente, a pessoa sofre preconceito, insulto, apelidos”.</i>
	D	<i>“Chamam de chocolate...”.</i>
7º ano	A	<i>“Apelidam de cabelo de chicote, mas os professores reclamam...”.</i>
8º ano	A	<i>“Igual aos outros”.</i>
	D	<i>“Todos somos iguais”.</i>
	E	<i>“Não tem diferença. Ninguém é melhor por ter uma cor branca (...)”.</i>

Fonte: Pesquisa realizada em 2014.

Os alunos do 6º e do 7º ano apresentaram que nestas turmas existem preconceitos e que é comum o uso de apelidos entre eles.

Sobre o termo etnia, as salas foram unânimes em dizerem que desconhecem o termo, afirmando não terem ouvido dentro da escola ou fora dela. O pesquisador explicou tratar de grupo biológico e culturalmente homogêneo e não é sinônimo de raça. Trata-se de indivíduos que compartilham entre si, as mesmas tradições, língua, conhecimentos, comportamentos, entre outros.

Sobre a palavra afrodescendente, alguns colocaram não terem ouvido o termo, mas que pela palavra sabiam o que tratar, citando:

**Quadro 38:** Conceito dos discentes sobre o termo: “afrodescendente”.

Turma	Aluno (a)	Depoimentos
6º ano	C	“Descendente de africano”.
	D	“Escravo?”.
	E	“Africanos que moram no Brasil”.
7º ano	A	“Descendente de africano”.
	C	“Descendente de escravos africanos”.
	E	“Filho de negro, mas que nasceu no Brasil”.
8º ano	A	“Descendente de africanos”.
	B	“Afro-brasileiros”.
	D	“Negros, pardos e mulatos”.
	E	“Filho de africano com índio, ou com branco”.

**Fonte:** Pesquisa realizada em 2014.

Perguntamos ainda, o que eles entendem por “miscigenação”. Todas as turmas foram unânimes em afirmarem não saber. Então o pesquisador explicou que se trata das respostas dadas por eles em indagações anteriores, ou seja, a “mistura de raças”; o “casamento entre pessoas de etnias diferentes”.

Continuamos as rodas de conversas indagando: “ao ouvir a palavra quilombo, o que vem a sua mente?”. Os alunos responderam:

**Quadro 39:** Compreensão dos alunos sobre Quilombo.

Turma	Aluno (a)	Depoimentos
6º ano	A	“Aldeia de índio”.
	B	“Aldeia de escravos”.
	D	“Lugar onde moram pessoas amigas”.
	E	“Lugar onde moram pessoas boas”.
7º ano	A	“Povoado de pessoas negras”.
	B	“Lugar distante das cidades”.
	C	“O local onde os negros se escondiam quando fugiam das fazendas”.
8º ano	A	“Vila de povos negros”.
	C	“Terras dos negros”.
	F	“Comunidade dos ex-escravos africanos”.

**Fonte:** pesquisa realizada em 2014.

Alguns alunos do 6º ano ainda não compreendem o conceito de quilombo, colocando se tratar de uma “aldeia de índio”. Contudo o conceito não é simples.

Perguntamos se os mesmos conheciam algum quilombo ou comunidade indígena no município de Novo Oriente-Ceará, sendo as respostas:

**Quadro 40:** Conhecimento dos discentes sobre a existência de comunidades quilombolas e indígenas no município de Novo Oriente-Ceará.

Turma	Aluno (a)	Depoimentos
6º ano	C	“Aqui na escola tem quilombola”.
	D	“Tem o quilombo do pé da Serra, o Quilombo do Minador”.
	E	“Tem também uns índios (...)”.
7º ano	B	“Tem os quilombolas do Minador e também os índios potiguaras”.
8º ano	A	“Sim, tem o quilombo do Minador”,
	B	“Tem o quilombo do Bom Sucesso e os Índios Potiguaras, perto do Bom Sucesso”.

Fonte: Pesquisa realizada em 2014.

Os alunos de todas as turmas são sabedores da existência de comunidades remanescentes de quilombo e indígena no município de Novo Oriente-Ceará.

Aproveitamos a ocasião das falas dos alunos e indagamos o que é ser quilombola. As respostas foram as seguintes:

**Quadro 41:** Opinião dos discentes sobre o que é ser quilombola.

Turma	Aluno (a)	Depoimentos
6º ano	A	“Ser negro e trabalhador”.
	B	“Sofredor”.
	D	“Amigo”.
	F	“Descendentes de escravos”.
7º ano	A	“Descendentes de escravos africanos”.
	C	“Amigos”.
	E	“Povo que sofreu agressão”.
8º ano	A	“Gente que foi escrava”.
	B	“Povo que foi escravizado”.
	F	“Pessoas que deveriam ter os mesmos direitos que os brancos e serem respeitados como os brancos são”.

Fonte: Pesquisa realizada em 2014.

Os alunos do 6º ano apresentaram saber que o negro possui um histórico de luta e sofrimento. Apresentaram também que este é um povo trabalhador e que muitos descendem de escravos.

Os alunos do 7º ano colocaram que, além de serem descendentes de escravos, é o povo que sofreu agressão. Colocaram ainda se tratar de um povo amigo. Por conseguinte, o 8º ano enfatizou que este povo não é valorizado na sociedade brasileira como o branco. Que a sociedade brasileira ainda é preconceituosa por causa da cor desse povo (cf. quadro 43).

Sobre as afirmações dos alunos quanto ao sofrimento dos remanescentes de quilombo, perguntamos se as afirmações deles estavam relacionadas ao passado ou ao presente, colocaram:

**Quadro 42:** O sofrimento dos remanescentes de quilombo, segundo os discentes.

Turma	Aluno (a)	Depoimentos
6º ano	A	<i>“Antigamente era ruim, hoje o negro é mais respeitado”.</i>
	B	<i>“Hoje não tem agressão física como antes, mas ainda existem insultos (...). Até aqui na escola eles são apelidados”.</i>
7º ano	A	<i>“Mais no passado, mas tem gente que ainda hoje critica a cor deles (...)”.</i>
8º ano	A	<i>“Os quilombolas sofriam muito no passado... Nos dias de hoje ainda sofrem bastante”.</i>
	B	<i>“Ao passado e ao presente”.</i>

**Fonte:** Pesquisa realizada em 2014.

Como observado nas falas dos alunos, há uma compreensão do respeito nos dias de hoje. Pode-se verificar nas falas que, gradualmente, o preconceito e a discriminação racial estão sendo extintos. Com relação a isto, no tópico cidadão, da seção III, da Assistência Social, na Lei Orgânica do Município de Novo Oriente, o Art. 213 expõe:

“O Município garantirá ao cidadão imediata e plena efetividade dos direitos e garantias individuais e coletivas na Constituição Federal, Constituição Estadual e Lei Orgânica Municipal.”

“§ 1º - Ninguém será discriminado, prejudicado ou privilegiado em razão do nascimento, idade, cor, raça, sexo, orientação sexual, estado civil, trabalho, religião, ideologia política ou filosófica, deficiência física, mental ou sensorial, por ter cumprido pena nem por qualquer particularidade ou condição social.”

“§ 2º - O Município estabelecerá normas em lei, dentro do âmbito de sua competência, para punição administrativa a quem descumprir o disposto neste artigo.”

Continuamos a roda de conversa indagando quais alimentos da cultura negra eles conheciam, sendo colocado:

**Quadro 43:** Conhecimento dos alunos sobre os alimentos da cultura negra.

Turma	Aluno (a)	Depoimentos
6º ano	A	“Baião de dois”.
	B	“Mugunzá”.
	D	“Mandioca, pamonha”.
	F	“Cuscuz”.
	G	“Frutos da mata”.
7º ano	B	“Beiju, feijoada”.
	C	“Feijão preto”.
	D	“Peixe e raízes”.
	F	“Alimentos do roçado”.
8º ano	A	“Paçoca, acarajé”.
	B	“Vatapá”.
	C	“Mugunzá”.
	D	“Farofa”.
	E	“Baião de dois, pé de moleque”.

Fonte: Pesquisa realizada em 2014.

Ao apresentar as comidas típicas da cultura negra, muitos alunos confundiram “pratos” de origem indígena, com a africana. Por exemplo, o beiju é um alimento de origem da cultura indígena (Trindade, 2015).

Perguntamos ainda se eles conhecem palavras de origem africana ou afro-brasileira. As respostas foram:

**Quadro 44:** Conhecimento dos alunos sobre palavras de origem africana ou Afro-Brasileira.

Turma	Aluno (a)	Depoimentos
6º ano	A	“Pilão, alguidar (...)”.
	B	“Pote”.
	C	“Cachimbo”.
7º ano	A	“Cachimbo, pote (...)”.
	B	“Pilão axé, acarajé, angu, moleque, cachaça e bunda”.
8º ano	A	“Acarajé, cachaça, axé (...)”.
	B	“Pilão, angu, moleque, bunda, macumba, orixá”.

Fonte: Pesquisa realizada em 2014.

Eles afirmaram que a professora de História pediu que pesquisassem as palavras e comidas de origem africana e afro-brasileira.

Indagamos ainda, qual conceito eles têm sobre o termo: “macumba”. Responderam:

**Quadro 45:** Conceito dos alunos sobre macumba.

Turma	Aluno (a)	Depoimentos
6º ano	A	“Religião”.
	B	“Que faz mal aos outros”.
	C	“Coisa ruim”.
7º ano	A	“Reunião dos negros”.
		“Religião de muitos negros”.
	B	“Religião de pessoas brancas também”.
8º ano	A	“Reunião de negros, ajuntamento de negros”.
	B	“A dança de muitos negros”.
	D	“A religião dos Afro-Brasileiros, mas muitos Afro-Brasileiros são de outras religiões”.

Fonte: Pesquisa realizada em 2014.

Perguntamos se eles tinham conhecimento sobre cotas raciais. Todas as turmas desconhecem o termo Cotas Raciais.

Indagamos se eles ouviram histórias ou contos africanos, história da África, ou sobre afro-brasileiros. Muitos alunos levantaram as mãos em sinal de confirmação. As citações foram:

**Quadro 46:** O conteúdo Afro na EEFMT, segundo os discentes.

Turma	Aluno (a)	Depoimentos
6º ano	A	“Cordéis, desenhos (...)”.
	B	“A história de vida de um professor do município (...)”.
	D	“Músicas de negros”.
	E	“Contos africanos e comidas típicas dos negros”.
7º ano	A	“O livro de história”.
	B	“Cordéis, ilustrações (...)”.
	C	“Músicas e personalidades Afro-Brasileiras”.
	D	“O memorial de um professor, ele é afrodescendente”.
8º ano	A	“O memorial de um professor afrodescendente”.
	B	“Comidas e danças típicas dos negros”.
	D	“Religiões Afro-Brasileiras e Africanas”
	E	“Os livros nas ondas da leitura e outros textos impressos, produção textual (...)”.

Fonte: Pesquisa realizada em 2014.

Souza & Nascimento (2013) colocam ser importante trabalhar a história de heróis negros como Zumbi dos Palmares, personalidades brasileiras, lendas africanas, ainda músicas que tratam do ser negro. Contos, histórias africanas podem compor o currículo escolar,

tornando o conteúdo mais agradável ao aluno. Contar sua história, expor sua identidade é muito importante para a construção social de crianças afrodescendentes.

Perguntamos ainda, quais disciplinas foram trabalhados os conteúdos que envolviam os negros e africanos, sendo colocado:

**Quadro 47:** Disciplinas que trabalham o conteúdo Afro na EEFMT, segundo os discentes.

Turma	Aluno (a)	Depoimentos
6º ano	A	“Religião, arte (...)”.
	B	“Português”.
	C	“História”.
7º ano	A	“Nas disciplinas de história e artes”.
	C	“Ciências”.
	D	“Português e Geografia”.
	F	“Também religião (...)”.
8º ano	A	“Na história e na religião”.
	B	“Na arte e na “geografia, principalmente na disciplina de história e de língua português”.

Fonte: Pesquisa realizada em 2014.

Perguntamos ainda, com qual frequência os conteúdos “história, cultura afro-brasileira e africana” são trabalhados e quais conteúdos. Os alunos responderam que eram abordados em uma aula de história por mês, mas parou por um tempo e passaram a serem abordados em outras disciplinas como Língua Portuguesa, Geografia, Ciências da Natureza, Arte Educação e Educação Religiosa.

Colocaram que nas aulas de Geografia foram trabalhados a geografia do continente africano, localização de riquezas existentes no continente, o clima e a vegetação africanos. Nas aulas de Ciências Naturais, o estudo da biodiversidade africana, comparando com a biodiversidade brasileira, abordando os ecossistemas existentes na África e no Brasil. Os depoimentos dos alunos conferem com o que foi exposto nos planejamentos mensais e nas rotinas diárias (cf. quadros 06, 08 e 10).

E, para concluirmos as rodas de conversas com os discentes perguntamos em cada sala, quantos se autodeclararam negros (pretos ou pardos), resultando no seguinte levantamento:

**Quadro 48:** Autodeclaração pelos alunos como sendo negros (pretos ou pardos).

<b>Turma</b>	<b>Descrição</b>
<b>6º ano</b>	12 (doze) alunos, de 17 (dezesete) alunos presentes.
<b>7º ano</b>	20 (vinte) alunos, de 26 (vinte e seis) alunos presentes.
<b>8º ano</b>	17 (dezesete) alunos, de 20 (vinte) alunos presentes.

**Fonte:** Pesquisa realizada em 2014.

O quadro 47 está de acordo com a citação da gestora da EEFMT (cf. quadro 15), quando afirma que a escola “é formada, principalmente por negros” (GD).

Nesse levantamento, fica demonstrado que a busca pela valorização étnico-racial tem alcançado objetivo positivo na metodologia aplicada ao inserir o recurso didático nas aulas, ao se observar como os sujeitos se identificam na sua negritude, afirmando sem nenhuma vergonha, aceitando suas características e a importância dos projetos e ações educativas sobre a temática.

## CONCLUSÃO

Os povos africanos possuem em seu histórico uma influência que repercutiu por toda parte do mundo. O Brasil, por exemplo, foi formado por negros de várias etnias e por outros povos. Seus valores civilizatórios influenciaram no modo como vivemos, entre outros, nos hábitos, costumes, fé e na visão de mundo (Galvão, 2010).

A compreensão da legislação educacional, a partir das leis nºs: 10.639/2003, a 11.645/2008 e a 12.288/2010, bem como outras implementações são conquistas resultantes de uma trajetória histórica de movimentos sociais negros, de “pessoas isoladas” tais como teóricos, professores, dentre outros/as pela reivindicação dos direitos humanos que aos negros e às negras foram negados, para que haja a cultura do respeito às diferenças, iniciando o processo no ambiente escolar.

A EEFMT apresentou-se bastante acolhedora ao pesquisador durante todo o período de pesquisa. Todavia, os educandos sentiram-se mais a vontade em participarem das rodas de conversas, que os professores e gestores, nas entrevistas. Isso foi percebido quando alguns professores colocavam estarem com medo de não saberem responder às indagações do pesquisador.

À medida que passamos de um grau escolar a outro, nas rodas de conversas, percebemos uma maior compreensão dos alunos, das séries maiores concernentes às respostas, atendendo a complexidade das perguntas. Assim, os alunos do 7º ano relacionaram melhor as perguntas realizadas pelo pesquisador, que os educandos do 6º ano. E, os alunos do 8º ano, melhor que a turma do 7º ano.

Os diários de bordo, são os documentos de porte dos professores para registro, entre outros, do desempenho dos alunos e das atividades realizadas, estavam todos preenchidos até a data da coleta dos dados. Ao todo, são 03 (três) diários por turma. Assim, todos os professores de cada turma fazem registro em um só diário de todas as matérias. Os planejamentos mensais e as rotinas diárias também aparentaram estarem todas organizadas. Não tivemos dificuldades em recolher os mesmos de cada professor para realização do estudo ainda, as avaliações já realizadas no ano 2015.

Após o estudo minucioso dos planejamentos de aula, das rotinas diárias, dos diários de bordo e das avaliações dos professores, ainda, dos excertos dos depoimentos obtidos nas entrevistas com gestores e professores e das rodas de conversa com os alunos, concluímos que o conteúdo afro está sendo trabalhado na EEFMT, e de forma transversal, como determina a

lei nº 10.639/03. Contudo, o quadro de professores da escola referida apresenta experiência de aplicação da lei, entretanto, é necessária a ampliação da política de formação continuada para cumprir o ordenamento em sua essência (cf. quadros 12 e 13).

Embora o grupo de professores (quadro 02) da EEFMT não apresente formação específica para atender as leis mencionadas, pode-se perceber nos excertos de depoimentos que a História, a Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, bem como as Relações Étnico-Raciais estão sendo vivenciadas não somente pela escola, mas também pela comunidade local, pois a EEFMT está trabalhando constantemente com palestras, apresentações teatrais, seminários, feiras culturais, entre outros, as Culturas Africana, Afro-Brasileira e indígena.

Implantar no Projeto Político Pedagógico - PPP das escolas o tema “africanidade”, não significa aplicar uma história distante da história que vivenciamos. É interessante “africanizar” o currículo dialogando com outros povos, transversalizando por todas as áreas do conhecimento a África que foi recriada no Brasil. Ao trabalhar determinada temática, em Geografia e História, por exemplo, pode-se estudar a História e a Geografia a partir de perspectivas africanas. É uma forma de pensar a História e a Geografia do Brasil, ou seja, rever como se deu a formação do Estado Brasileiro a partir da visão do negro.

Embora não seja obrigatório o Ensino da História, Cultura africana e Afro-Brasileira à Educação Infantil, faz-se necessário, uma vez que esta é o “alicerce” para o Ensino Fundamental e Médio, podendo-se eliminar possibilidade de discriminação e preconceitos diversos, ainda no início da formação do indivíduo. Assim, é muito importante que crianças e adolescentes conheçam suas culturas locais, ainda presentes na memória de seu povo que é transferida de geração a geração através da tradição oral (oralidade), e esse enriquecimento é possível a partir da escola.

A consciência quanto à identidade étnica livre de preconceitos a outros pertencimentos é muito importante em nosso país, pois influencia no modo como as pessoas vivem e interagem umas com as outras, além de promover uma maior reflexão concernente aos conceitos de sociedade democrática (Abramovay e Castro, 2006). O que temos observado no mundo moderno e ainda no contemporâneo é a defesa étnica enganosa, levando grupos a guerrearem, não aceitando o outro como ser humano, por exemplo. São os casos das etnias: cigana, negra, indígena, afro-americana e outras.

Na década de 1964 a UNESCO lançou a coleção História Geral da África. Santos (2012) destaca que é “um projeto com interesse em mostrar o continente africano a partir do ponto de vista também dos africanos”, impulsionado no momento das independências

africanas, desmistificando “a ideia de que a África era um continente sem história”. Dentre as políticas afirmativas brasileiras houve a impressão e distribuição de milhares dos cinco exemplares para toda a rede pública de educação nacional e disponibilização gratuita online, por considerar que a coleção pretende quebrar paradigmas de que a África é um local de pobreza e escravidão, apresentando a África com sua história, escrita por migrantes e o olhar africano.

Para atender as leis, fazem-se necessárias a formação inicial e continuada dos professores, bem como de outros agentes educativos, como: gestores, técnicos e administrativos. É necessário ainda, que as escolas possuam materiais didáticos enquanto suportes educativos, voltados à valorização das raízes africanas e afro-brasileiras juntas a outros pertencimentos étnico-raciais tais como: indígena, asiáticas, europeias e outros; isso por que as leis não visam reger apenas nossa conduta, elas visam igualmente implementar as políticas sociais.

## BIBLIOGRAFIA

Abramovay, M. & Castro, M. G. (2006). *Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade*. Brasília> UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas escolas.

Andrade, A. L. M. S., (2017). *Lei do Ventre Livre*. Recuperado em 22 maio, 2015, de < <http://www.infoescola.com/historia-do-brasil/lei-do-ventre-livre/>>

Azevedo, R. (2009). *Cotas raciais – “Forçar inclusão é política populista e demagógica”*. Recuperado em 02 março, 2015, de < <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/tag/cotas-raciais/>>

Barbosa, R. A. (2004). *Contos africanos para crianças brasileiras*. São Paulo: Paulinas.

Bizzo, N. (2009). *Mais Ciência: fácil ou difícil?*. São Paulo: Biruta.

Bonfante, P. S. (2010). *Reserva de Vagas em Concursos Públicos para Pessoas com Deficiências: do Edital à Nomeação*. Recuperado em 02 março, 2015, de < <http://periodicos.unesc.net/index.php/amicus/article/viewFile/221/225>>

Camargo, O. (s.d.) *A fantasia das três raças brasileiras*. Recuperado em 02 março, 2015, de < <http://www.brasilecola.com/sociologia/o-brasil-varias-cores.htm>>

Carvalho, L (s.d.) "*Escravidão na África*". Recuperado em 05 novembro, 2015, de < <http://www.brasilecola.com/historiab/escravidao-na-Africa.htm>>

Claudionor Jr.. (s.d.). *Grêmio Estudantil*. Recuperado em 02 março, 2015, de < <http://estudantes.educacao.ba.gov.br/gremioestudantil>>

*Conselhos Escolares*. (s.d.) Ministério da Educação. Brasil. Recuperado em 07 abril, 2015, de < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12384&Itemid=655](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12384&Itemid=655)>

*Conselho Nacional de Educação - CNE*. (2004). Parecer n.03 de 10 de março de 2004. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Relatora: Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Ministério da Educação, Brasília, DF.

*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. (1988). Brasília. Recuperado em 07 abril, 2015, de < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. (L. O. Rocha, Trad.) 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.(Obra original publicada em .....)

Cunha, H., Jr. (2007). A Inclusão da História Africana no Tempo dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: *Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre o Negro Brasileiro*. São Paulo: USP, p. 1-5.

Dantas, S. M. S. (2009). *Memórias e histórias de quilombo no Ceará*. Tese de Doutorado em Educação – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE.

Fatorelli, C. (2010). *Os Terras Tenentes do Brasil (13): Holocausto Indígena e Diáspora Africana no Brasil*. Recuperado em 07 abril, 2015, de <<http://carlosfatorelli27013.blogspot.com.br/2010/02/os-terratenentes-do-brasil-13.html>>

Freitas, E. de (s.d.) *Apelidos na escola*. Recuperado em 07 abril, 2015, de <<http://educador.brasilecola.com/comportamento/apelidos-na-escola.htm>>

*Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. (s.d.). Ministério da Educação. Brasil. Recuperado em 01 abril, 2015, de <[portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=2017&option=com](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=2017&option=com)>

Galvão, M. (org). (2009). *Brotas: um quilombo em Itatiba*. Associação Cultural Quilombo Brotas; Grupo Baobá – Educação e Cultura Para a Diversidade; ilustrações: Marcela Weigert. – Itatiba, SP: Bento Editora.

Hamze, A. (s.d.). *Planejamento como principal ferramenta educativa*. Recuperado em 07 abril, 2015, de <<http://educador.brasilecola.com/trabalho-docente/planejamento-principal-ferramenta-educativa.htm>>.

Iervolino, S. A. & Pelicioni, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. *Revista Escola de Enfermagem*. USP, v. 35, n. 2, p.115-21, jun. 2001. Recuperado em 07 abril 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v35n2/v35n2a03.pdf>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2015). *Informações sobre o Município de Novo Oriente – Ceará. Brasil*. Recuperado em 07 abril, 2015, de <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=230940>>

*Lei n.º 9.394, de 20/12/1996*. (1996). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília DF: Senado.

*Lei n.º 10.639 de 9 de janeiro de 2003*. (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. Brasília, DF. Recuperado em 02 março, 2013, de <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) >

*Lei n.º 12.288, de 20 de julho de 2010*. (2010). Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n.ºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF. Recuperado em 02 abril, 2015, de <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm)>

*Lei n.º 12.711 de 29 de Agosto de 2012*. (2012). Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Recuperado em 02 abril, 2015, de <

<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/26556526/artigo-1-da-lei-n-12711-de-29-de-agosto-de-2012>>

Leite, I. B. (2008). *O Projeto Político Quilombola: Desafios, Conquistas e Impasses Atuais*. Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 965-977.

Lesme, A. (2012). *Lei de Cotas*. Recuperado em 10 fevereiro, 2015 de <<http://vestibular.brasile scola.com/cotas/lei-das-cotas.htm>>

Lima, I. C. (2009). Mobilização Social Negra: Recolocando Novos Atores Coletivos na História da Educação. In. LIMA, I. C. e NASCIMENTO, J. G. do. Coleção Formação do Movimento Negro Unificado: *Trajetórias Históricas e Práticas Pedagógicas da População Negra no Ceará*. Fortaleza, Imprece, nº 1.

Lima, L. C. (2010). A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. *Revista lusófona de Educação*, 15, 41-54.

Lopes, N. (2006). *Novo Dicionário Banto do Brasil*. Rio de Janeiro: Pallas.

Lourenço L., Cordeiro L. & Coriolano R. (2010). *A História do Movimento Evangélico no Quilombo de Minador, em Novo Oriente – Ceará*. Especialização História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes para Formação de Professores de Quilombos. Universidade Federal do Ceará. (Monografia de Pós-Graduação).

Máximo, W. (s.d.). *Sistema tributário brasileiro onera mais negros e mulheres, mostra estudo*. Recuperado em 07 abril, 2015, de <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2014/09/sistema-tributario-brasileiro-onera-mais-negros-e-mulheres-mostra-estudo/>>

Ministério do Desenvolvimento Social [MDS]. (s.d.). *Bolsa Família*. Brasília-DF. Recuperado em 07 abril, 2015, de <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia/cadastrounico>>

Ministério do Desenvolvimento Social. *Bolsa Escola*. (s.d.). Recuperado em 07 abril, 2015, de <<http://bolsa-familia.info/bolsa-escola.html>>

Ministério da Educação [MEC]. (s.d.). Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE. Brasil: Ministério da Educação. Recuperado em 07 abril, 2015, de <[http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com\\_content&id=12320](http://portal.mec.gov.br/index.php/?option=com_content&id=12320)>

Ministério do Trabalho e Emprego [MTE]. (2007). *A inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho*. – 2. ed. – Brasília: MTE, SIT, 2007. 100 p.

Minayo, M. C. S. (Org), Deslandes, S. F & Gomes, R. (2006). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 30 ed. Vozes. Petrópolis, RJ.

Moura, C. (1998a). *Rebeliões da senzala*. 4ª ed. Ed. Porto Alegre: Novas Perspectivas.

Moura, C. (1988b). *Rebeliões da senzala. Quilombos, insurreições e guerrilhas*. Porto Alegre: Ed. Mercado Aberto.

Munanga, K. (1996). Origem e Histórico do Quilombo na África. *Revista USP*. São Paulo nº 28. pp. 56 – 63. Dezembro/Fevereiro 95/96.

Munanga, K. (2005). *Superando o racismo na escola*. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF.

Munanga, K. & Gomes N. (2006). *O negro no Brasil de hoje*. Global Editora. São Paulo-SP – (Coleção para entender).

Neves, J. L. (1996). *Pesquisa Qualitativa – Características, Usos e Possibilidades*. Caderno de Pesquisa em Administração, São Paulo, V.1, nº 3, 2º SEM/96.

Oliveira, M. M. D. de (Coord) (2010). *História: ensino fundamental*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília-DF.

Palmares Fundação Cultural. (2015). *Comunidades Quilombolas*. Recuperado em 08 fevereiro, 2015, de <[http://www.palmares.gov.br/?page\\_id=88&estado=CE](http://www.palmares.gov.br/?page_id=88&estado=CE)>

*Parâmetros Curriculares Nacionais*. Pluralidade Cultural. (1997). Brasília, DF: SEF.

*Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Temas Transversais*. (1998). Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF, p. 26. Brasília, DF.

Pery, I. A (s.d.). *Umbanda: mitos e realidade*. Recuperado em 05 abril, 2015, de <<http://pt.scribd.com/doc/56538988/Umbanda-Mitos-e-Realidade>>

Pinheiro, F. J. (2000). Mundos em conforto: povos nativos e europeus na disputa pelo território. In S. Sumore (Org), *Uma nova história do Ceará*. Edições Demócrito Rocha. Fortaleza-CE.

*Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)*. (s.d.). Ministério da Educação. Brasil. Recuperado em 10 janeiro, 2016, de <<http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>>

Sachsida, Adolfo. (2012). *Opiniões*. Recuperado em 23 janeiro, 2015, de <<http://bdadolfo.blogspot.com.br/2012/04/diga-nao-ao-racismo-diga-nao-as-cotas.html>>

Santiago, E. (s.d.). *Bill Aberdeen*. Recuperado em 28 março, 2015, de <<http://www.infoescola.com/historia/bill-aberdeen/>>

Santos, C. C. dos. (2012). *Coleção história geral da África: política em rede da escrita da história?* Recuperado em 20 julho, 2017, de <http://inta.com.br/biblioteca/images/pdf/colecao-historia-geral-da-africa-politica-em-rede-da-escrita-da-historia.pdf>

Santos, J. R. dos (2008). *Na rota dos tubarões: o tráfico negreiro e outras viagens*. Rio de Janeiro: Pallas.

Senkevics, A. (2015). *Ensaio de Gênero: a cor e a raça nos censos demográficos nacionais*. Recuperado em 20 de julho, 2017, de <

<https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2015/02/13/a-cor-e-a-raca-nos-censos-demograficos-nacionais/>>

Silva, J. C. da, Jr. (2005). *A Abolição no Amazonas*. Recuperado em 10 fevereiro, 2015, de <[http://movimentoafro.amazonida.com/abolicao\\_amazonas.htm](http://movimentoafro.amazonida.com/abolicao_amazonas.htm)>

Silva, N. J. (2013). *Relações Étnico-Raciais: Um Estudo de Caso sobre os Impactos da Lei n. 10.639/03 no Cotidiano Escolar*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação, Lisboa, Portugal.

Simão, Calil (Coord.).(2011). *Estatuto da Igualdade Racial*. Leme/SP: J.H. Mizuno, p. 14.

Skidmore, T. E. (2012). *Preto no branco: raça e racionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930)* (D. M. Garschagen, Trad.) 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012. (Obra original publicada em .....)

Soares L (s.d.). *Entenda as diferenças entre preto, pardo e negro*. Recuperado em 05 novembro, 2015, de <<http://www.brasile scola.com/historiab/escravos.htm>>

Sousa, R. (s.d.). *Escravidão Africana*. Recuperado em 05 novembro, 2015, de <<http://www.brasile scola.com/historiab/escravos.htm>>

Sousa, R. (s.d.). *Quilombo do Palmares*. Recuperado em 23 janeiro, 2015, de <<http://www.brasile scola.com/historiab/quilombo-dos-palmares.htm>>

Sousa, R. (s.d.). *Escravidão no Brasil*. Recuperado em 23 janeiro, 2015, de <<http://www.brasile scola.com/escravidao-no-brasil>>

Souza, D. F. de & Nascimento M. N. M. (2013). Reflexões sobre as relações Étnico-Raciais e a Identidade Racial de crianças do Ensino Fundamental. *Revista EntreVer*, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 307-321, jan./jun. 2013.

Trindade, D. (2014). *Delícias da nossa terra: culinária indígena*. Recuperado em 28 maio, 2015, de <<http://www.cookie.com.br/delicias-nossa-terra-culinaria-indigena/#.VWS82NJViko>>

Veras, A. L. (2014). *A Identidade Quilombola de Estudantes do Ensino Médio da Comunidade Quilombola de Guaribas de Baixo/PE*. Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação, Lisboa, Portugal.

Villa, M. A. (2000). *Sociedade e História do Brasil: do Cativo à Liberdade III*. Brasília - DF: Instituto Teotônio Vilela.

## **APÊNDICES**

## Apêndice A – Pedido de autorização para pesquisa

Senhora,

Diretora da Escola de Ensino Fundamental Marcelino Tavares

O meu nome é Lucivania Rodrigues Lourenço, e encontro-me atualmente a desenvolver uma dissertação no âmbito do Mestrado em Ciências da educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT) Lisboa, sobre o tema: **Relações Étnico-Raciais, História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo do Ensino Fundamental 2. Um Estudo de Caso.** sob a orientação da Professora Doutora Chrislene Carvalho dos Santos Pereira Cavalcante.

A presente investigação tem por objetivo geral analisar a aplicabilidade das Leis quanto às Relações Raciais, História e Cultura Africana e dos Afro-brasileiros no currículo escolar do Ensino Fundamental 2, em uma escola pública do município de Novo Oriente-Ceará.

Deste modo, solicita-se autorização para realizar observação de sala, dos diários de bordo, entrevistas aos docentes do Ensino Fundamental 2, aos gestores escolares e roda de conversa com os discentes do Ensino Fundamental 2, que serão de extrema relevância para a dissertação em curso.

Os dados recolhidos serão apenas divulgados no relatório final da dissertação, sendo o anonimato dos seus protagonistas salvaguardado.

Segue em anexo a guia da entrevista para que possa ter conhecimento das questões que se pretendem abordar.

Certo de que o trabalho a ser desenvolvido será de suma importância para a Escola de Ensino Fundamental Marcelino Tavares, à diversidade étnico racial existente nesta unidade de ensino e ao município, Novo Oriente.

Despeço-me com elevada consideração.

  
LUCIVANIO RODRIGUES LOURENÇO  
(Pesquisador Responsável)

De acordo em: 06/ 03/2014

  
Evanilda Rodrigues Pereira  
(DIRETORA)  


## Apêndice II - Guia das Entrevistas Semiestruturadas aos Gestores e aos Docentes da EEFMT

1. Qual o seu gênero?
2. Qual a sua idade?
3. Qual a sua raça / cor?
4. Você possui quanto tempo de serviço:
  - a. Na função?
  - b. Na escola EEFMT?
5. Qual a sua área / modalidade de atuação na EEFMT?
6. Você possui alguma formação / capacitação relacionada à Diversidade Étnico - Racial ou sobre as leis n<sup>os</sup>: 10.639/2003 e 11.645/2008?
7. Qual o seu conhecimento sobre as leis n<sup>os</sup>: 10.639/2003 e 11.645/2008?
8. Sabemos que a existência de remanescentes de quilombo e indígenas no Município de Novo Oriente – Ceará é um fato. Como você avalia a Diversidade Étnico-Racial no Município de Novo Oriente-Ceará, concernente a (in) existência?
9. Como você avalia a Diversidade Étnico-Racial na EEFMT, concernente a (in) existência?
10. Como você avalia a autodeclaração Étnico-Racial na EEFMT?
11. Existem conflitos Étnico-Raciais na EEFMT? Como você avalia?
12. Como você avalia a participação Étnico Racial no Conselho Escolar e no Grêmio Estudantil da EEFMT?
13. Como você avalia a (in)existência do negro no quadro funcional da EEFMT?
14. Qual/quais programa(s) dos Governos Federal, Estadual ou Municipal, em atendimento à Diversidade Étnico-Racial existente na EEFMT?
15. Como se dá o financiamento de projetos que trabalham a Diversidade Étnico-Racial na EEFMT?
16. A EEFMT tem contribuído na ascensão social da Diversidade Étnico-Racial de seus alunos? Justifique.
17. Como você avalia a aplicabilidade do ensino da História, das Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena, bem como das Relações Étnico-Raciais no Município de Novo Oriente- Ceará?
18. A EEFMT tem trabalhado atividades envolvendo a Diversidade Étnico-Racial, a

História e as Culturas Afro-Brasileira, Africana e Indígena? Justifique.

19. Como você avalia a importância da implementação das leis n<sup>os</sup>: 10.639/2003 e 11.645/2008 no currículo escolar do Município de Novo Oriente-Ceará?
20. Qual o papel dos Gestores e dos Professores na implementação das leis n<sup>os</sup>: 10.639/2003 e 11.645/2008 na EEFMT?
21. A EEFMT trabalha com projetos em combate a discriminação racial? Justifique.
22. A discriminação Étnico-Racial é obstáculo para o desenvolvimento dos trabalhos na EEFMT sobre a História, Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena? Justifique.
23. Avalie o acesso a materiais que contemplam as determinações das leis n<sup>os</sup>: 10.639/2003 e 11.645/2008 na EEFMT.
24. Como você avalia a aplicabilidade de projetos, conteúdos e atividades relacionados às temáticas, Relações Étnico-Raciais, História, Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena contemplados na EEFMT?
25. Você gostaria de fazer mais alguma consideração?

## Apêndice III - Guia de Roda de Conversa com os Discentes do Ensino Fundamental 2

1. O que você entende sobre o termo: “cor”?
2. Quais cores de peles, os seres humanos possuem?
3. O que significa “raça”, para você?
4. O que você entende sobre o termo: “raça”?
5. O que você entende sobre o que seja: “negro”?
6. O que você entende sobre o termo: “pardo”?
7. Para você, o que é ser “negro” na EEFMT?
8. Você sabe o significado de afrodescendente? Justifique.
9. O que você entende por Quilombo?
10. Você sabe da existência de Quilombos ou Aldeias indígenas, em Novo Oriente?
11. O que é ser quilombola?
12. Quais quilombolas têm/tiveram a vida marcada por mais sofrimento, os do passado ou os da atualidade? Por que?
13. Você conhece os alimentos da cultura negra? Cite exemplos.
14. Você conhece palavras de origem africana ou Afro-Brasileira? Quais?
15. Para você, qual o significado de: “macumba”?
16. Você conhece algum conteúdo / material Afro-Brasileiro? Qual?
17. Quais disciplinas trabalham os conteúdos Afro-Brasileiros?
18. Você se considera negro, ou seja, descendente de negro ou com cor de pele preta ou parda?
19. Alguém gostaria de fazer mais alguma observação sobre o assunto abordado?

## **ANEXOS**

## Anexo I – Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003



### Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### 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.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"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.

Decretado pelo Congresso Nacional brasileiro e sancionado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelecendo à educação nacional, diretrizes e bases ao currículo da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" e dá outras providências.

O ensino se dará nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, nas escolas públicas e particulares. O inciso (§) 1º e 2º do Art. 26-A expõem:

§ 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.

§ 3º (VETADO)"

["Art. 79-A. \(VETADO\)"](#)

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'."

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque*

## Anexo II – Mensagem de veto nº 7, de Janeiro de 2003



### Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

#### **MENSAGEM Nº 7, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.**

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição Federal, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 17, de 2002 (nº259/99 na Câmara dos Deputados), que "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".

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto aos seguintes dispositivos:

#### **§ 3º do art. 26-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:**

"Art. 26-A. ....

.....

§ 3º As disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática referida nesta Lei."

#### **Razões do veto:**

"Estabelece o parágrafo sob exame que as disciplinas História do Brasil e Educação Artística, no ensino médio, deverão dedicar, pelo menos, dez por cento de seu conteúdo programático anual ou semestral à temática História e Cultura Afro-Brasileira.

A Constituição de 1988, ao dispor sobre a Educação, impôs claramente à legislação infraconstitucional o respeito às peculiaridades regionais e locais. Essa vontade do constituinte foi muito bem concretizada no **caput** do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que preceitua: "Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela".

Parece evidente que o § 3º do novo art. 26-A da Lei nº 9.394, de 1996, percorre caminho contrário daquele traçado pela Constituição e seguido pelo **caput** do art. 26 transcrito, pois, ao descer ao detalhamento de obrigar, no ensino médio, a dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada, o referido parágrafo não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país.

A Constituição, em seu art. 211, **caput**, ainda firmou como de interesse público a participação dos Estados e dos Municípios na elaboração dos currículos mínimos nacionais, preceito esse que foi concretizado no art. 9º, inciso IV da Lei nº 9.394, de 1996, que diz caber à União "estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a

educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum". Esse interesse público também foi contrariado pelo citado § 3º, já que ele simplesmente afasta essa necessária colaboração dos Estados e dos Municípios no que diz respeito à temática História e Cultura Afro-Brasileira."

**Art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996:**

"Art. 79-A. Os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria."

**Razões do veto:**

"O art. 79-A, acrescido pelo projeto à Lei nº 9.394, de 1996, preceitua que os cursos de capacitação para professores deverão contar com a participação de entidades do movimento afro-brasileiro, das universidades e de outras instituições de pesquisa pertinentes à matéria.

Verifica-se que a Lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto (art. 7º, inciso II)."

Estas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar os dispositivos acima mencionados do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Brasília, 9 de janeiro de 2003.

## Anexo III – Lei nº 11.645, de 10 Março de 2008



### **Presidência da República** **Casa Civil** **Subchefia para Assuntos Jurídicos**

#### **LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008.**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

[“Art. 26-A.](#) Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*