

**FACULDADES INTEGRADAS DE TAQUARA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL
NÍVEL MESTRADO**

GABRIELE ALVES GARCIA

**O QUE MUDOU EM 20 ANOS SOBRE EDUCAÇÃO
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?
A EFETIVIDADE DA LEI N° 10.639/03 NOS MUNICÍPIOS
DE PAROBÉ/RS E TAQUARA/RS**

**TAQUARA
2024**

GABRIELE ALVES GARCIA

**O QUE MUDOU EM 20 ANOS SOBRE EDUCAÇÃO
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?
A EFETIVIDADE DA LEI N° 10.639/03 NOS MUNICÍPIOS
DE PAROBÉ/RS E TAQUARA/RS**

Pesquisa de Dissertação apresentado(a)
como requisito parcial para obtenção do título
de Mestre em Desenvolvimento Regional, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Regional das Faculdades
Integradas de Taquara (FACCAT)

Orientador: Prof. Dr. Daniel Gevehr

TAQUARA
2024

GABRIELE ALVES GARCIA

**O QUE MUDOU EM 20 ANOS SOBRE EDUCAÇÃO
PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?
A EFETIVIDADE DA LEI N° 10.639/03 NOS MUNICÍPIOS
DE PAROBÉ/RS E TAQUARA/RS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional, pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT).

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Dr. Daniel Luciano Gevehr (Orientador)

Dra. Magna Lima Magalhaes (FEEVALE)

Dra. Cintia Régia Rodrigues (FURB)

Dra. Dilani Silveira Bassan (FACCAT)

Dedico este trabalho a todas as pessoas negras, que já sofreram casos de discriminação na escola e acreditam na relevância da promoção da Lei nº 10.639/03, como uma ferramenta imprescindível para a educação antirracista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Marcio Antonio Garcia e Marcia Elisa Mendes Alves, por terem me proporcionado desde pequena, o fortalecimento da minha negritude, através de brinquedos, músicas, filmes, entre outros, auxiliando o meu reconhecimento como uma mulher negra. Agradeço também poder terem me apoiado durante esta jornada, confesso que nunca fui boa em me expressar, mais ambos foram essenciais para a minha motivação dentro desta jornada.

Quero deixar registrado ao meu irmão, Marcio Antonio Garcia Júnior, que tudo o que conquistei através destes estudos, foi para servir como exemplo para você, que você entenda que apesar de sermos negros, podemos ser o que quisermos, inclusive mestres.

Aos meus parentes, por agradecer pelos momentos de descontração, pois me ajudaram a manter-me tranquila nos momentos mais tensos.

Agradeço ao meu orientador, Daniel Luciano Gevehr, pela oportunidade em podermos atuar juntos, durante estes anos dentro do mestrado, pude conhecê-lo e aprender muito, tanto em relação a vida pessoal quando acadêmica. Também sou grata, por ter me mostrado que nada é impossível, que embora seja difícil, nada é impossível quando temos bom coração.

Aos demais professores: Aleteia Hummes Thaines, Carlos Águedo Paiva, Dilani Silveira Bassan, Jorge Luiz Amaral de Moraes, Marcos Paulo Dhein Griebeler, Moema Pereira Nunes, Roberto Tadeu Ramos Moraes, agradeço por todo o conhecimento repassado, possibilitando a construção desta pesquisa.

A CAPES e o governo do Presidente Lula, isso porque, durante o governo do ex-presidente Bolsonaro, obtivemos um corte nas bolsas, sendo necessário a CAPES reaver a forma de pagamento aos bolsistas, felizmente, conseguimos receber o valor devido e no ano seguinte obtivemos um aumento, pelo governo do Presidente Lula, representado uma ação de valorização da pós-graduação.

Por fim, sou grata as escolas e alunos(as) que aceitaram e contribuíram com a pesquisa, pois sem vocês, nada disso seria possível.

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra.

Munanga, 2005.

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar os diferentes saberes dos alunos e dos professores, acerca da Lei nº 10.639/03 em escolas de dois municípios do estado do Rio Grande do Sul: Taquara e Parobé, bem como as contribuições desta legislação nas escolas para a população pesquisada, neste caso, são as turmas e os professores dos terceiros anos do ensino médio. Neste sentido, é importante entender que a Lei nº 10.639/03, é uma legislação que estabelece diretrizes e bases para na educação nacional, visando a inclusão no currículo das redes de ensino a obrigatoriedade do tema história e cultura afro-brasileira. A pesquisa problematizou sobre a seguinte questão: o cumprimento da Lei nº 10.639/03 nas escolas, está sendo efetivo? Para isso compreender a aprendizagem sobre a temática, utilizou-se da metodologia qualitativa, obtendo como instrumento de coleta de dados, a aplicação de dois questionários, um direcionado ao grupo A (professores) e outro direcionado ao grupo B (alunos(as)); tais questionários foram aplicados nas escolas: Col. Mun. Theóphilo Sauer e E.E.E.M. Felipe Marx ambas localizadas no município de Taquara/RS; E.E.E.M. José Augusto Henemann, localizada no município de Parobé/RS. As informações contidas nos questionários, buscaram: identificar as ações e atividades que as escolas proporcionam em relação à temática étnico-racial; analisar o que é imprescindível para a efetivação da Lei nº 10.639/03; identificar e discutir acerca das medidas tomadas pelas escolas, em relação aos casos de discriminação e injúria racial no ambiente escolar e compreender os benefícios que o aprendizado sobre a temática étnico-racial proporciona fora do ambiente escolar para alunos e professores. Como resultado da coleta de dados, totalizou-se 32 respostas por parte dos(as) professores(as) e 199 respostas por parte dos(as) alunos(as). Neste sentido, foi possível identificar que por parte dos alunos, os diferentes saberes e contribuições acerca da Lei Nº 10.639/03, apresenta-se de forma limitada, devido ao não conhecimento sobre a legislação, em razão da abordagem desorganizada nas escolas, acarretando a desinformação destes saberes, para práticas ligadas ao tema no dia a dia. Na visão dos professores, os conhecimentos relacionados a Lei Nº 10.639/03 apresentam-se de forma limitada, no entanto, alguns professores incorporam a legislação da melhor maneira possível, utilizando com efetividade os recursos disponíveis; promovendo um notável avanço no desenvolvimento da legislação. Nota-se, que a lei em si, já representa muitos avanços desde a promulgação, mas é preciso a conscientização significativa das próprias pessoas sobre o tema, pois é o discernimento sobre o tema racial, que possibilita a incorporação da aprendizagem substancial.

Palavras-chave: Educação Étnico Racial. História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Desenvolvimento Regional. Lei nº 10.639/03.

RESUMEN

Esta investigación busca analizar los diferentes conocimientos de los alumnos y profesores sobre la Ley N° 10.639/03 en escuelas de dos municipios del estado de Rio Grande do Sul: Taquara y Parobé, así como las contribuciones de esta legislación en las escuelas para la población estudiada, en este caso, las clases y profesores de tercer año de enseñanza secundaria. Es importante entender que la Ley N° 10.639/03 establece directrices y bases para la educación nacional, incluyendo en el currículo de las redes de enseñanza la obligatoriedad del tema historia y cultura afrobrasileña. La investigación problematizó la siguiente pregunta: ¿se está cumpliendo de manera efectiva la Ley N° 10.639/03 en las escuelas? Para comprender el aprendizaje sobre la temática, se utilizó una metodología cualitativa, utilizando como instrumento de recolección de datos la aplicación de dos cuestionarios, uno dirigido al grupo A (profesores) y otro al grupo B (alumnos); estos cuestionarios se aplicaron en las escuelas: Col. Mun. Theóphilo Sauer y E.E.E.M. Felipe Marx, ambas ubicadas en Taquara/RS; E.E.E.M. José Augusto Henemann, ubicada en Parobé/RS. La información de los cuestionarios buscaba: identificar las acciones y actividades que las escuelas ofrecen respecto a la temática étnico-racial; analizar lo que es imprescindible para la efectividad de la Ley N° 10.639/03; identificar y discutir las medidas tomadas por las escuelas respecto a casos de discriminación e injuria racial en el ambiente escolar, y comprender los beneficios que el aprendizaje sobre la temática étnico-racial proporciona fuera del ambiente escolar para alumnos y profesores. Como resultado de la recolección de datos, se obtuvieron 32 respuestas por parte de los profesores y 199 respuestas por parte de los alumnos. En este sentido, se pudo identificar que, por parte de los alumnos, los diferentes conocimientos y contribuciones sobre la Ley N° 10.639/03 se presentan de manera limitada debido al desconocimiento de la legislación, causado por un enfoque desorganizado en las escuelas, lo que resulta en desinformación sobre estos conocimientos para su aplicación en la vida diaria. Según la visión de los profesores, los conocimientos relacionados con la Ley N° 10.639/03 también se presentan de manera limitada; sin embargo, algunos profesores incorporan la legislación de la mejor manera posible, utilizando de manera efectiva los recursos disponibles y promoviendo un notable avance en el desarrollo de la legislación. Se nota que la ley en sí misma representa muchos avances desde su promulgación, pero es necesaria una concienciación significativa de las personas sobre el tema, ya que es el entendimiento sobre la temática racial lo que permite la incorporación de un aprendizaje sustancial.

Palabras clave: Educación Étnico Racial. Historia y Cultura Africana y Afrobrasileña. Desarrollo Regional. Ley N° 10.639/03.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Demandas da Educação Antirracista.....	17
Imagem 2 - Cor ou raça predominantes por municípios.....	20
Imagem 3 - Mapa das cidades que compõem o Vale do Paranhana.....	42
Imagem 4 - Mapa da localização do Vale do Paranhana.....	43

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de matrículas, por cor/raça, segundo as etapas de ensino no Brasil.....	15
Gráfico 2 - Percentual de evasão no ensino médio.....	16

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado da coleta de dados da primeira parte do grupo A do Col. Mun. Théophilo Sauer.....	44
Tabela 2 – Resultado da coleta de dados da segunda parte do grupo A do Col. Mun. Théophilo Sauer.....	46
Tabela 3 – Resultado da coleta de dados da primeira parte do grupo B do Col. Mun. Théophilo Sauer.....	51
Tabela 4 – Resultado da coleta de dados da segunda parte do grupo B do Col. Mun. Théophilo Sauer.....	51
Tabela 5 – Resultado da coleta de dados da primeira parte do grupo A da E.E.E.M. Felipe Marx.....	61
Tabela 6 – Resultado da coleta de dados da segunda parte do grupo A da E.E.E.M. Felipe Marx.....	61
Tabela 7 – Resultado da coleta de dados da primeira parte do grupo B da E.E.E.M. Felipe Marx (turno manhã).....	72
Tabela 8 – Resultado da coleta de dados da segunda parte do grupo B da E.E.E.M. Felipe Marx (turno manhã).....	72
Tabela 9 – Resultado da coleta de dados da primeira parte do grupo B da E.E.E.M. Felipe Marx (turno noite).....	89
Tabela 10 – Resultado da coleta de dados da segunda parte do grupo B da E.E.E.M. Felipe Marx (turno noite).....	90
Tabela 11 – Resultado da coleta de dados da primeira parte do grupo A da E.E.E.M. José Augusto Henemann.....	102
Tabela 12 – Resultado da coleta de dados da segunda parte do grupo A da E.E.E.M. José Augusto Henemann.....	102
Tabela 13 – Resultado da coleta de dados da primeira parte do grupo B - (turno manhã) da E.E.E.M. José Augusto Henemann.....	110
Tabela 14 - Resultado da coleta de dados da segunda parte do grupo B - (turno manhã) da E.E.E.M. José Augusto Henemann.....	111
Tabela 15 - Resultado da coleta de dados da primeira parte do grupo B – (turno noite) da E.E.E.M. José Augusto Henemann.....	118

Tabela 16 - Resultado da coleta de dados da segunda parte do grupo B – (turno noite) da E.E.E.M. José Augusto Henemann.....**119**

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
NBR	Normas Brasileiras de Regulação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MNU	Movimento Negro Unificado
NEAB	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros
NEABI	Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
PAE	Plano de Ação Educacional
PAR	Programa de Ações Articuladas
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano de Educação Municipal
PNE	Plano Nacional de Educação
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SEDUC	Secretaria da Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 EMBASAMENTO TEÓRICO.....	23
2.1 Legislações que norteiam a educação contemporânea.....	23
2.1.1 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional	25
2.1.2 Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996	26
2.2 A implementação da lei nº 10.639/03: educação para as relações étnico raciais.....	27
2.2.1 Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana.....	31
2.2.2 Ações afirmativas.....	34
2.3 Análise dos Planos Municipais de Educação.....	36
2.3.1 O cenário de Taquara/RS.....	35
2.3.2. O cenário de Parobé/RS.....	37
3 ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS: A EFETIVIDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	43
3.1 Col. Mun. Theóphilo Sauer.....	44
3.1.1 Análise dos resultados do Col. Mun. Theóphilo Sauer sobre o grupo A.....	44
3.1.2 Análise dos resultados do Col. Mun. Theóphilo Sauer sobre o grupo B.....	50
3.1.3 Interpretação dos resultados dos grupos do Col. Mun. Theóphilo Sauer.....	55
3.2 E.E.E.M. Felipe Marx.....	58
3.2.1 Diagnóstico dos resultados do grupo A da E.E.E.M. Felipe Marx.....	68
3.2.1 Diagnóstico dos resultados do grupo B da E.E.E.M. Felipe Marx.....	68
3.2.1.1 Análise do grupo B (turno manhã).....	68
3.2.1.2 Análise do grupo B (turno noite).....	84
3.2.3 Interpretação dos resultados da E.E.E.M. Felipe Marx.....	92
3.3 E.E.E.M. José Augusto Henemann.....	95
3.3.1 Diagnóstico dos resultados do grupo A da E.E.E.M. Felipe Marx.....	96
3.3.2 Análise dos questionários Grupo B (Turno Manhã).....	103
3.3.3 Análise dos questionários Grupo B (Turno Noite).....	112
3.3.4 Interpretação dos resultados da E.E.E.M. José Augusto Heneman.....	120
4. 20 ANOS APÓS A LEI: UMA LEITURA CRÍTICA DOS RESULTADOS DA COLETA DE DADOS.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERENCIAS.....	139
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS DOCENTES	145
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS DISCENTE	149
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	154
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	156

1. INTRODUÇÃO

Muito antes de iniciar a vida acadêmica, já tinha a percepção sobre a dificuldade em ser uma mulher negra, seja na forma de falar, vestir e/ou se comportar, pois sempre apontaram questões, inclusive fúteis, tais como a questão de não optar pelo cabelo liso, por ser magra demais e bem como meus traços de uma mulher “nem tão negra”, isso permitiu de certa forma, abrir portas para mim sim, até por que muitas pessoas não-negras e inclusive negras, viam estes apontamentos como elogio, o que não era meu caso.

Em relação a esta situação problemática, eu Gabriele Alves Garcia, pesquisadora e negra, entendi que era necessário fazer algo para que as futuras gerações negras não enfrentassem dificuldades para permanecerem no ambiente escolar, diante dos casos de injúria e discriminação racial. Diante disso, surgiu a motivação para trabalhar sobre o tema desde a graduação e, em continuidade, atualmente no mestrado

Com isso, é importante compreender que o conceito de desenvolvimento regional, não apenas interligado ao contexto do progresso econômico, visto que os fatores sociais, culturais, ambientais e políticos, influenciam a melhoria na qualidade de vida (Oliveira, 2002). Assim, Boisser (1995) defende que a forma como organização do desenvolvimento regional ocorre, deve ser compartilhada, pois se trata de uma atividade integrada com participação de vários atores sociais, como o estado e a própria região.

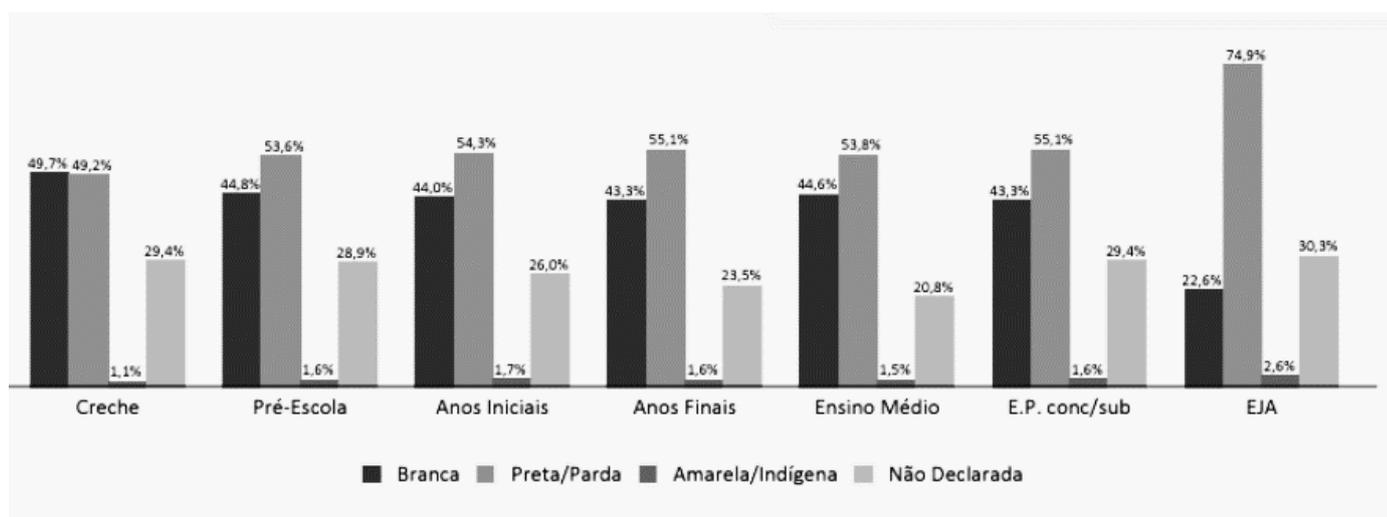
E além da participação integrada de todos os atores, é preciso desenvolver este cenário como prática social, sendo assim, surge a educação, de forma que é uma prática social que possibilita o desenvolvimento do ser humano, de uma determinada localidade e a sua integração com as demais pessoas. Portanto, as ações e serviços necessários para a promoção e manutenção da educação do indivíduo não devem ser suprimidas das políticas de desenvolvimento.

Então para manter tais ações e os serviços necessários para a manutenção educacional brasileira, está sendo discutido com grande relevância, o papel da educação no contexto do desenvolvimento regional, de forma que possibilita maior

integração das pessoas, devido à forte ligação com a valorização histórico-cultural de um grupo (BORGES, 2010).

Tal valorização histórico-cultural permite identificar os elementos que definem certos padrões de comportamento, os quais podem influenciar o desenvolvimento regional. Sendo benéfica para tal cenário, uma vez que promove comportamentos socioeconômicos e políticos positivos que, quando adotados em grande escala, produzem efeitos desejáveis (LAGO, 2017). Segundo Barros (2002) destaca tal situação, no contexto social da educação, como é o caso do acesso dos alunos negros, em todas as etapas do ensino básico brasileiro, conforme indicado no gráfico 1.

Gráfico 1 - Percentual de matrículas, por cor/raça, segundo as etapas de ensino no Brasil



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2023.

O panorama das desigualdades raça/cor no Rio Grande do Sul (2021) confirmou que na educação básica, as pessoas negras possuem maior participação no ensino médio. O gráfico 1, reafirma tal participação, pois a maioria da população matriculada nos níveis educacionais da pré-escola ao ensino profissional são negras; o número sai em disparada quando se trata da etapa educacional voltada a Educação para Jovens e Adultos (EJA) e quase iguala com as pessoas brancas no nível educacional creche. Tais matrículas são comportamentos e ações relacionadas a valorização étnico cultural na educação, que possibilita o desenvolvimento regional, de forma que, atualmente a maioria populacional

brasileira é negra, segundo a Ong Oxfam Brasil (2021) afirma que 56% da população brasileira se declara negra.

Porém, é preciso também olhar para a permanência dos alunos, nas escolas, pois a matrícula ainda que seja uma boa representação, não possibilita identificar profundamente a progressão dos alunos negros sobre os estudos, por isso, buscou-se uma comparação entre as matrículas realizadas e as evasões (abandonos) ocorridas. Como não foi possível identificar um gráfico com os mesmos dados do gráfico 1 relacionado a permanência dos alunos, realizamos um recorte focado no ensino médio como apresenta o gráfico 2:

Gráfico 2 – Percentual de evasão no ensino médio



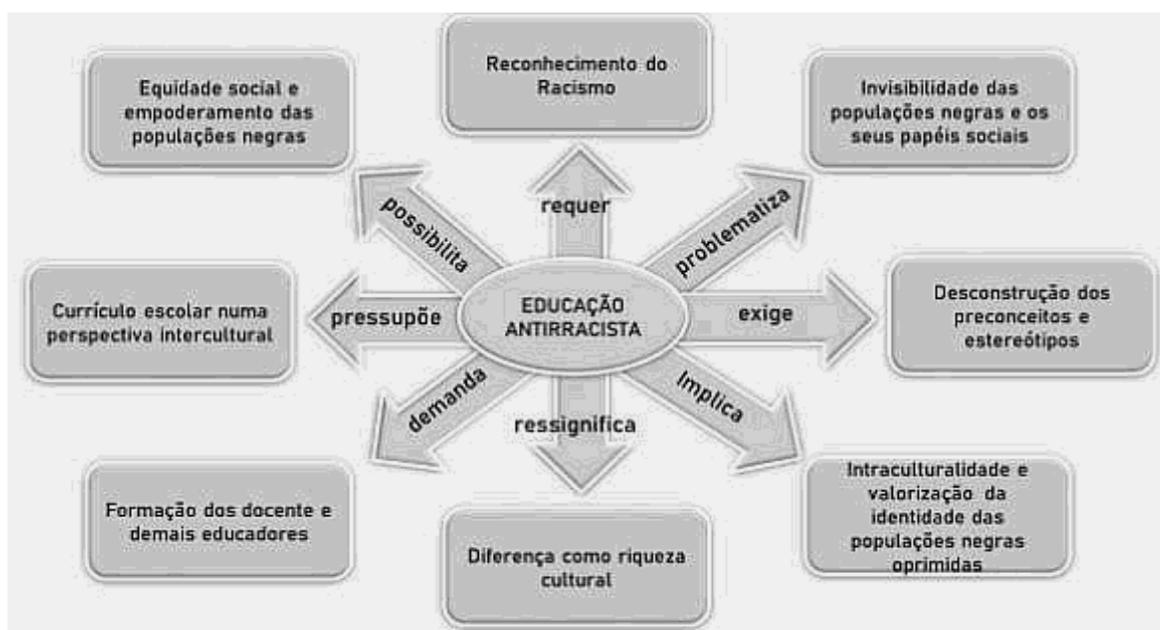
Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica, 2023

O cenário muda quando se trata da questão da evasão dos alunos negros, pois a mesma maioria negra que se matricula na escola, é a mesma maioria que não consegue permanecer estudando e acaba abandonando a escola. Levando em consideração este cenário, a educação necessita reconhecer que a escola é responsável pela manutenção do status quo discriminador, em razão da atuação como uma instituição poderosa para a transformação dos processos de discriminação e exclusão.

Neste sentido, propõe-se a importância da discussão acerca da Educação Antirracista, de forma que essa supõe um conjunto de ações interligadas e articuladas que requer o reconhecimento do racismo, desvelamento do mito da democracia racial existente no nosso país e a problematização sobre a invisibilidade

das populações negras e os seus papéis sociais (GOMES, 2010). Conforme, Freire (1987) afirma que a Educação Antirracista implica um currículo escolar baseado na perspectiva intercultural, a partir do diálogo entre os sujeitos culturais, marcado no amor e no respeito ao outro.

Imagem 1 - Demandas da Educação Antirracista



Fonte: UCHÔA, 2021.

No Brasil, é atribuído para este modelo de educação, a Lei N° 10.639/03, promulgada em 9 DE JANEIRO DE 2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tem como escopo instituir oficialmente bases e diretrizes a educação nacional, para incorporar no currículo da rede de ensino, a obrigatoriedade sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira (BRASIL, 2003), estritamente relacionada com a Educação Antirracista, pois também ampara a redução dos efeitos da desigualdade racial, sobre a população negra.

É importante frisar, que esta legislação é conquista do Movimento Negro Unificado, por meio de resistências e lutas. A lei também proporciona a união de pessoas com diferentes culturas, cores e vivências e unificando este ponto de vista com estratégias, faz com que a sociedade reconheça tais princípios e compreenda a necessidade da reparação histórica destes grupos excluídos¹ (SENRAA, 2017).

¹Apesar de a população ser majoritariamente negra, ainda sim, para Almeida (2020) são excluídas, o termo designado a este grupo, refere-se aos pressupostos de integridade e a teoria do conhecimento

Neste sentido, Gomes (2013) reforça sobre a importância da Lei Nº 10.639/03 para sociedade, pois além de promover a redução da discriminação da população negra na sociedade, reduzir as desigualdades no ambiente educacional, através da promoção a educação antirracista e combater a discriminação racial, propõe o debate sobre as diversas formas de racismo na sociedade. Para que a implementação da Lei Nº 10.639/03, que é a legislação que fornece a obrigatoriedade da história e cultura afro-brasileira, por meio de bases e diretrizes para a educação das relações étnico-raciais; seja efetiva, o Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, criaram em 2004, o Plano Nacional de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), servindo de guia para a implementação da Lei Nº 10.639/03, como ferramenta antirracista, que possibilita a reparação, sobre a inclusão desigual da população negra, na educação.

Segundo Azanha (2002), a ERER é um documento que possui o intuito de concentrar informações primordiais para a execução de políticas públicas urgentes, agindo como respostas para falhas da sociedade, demandando o reconhecimento da população brasileira e do Estado, sobre a situação. Isso porque, integração dessas legislações, como políticas públicas, para o âmbito educacional, “*visa solucionar uma situação problemática na vida social*” (DI GIOVANNI, 2009, p. 1).

Nesse sentido, a Lei Nº 10.639/03 em conjunto com a ERER, visam a resolução de um problema que afeta a sociedade, realizando a integração entre governo e ambiente escolar, para buscar a educação com diversidade. Pensando na relevância da legislação para a sociedade, elenca-se o seguinte problema de pesquisa: O cumprimento da Lei nº 10.639/03 nas escolas, está sendo efetivo?

O objetivo geral do estudo é analisar os diferentes saberes dos professores e dos alunos acerca da Lei nº 10.639/03 em escolas de municípios do estado do Rio Grande do Sul, bem como suas contribuições na escola para a população pesquisada. Quanto aos objetivos específicos, inclui-se: 1) identificar as ações e atividades que a escola proporciona em relação à temática étnico-racial, para os alunos e professores, com base na Lei nº 10.639/03; 2) analisar o que é imprescindível, com base no entendimento dos pesquisados, para a efetivação da Lei nº 10.639/03, principalmente no ambiente educacional; 3) identificar e discutir

acerca das medidas tomadas pela escola, em relação aos casos de discriminação e injúria racial ocorridos em ambiente escolar; 4) compreender os benefícios que o aprendizado sobre a temática étnico-racial proporciona fora do ambiente escolar para alunos e professores.

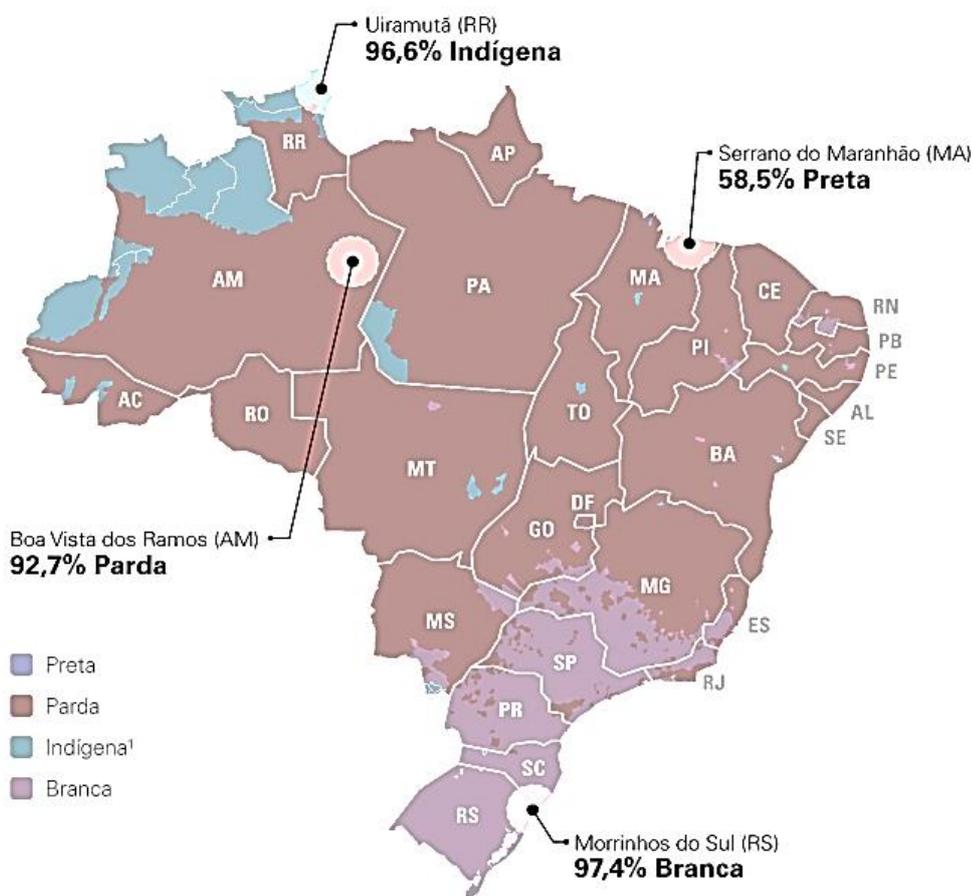
Quanto a classificação deste estudo, relaciona-se com a natureza aplicada, com objetivo descritivo, pois Triviños (1987) aponta que este tipo de estudo, tem a pretensão de descrever determinados fatos, fenômenos e realidades, dando informações sobre aquilo que se busca pesquisar. Como instrumento da pesquisa qualitativa, utiliza a coleta de dados, devido a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais (HAGUETTE, 1992). Bem como a pesquisa bibliográfica, realizada através do levantamento de referências teóricas, como livros e artigos científicos, entre outros (SILVEIRA E CÓRDOVA, 2009).

Os procedimentos metodológicos, que ajudam na coleta da dados, apresentação dos dados e construção da dissertação foram aplicados por etapa. Na primeira etapa parte, foi construído um referencial teórico, a partir de alguns autores que trabalham com a temática, demonstraram suas ideias através de: artigos, anais de eventos científicos da área, trabalhos desenvolvidos em teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso. A busca dos dados foi realizada nas bases de dados das plataformas digitais, como Scielo, CAPES, Google Acadêmico, Lume UFRGS e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Contamos também com o uso de livros, manuais e legislação sobre a temática para maior abrangência das informações.

Na segunda parte, foi utilizado como instrumento de aplicação da coleta de dados, o questionário individual, empregado em escolas públicas com ensino médio, para os diferentes grupos de pessoas (apêndice A e B), sendo eles: grupo A (professores) e grupo B (alunos) contendo perguntas abertas e fechadas. Este questionário, foi nas escolas: E.E.E.M. Felipe Marx e Colégio Municipal Theóphilo Sauer, localizada no município de Taquara. E a escola E.E.E.M. José Augusto Henemann, localizada no município de Parobé, ambas situadas no estado do Rio Grande do Sul. Estas escolas selecionadas, são ao total somente três; devido a pouca aderência à pesquisa na cidade de Parobé, através de recusa à pesquisa e/ou dificuldade no contato. Por isso, tais escolas foram selecionadas, porque, além

de possuírem alguns docentes com a formação adequada sobre o tema das relações étnico-raciais, também foi considerada a região em que estão localizadas. De forma que, a região onde estão situadas as escolas, consta a baixa presença da população afrodescendente, conforme a tabela abaixo:

Imagem 2 – Cor ou raça predominantes por municípios



Fonte: Censo Demográfico 2022: População por cor ou raça – Resultados do universo

Em relação a participação dos grupos, o grupo A são professores, contabilizando ao total 32, pois são atuantes nas respectivas turmas, onde a pesquisa foi aplicada, as perguntas vinculadas a este grupo estão representadas pelo APÊNDICE A. Sobre a participação do grupo B, contabiliza ao total 200 alunos, isso porque, foi abordado para a pesquisa, somente as turmas dos terceiros anos. Para este grupo, serão consideradas as perguntas do APÊNDICE B.

Compreendendo mais sobre a coleta de dados, o questionário é dividido entre três partes, para ambos os grupos: Parte I) consta informações referentes aos dados pessoais e do ambiente escolar; Parte II) são abordadas questões sobre o currículo escolar, buscando investigar o ensino relacionado à temática étnico-racial no ambiente escolar, com respostas fechadas; Parte III) estão relacionadas as perguntas sobre a temática étnico-racial, porém abertas, permitindo a exploração de suas opiniões sobre situações que envolvam a temática.

Neste sentido, para melhor compreensão sobre a pesquisa, o estudo foi dividido em três capítulos, incluindo esta introdução, no segundo capítulo foi realizada uma abordagem teórica sobre: legislações que norteiam a educação contemporânea e a implementação da lei nº 10.639/03: educação para as relações étnico-raciais. No terceiro capítulo foi apresentado a efetividade das relações étnico-raciais para superar a desigualdade racial, através dos resultados identificados, pela coleta de dados. Por fim, consta a apresentação da conclusão do estudo.

2. EMBASAMENTO TEÓRICO

2.1 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

A Lei nº 9.394/96 (conhecida como LDB 9394/96), é a legislação que regulamenta a educação no Brasil, com isso, busca garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, valorizar os profissionais da educação e estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública (BRASIL, 1996). A LDB 9394/96, surge no Brasil, a primeira vez em 1961 (LDB 4024/61), com o ex-presidente João Goulart, que determina e institui o sistema educacional brasileiro, através de princípios vigentes na Constituição de 1934. A Constituição de 1934, devota um capítulo ao tema educacional, transferindo à União a responsabilidade de "traçar as diretrizes da educação nacional" (art. 5º) e "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados" para "*coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país*" (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1934).

Já a LDB 9394/96, é o resultado de um longo embate, que durou desde 1988 a 1996, isso porque, havia uma divergência de proposta, sobre o papel do Estado na educação. A primeira proposta era conhecida como o projeto Jorge Hage, com o apoio da sociedade civil, consistia em preocupações com os mecanismos de controle social do sistema educacional. Já a segunda proposta, era idealizada pelos senadores: A segunda proposta foi elaborada pelos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa em articulação com o poder executivo através do MEC, que objetivava a estrutura de poder mais centrada nas mãos do governo (BRASIL, 1996). Neste sentido, a LDB 9394/96 obteve a influência de ambas as propostas, porém, os senadores obtiveram maior atuação sobre as ideias. Sendo assim, a LDB é um marco na normalização do ensino no país, agregando inovações e extraindo avanços relevantes, como a divisão da educação brasileira em dois níveis.

Um destes é a educação básica, que é de responsabilidade dos municípios, que contém a educação Infantil – creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos), o ensino fundamental – anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano) e o ensino médio – (do 1º ao 3º ano), que é responsabilidade do Estado (BRASIL, 1996). O outro é o ensino superior, onde a responsabilidade é da União,

autorizando e fiscalizando as instituições privadas de ensino superior. Porém os Estados e Municípios também podem fornecer, contanto que tenham atendido todos os níveis que são de sua responsabilidade (BRASIL, 1996).

A educação brasileira também é responsável pelas modalidades de educação, que surgem em todos os níveis educacionais, como a educação especial (Brasil, 2001), a educação a distância, educação profissional e tecnológica, a educação de Jovens e adultos e a educação Indígena². Com isso, a legislação prevê também que a educação deve integrar todos os processos de formação humana, como a convivência humana, os movimentos sociais e as manifestações culturais, neste sentido, incorporam a Lei nº 10.639/03, como está exposto no Art. 26-A.

O Art. 26-A menciona, que os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, tanto público quanto privado, tem a obrigatoriedade do estudo sobre a história e cultura afro-brasileira, sendo ministrada em todo o currículo escolar, mas preferencialmente nas áreas de educação, literatura e história brasileira (BRASIL, 1996).

É importante ressaltar que legislação, só foi possível por conta da criação do Movimento Negro. Criado na década de 1970, mas que já atuava informalmente a muito tempo, pois a idealização do Movimento Negro, atuou em três fases distintas, sendo: a primeira fase (entre 1889-1937), tinha como o cenário o fim da escravatura, a Primeira República e o Estado Novo; neste sentido, surge grupos possuindo como frente as mulheres, que buscavam a mobilização racial, surge também a imprensa negra e o partido do Movimento Negro: a Frente Negra Brasileira, porém, em função da ditadura de Getúlio Vargas. A segunda fase (entre 1945-1964), marcada pela Segunda República e a ditadura, o Movimento Negro amplia a sua atuação e passa a organizar manifestações e protestos, apoiados pela União dos homens de Cor (UHC), em Porto Alegre/RS e o Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro; ocorre que com a ditadura militar, iniciada em 1964, desmobiliza o movimento negro. A terceira Fase (1978-2000) é marcada pelo retorno do movimento, como forma de resistência do povo negro contra o racismo em um

² A educação indígena está vinculada a Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 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”, sendo ministrada nos âmbitos de todos os currículos escolares, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008). Para

contexto de regime político republicano e de um processo de redemocratização do País (ALVES, 2017).

Este retornou ganhou ainda mais apoio, possibilitando a articulação de diversas ações de natureza simbólica, como a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida, onde os organizadores foram recebidos por Fernando Henrique Cardoso (FHC) e entregaram ao presidente o “Programa de Superação do Racismo e Desigualdade Racial”. O que culminou em mudanças como a revisão dos livros didáticos ou mesmo eliminação de obras que traziam os/as negros/as de forma estereotipada, vinculados a valores pejorativos (MAGALHÃES, 2017).

O Movimento Negro, através de muita organização e luta, também conquistou a valorização da data de 20 de novembro, como Dia Nacional de Consciência Negra (SENRA, et al, 2017). Alves (2017) complementa que dentre as diversas ações e estratégias de intervenção social do movimento negro, de natureza simbólica é a Lei nº 10.639/03 e as atribuições estabelecidas para os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs).

Segundo Senra (et al, 2017) a materialização das reivindicações acima citadas reforçou a identidade negra, não somente em relação a estética ou nas artes, contribuindo, também, para a presença da condição negra na história da África e a contribuição do negro para a constituição da sociedade brasileira. Principalmente, a partir de 1985, onde a pressão dos movimentos sociais e uma maior abertura dos governos democráticos possibilitaram a criação de instrumentos legais de combate ao racismo e de valorização da população negra. Contribuindo conseqüentemente para a educação escolar no Brasil, possibilitando grandes transformações, associadas à expansão das políticas públicas e ao aumento das demandas sociais por educação formal.

Tais transformações só foram possíveis posteriormente a promulgação da Constituição democrática de 1988, também conhecida como Constituição federal (CF) ou Constituição Cidadã; Magalhães (2017) afirma que a CF possibilitou a consolidação de políticas públicas, a qual determina ao Estado o dever de proporcionar à população brasileira os serviços sociais básicos como educação e saúde. Neste sentido, expressa de antemão, no seu Artigo 5º que “*todos são iguais*

perante a lei, sem distinção de qualquer natureza". O que originou a criação das leis 7.716/1999, 8.081/1990 e 9.459/1997, onde regulam os crimes resultantes de preconceito de raça e de cor e estabelecem as penas aplicáveis aos atos discriminatórios e preconceituosos, entre outros, de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional (SLONGO, 2015)

A CF (1988) também busca: *"...assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça, como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social..."* (BRASIL, 1988). Servindo como um instrumento de expressão de desejo pela justiça social, bem como de proteção da autoestima humana e das batalhas pela democracia de toda a nação brasileira.

Relacionado a CF com a educação (tema da pesquisa), o art. 205º da CF assegura: *"A educação, direito de todos e dever do Estado e da família..."* (CF, 1988, pg. 41). Já o artigo 210 (CF, 1988, pg. 42), complementa que para a colaboração da educação com a sociedade: *"Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais"*. Para Carvalho (2015) a escola é um espaço educativo rico, pois tem a excelente tarefa social de criar intencionalmente condições educativas para que possamos desconstruir e reconstruir o mundo humano já construído.

Para Vale (2013), a CF de 1988, reconhece as necessidades das reivindicações apontadas pela sociedade civil, por espaços e direitos, neste caso, em relação a questões étnico-raciais. A referida política amplia suas bases conceituais buscando compreender como o processo educacional brasileiro atende no que diz respeito a acesso, permanência e sucesso os grupos representativos da população negra, aqui entendidos enquanto pardos e negros.

Porém, é preciso também reconhecer alguns pontos importantes que a CF (1988) apresenta e que precisa ser revisto, como a disseminação do conceito de igualdade, algo que é inexistente para as pessoas brancas e negras na sociedade brasileira, de forma que, a desigualdade entre estas pessoas é acentuada em diversos campos, tal como: jurídico, político, científico, profissional e principalmente educacional. De forma que para Silva (2015) tal desigualdade é promovida pela

discriminação e preconceito racial, o que acaba excluindo a população negra da educação formal e conseqüentemente as outras esferas sociais da vida.

Outra informação, segundo Carvalho (2019), é que o Governo Federal é responsável prioritário pela educação superior e os estados e municípios, são os responsáveis pela educação básica brasileira. Portanto, para que a educação seja inclusiva e com propostas de implementação com relação à lei federal são necessárias mudanças em nível estadual e municipal. Neste sentido, estas duas informações levantadas pelos autores Carvalho (2019) e Silva (2015), representam que mesmo a Constituição Federal sendo a lei fundamental e suprema do Brasil, apresenta de certa forma falhas sobre a questão étnico-racial, é preciso que a sociedade se atente sobre este tema em todos os âmbitos. Para isso, buscando mais informações sobre o tema na educação básica, cabe conhecer um pouco mais sobre a BNCC.

2.1.1 Base Nacional Comum Curricular

Muito se debate sobre a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em termos técnicos, a BNCC é um documento que prescreve os conhecimentos essenciais, para serem trabalhados em escolas brasileiras públicas e privadas, desde a educação infantil até o ensino médio. Este documento assegura o direito à aprendizagem e o desenvolvimento eficiente dos estudantes, de modo que, o documento é uma forma de garantir no sistema educacional a promoção de igualdade, integralmente, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa (BRASIL, 2013).

Em uma análise sobre o documento da própria BNCC, foi possível perceber alguns pontos que tratam sobre as relações étnico-raciais. Como as competências específicas do BNCC, relacionadas as áreas de linguagens, entende-se que buscam compreender as relações de cultura e poder, respeitando a diversidade de ideias e combatendo qualquer preconceito; bem como contemplam as diversas produções culturais, tendo em vista, as características, os conhecimentos e o respeito a diversidade (BRASIL, 2017).

Sobre as competências específicas, relacionadas a área de ciências humanas e sociais aplicadas, consta somente a identificação e o combate de todas as formas de preconceito, respeitando os Direitos Humanos (BRASIL, 2017). Ainda sobre a

análise do documento, a BNCC também atribui habilidades a cada área do conhecimento, onde expressa as obrigações, sobre o que a escola deve abordar; neste cenário, a área de linguagens inclui em suas responsabilidades, a análise sobre as visões de mundo por parte dos alunos, relacionando-se com os preconceitos, os discursos de diferentes mídias e os estudos críticos dos estereótipos; neste sentido, a escola tem a obrigação de abordar tal habilidade e manter-se adverso a qualquer injustiça (BRASIL, 2017).

Na área das ciências humanas e sociais aplicadas, possui como habilidade, a identificação de circunstâncias históricas, geográficas, etc.; integrando a matriz conceitual, tais como, o etnocentrismo, o racismo, etc. Ou seja, avalia o significado histórico e deve adotar como habilidade, a comparação das narrativas divergentes (BRASIL, 2017).

Neste sentido, nota-se a incorporação das relações étnico-raciais, especificamente em algumas áreas das ciências humanas e sociais aplicadas, bem como nas áreas de linguagens. Isso aponta, como a tratativa da temática racial, ainda é limitada somente para algumas áreas, apresentando a necessidade de abordagem deste estudo em âmbito educacional, não somente por parte dos alunos e professores, mas a sociedade em geral.

O cenário que elucida a tratativa da temática étnico-racial no ambiente escolar, é originado pelo conceito de multiculturalismo, pois é ponto de partida para tratar sobre gênero e etnia no Brasil. Richter (2002, p.88), afirma que o multiculturalismo é um fenômeno social que busca compreender e reconhecer a diversidade cultural, existente na sociedade.

Esta articulação entre a educação e o conceito de multiculturalismo, possibilita reconhecer o compromisso de reestruturar o sistema educacional e os currículos oficiais, através de princípios, como: “*educação para a tolerância*”, “*cultura da paz*” e “*respeito às diferenças culturais*” entre povos, etnias, nações (SILVA; BRANDIM, 2008). Com base nesta ideologia, surge a necessidade de aplicação da Lei nº 10.639/03, como materialização de uma educação antirracista (PAULA, 2021). De forma que esta legislação, é uma oportunidade para efetivar-se políticas de cunho étnico-racial, dentro e fora do ambiente educacional (CARVALHO, 2015).

Medeiros (2015) aponta que a questão étnico-racial está além dos muros de uma escola, servindo como um caminho para as mudanças, que podem ser

abordadas por meio de práticas cotidianas voltadas para uma educação antirracista. Oliveira (2018), Silva & Pereira (2014) e Vale (2012), afirmam que a publicação da Lei nº 10.639/03 foi um movimento visionário, pois foi composta de produções sistemáticas, reformulações de grades curriculares, criação de núcleos de estudos, entre outras mudanças primordiais.

2.2 A Lei nº 10.639/03 como uma ferramenta de combate a desigualdade racial

Para entender sobre a utilização da Lei nº 10.639/03, como uma ferramenta que auxilia a redução das consequências da escravização do negro, no caso a desigualdade racial é importante compreender, a partir de uma análise histórica como se sucedeu a criação deste termo. Inicialmente, é preciso compreender sobre o conceito de raça, Munanga (2004) explica que o significado etimológico da palavra raça, está relacionado com categoria ou espécie, com isso, o uso da palavra foi atribuída no primeiro momento as áreas da zoologia e botânica. Mas como todas as palavras, o significado de raça também foi integrado ao campo semântico e temporal

Com isso, no latim medieval, o conceito de raça era sinônimo de linhagem ou grupo com um ancestral em comum e com características físicas comuns. Em 1694, Bernier empregou o termo para classificar a diversidade humana e constatar as diferenças físicas, no caso a raça. Consequentemente, o termo passou a ser incorporado nas classes sociais, como justificativa para a dominação da nobreza sobre a plebe; sendo a nobreza o sangue puro, devido a origem germânica e os demais, no caso a população local, a plebe; formalizando a ideia biológica sobre o conceito de raça. A questão da cor, entra no contexto a partir de 1700, quando passa a ser o critério principal para as consideradas raças (branca, negra e amarela). E em 1800, adiciona-se ao critério de cor, a questão morfológica, como formato do nariz, lábios e crânio, entre outros (MUNANGA, 2004).

Até que em 1900, foi possível concluir por meio de estudos realizados, que a raça dentro do cenário biológico não existe, isso porque, os estudos mostraram que um senegalês poderia ser geneticamente, mais próximo de um norueguês e mais distante de um congolês, ou seja, não era porque duas pessoas pertencentes da cor (no caso a raça) negra, possuíam o mesmo patrimônio genético. Munanga (2004) explica que raça é um conceito carregado de ideologia, pois como todas as

ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação.

Tal relação de poder e dominação apontada por Munanga (2004) é o que arquiteta o cenário da desigualdade, isso porque, tal conceito diz respeito não somente aos dados estatísticos e quantificação matemática, mas também sobre a compreensão da sociedade e de seus inúmeros conflitos, neste caso, conflitos relacionados a raça, de forma que este é um marcador determinante da desigualdade econômica, e que embora exista direitos sociais e políticas universais de combate à pobreza e a distribuição equitativa de renda, ambas não levam em consideração o fator raça/cor, mostrando-se pouco efetivas. Neste sentido, explicando amplamente o conceito de desigualdade racial, pode ser dizer que não é produto da intencionalidade dos indivíduos, nem do nível educacional dos agentes econômicos, mas de um sistema que funciona com base em perfis raciais e preconceitos institucionalizados (ALMEIDA, 2020).

Este sistema estrutural segundo Silvio Luiz de Almeida (2020) foi erguido pela branquitude, o autor reconhece no livro *Racismo Estrutural*, a branquitude como uma supremacia branca, que exerce uma forma de dominação não apenas pelo exercício bruto do poder e pela pura força, mas também pelo estabelecimento de mediações e pela formação de consensos ideológicos. A dominação racial é exercida por este poder, também alcança o complexo cultural em que as desigualdades, a violência e a discriminação racial são absorvidas como componentes da vida social.

Nota-se que a população negra, desde a vinda a força ao Brasil, estava direcionada ao cenário de dominação e serventia, mas nem sempre foi assim. Maestri (1993), relata a história das comunidades negras africanas antes o sistema de escravização. É importante frisar, que não há muitas referências de livros, que atuem sobre história do negro antes da escravidão, visto que a maioria das literaturas trata o Continente Africano, como “*continente bárbaro e misterioso, que por décadas a literatura europeia colonial sugeriu*” (MAESTRI, 1993, p. 13).

Neste sentido, o autor aponta desde o primeiro capítulo: África, América, Escravismo, a relevância do Continente Africano para o mundo, isso porque, apontam este, como o berço da humanidade, devido aos vestígios que foram identificados, com cerca de quatro milhões de anos. Já os vestígios da população

negra, neste continente, são recentes, cerca de dez mil anos; estas comunidades negro-africanos, inicialmente sobreviviam da pesca, caça e coleta; a agricultura e o artesanato surgem, um pouco mais tarde, conforme Maestri (1993). Em relação a mercantilização dos produtos, era realizado em caso de excessos; a comercialização permanente dos produtos, iniciou após o contato com os europeus, a partir do século 15.

A organização destas comunidades negras africanas, era compreendida como família extensa, composta pela autoridade (figura masculina), a sua família e os agregados; estes eram membros de outras famílias, que fugiram, refugiaram-se ou até foram extintas. Os agregados participavam de forma efetiva, nesta nova organização familiar. As famílias extensas, muitas vezes, constituam comunidades aldeãs, a evolução histórica destas comunidades negras africanas, alcança as formações de Impérios, como o Império de Songai, consagrado como herdeiro do reino de Ghana e do Império de Mali, em razão do controle as rotas de ouro e marfim para a Europa, no século 16 (MAESTRI, 1993).

O autor reforça que a história do Império Songai, representa somente uma parte do que foi encoberto pela literatura europeia colonial, é possível observar, o quanto a chegada dos primeiros comerciantes europeus, coibiu o avanço civilizatório desta população, que estava em crescente progresso.

O processo de escravidão a partir do contexto civilizatório, inicia no segundo capítulo: Escravidão Greco-romana, no qual o autor descreve que as relações escravistas, surgiram há cerca de quatro mil anos, na civilização da Grécia Continental, nesse contexto, os escravos (que eram ancestrais dos portugueses, espanhóis, franceses, etc.) e os seus senhores, realizavam as mesmas tarefas, isso porque, a produção na época, era destinada a satisfação de necessidades de um pequeno grupo social, sem foco na comercialização, a situação mudou quando as cidades começaram a desenvolver o comércio, porém, sucedeu-se uma crise na produção, devido à falta de mercado para os produtores rurais escravistas, reprimindo esta relação escravista, com isso o escravo, transformou-se em produtor feudal.

O processo de escravidão que percebemos atualmente, é trazido no livro a partir do terceiro capítulo: Escravidão colonial; Maestri (1993) destaca que a colonização americana, permitiu que relação escravista alastrasse, superando a

forma escravista da Grécia Ocidental, isso porque, o nível tecnológico necessitava de mão de obra para a produção mercantil, dispondo um viés dominante, de forma que a exploração por meio da dominação, acarretava a rentabilidade. Este processo de escravidão, não entrou diretamente com a mão de obra negra, no início, os povos americanos nativos foram reduzidos ao processo de escravidão. Os negros entram neste contexto, a partir da aproximação africana e americana no fim do século 16. Onde, comerciantes ofereceram preciosas mercadorias, em troca de diversos produtos, dentre estes, homens para serem escravizados, causando o fim no “*processo histórico milenar ascendente negro-africano*” (MAESTRI, 1993).

Deste modo, para entender a importância da educação antirracista, é necessário compreender o contexto da desigualdade, neste caso, racial. Tal contexto, é proveniente do processo histórico da escravidão, que totalizou cerca de 4,8 milhões de africanos capturados e transportados, por meio dos navios negreiros, onde esta população tinha os cabelos e unhas cortadas, bem como eram marcados com ferro ardente nos braços, nádegas, etc.; durante a travessia, que durava quase dois meses, os negros eram colocados no porão do navio, com os pés amarrados. Havia também a alimentação e água, embora limitada; as pessoas que não comecem, eram alimentadas a força, com instrumentos de ferro. Da mesma forma, eram torturados fisicamente e moralmente ao longo do trajeto.

Após a chegada, eram separados de acordo com os senhores compradores e levados para as fazendas, charqueadas, engenhos, etc.; de acordo com Lima (2010), foi a produção cafeeira que inicialmente adquiriu muita mão de obra escrava durante o período Brasil Colônia. Posteriormente esta movimentação forçada, além das torturas físicas e psicológicas sofridas, os negros escravizados vivenciavam a minimização das redistribuições, como: comida, vestuário, moradia, etc.; demonstrando a relação violenta entre os senhores e seus escravos, estes por último, obviamente, não aceitavam a situação, assim, trabalhavam mal, sabotavam a produção, suicidavam-se e principalmente fugiam.

Tais fugas, possibilitaram a formação dos quilombos como um modo de proteção dos fugitivos contra os portugueses. Uma figura histórica, que representa este movimento de fuga e formação dos quilombos, é o Zumbi dos Palmares, no qual possibilitou a sementeira deste movimento libertador, para os dias atuais.

O movimento quilombola, iniciado pelas fugas dos africanos escravizados, foi tão grande que possibilitou a formação de tropas, que buscavam através da luta, a liberdade (SOUZA, 2008). Isso porque, além das torturas físicas e psicológicas, as condições de sobrevivência dos negros era (ainda é) crítica, nas fazendas os negros trabalhavam 18 horas por dia e tinham direito a 2 folgas por mês. Maestri (1993), aponta que no Brasil, a escravidão colonial, ganhou força, devido a constituição, como uma das primeiras nações a conhecer o escravismo e a última a abolir o regime (GAREIS, 2012), importando, o maior número de escravos (cerca de 15 milhões), neste sentido, o autor aponta que é impossível negar a presença da escravidão em todo o território brasileiro.

Diante dos movimentos de lutas dos quilombolas, os abolicionistas se uniram à população negra escravizada, passando a fomentar o processo pelo fim da escravidão, que iniciou com a Lei Eusébio de Queirós, em 1850. Esta lei, fomentava a finalização na aquisição de negros vindos da África, para o Brasil, porém esta legislação não foi efetiva (LIMA, 2010). A efetivação só ocorreu através da Lei Nº 3.353, conhecida como Lei Áurea, devido a pressões pelo fim da escravidão, e em 13 de maio de 1888, houve o fim da escravidão. Após este processo, milhões de negros foram libertados (SOUZA, 2008), embora muitos escravizados já estavam conquistando, comprando a liberdade.

Apesar de livres, uma grande parte da população negra escravizada permaneceu à margem da sociedade, devido à falta de garantia dos direitos e inserção na sociedade. Sem acesso à propriedade de terra, educação de qualidade ou oportunidades de emprego estáveis, muitos negros foram confinados às margens da sociedade. Esta exclusão não só perpetuou um ciclo de pobreza como também limitou as oportunidades de ascensão social para gerações (GOMES, 2010, p. 101).

Inclusive em áreas rurais, essa dinâmica muitas vezes se traduzia em trabalho sob condições precárias, quase reminiscentes da servidão, em grandes fazendas ou plantações ainda controladas por antigos senhores de escravos ou seus descendentes (HASENBALG, 2005). A falta de alternativas levava muitos a aceitar essas condições, enquanto outros migravam para áreas urbanas em busca de melhores oportunidades.

Porém, nas cidades, o cenário não era muito mais promissor. A migração em massa de negros para áreas urbanas não foi acompanhada por um planejamento ou

infraestrutura adequada para recebê-los. Isso levou à formação de favelas e outras formas de habitação precária, onde a população negra majoritariamente se estabelecia devido à exclusão do mercado imobiliário formal e à segregação racial. As favelas, por sua vez, emergiram como comunidades altamente densas e carentes de serviços básicos como saneamento, educação e saúde (LUNA, 1968).

A persistência da discriminação racial exacerbava essa situação. O racismo institucionalizado e a segregação não apenas restringiam o acesso a empregos de qualidade e outros recursos econômicos, mas também contribuíam para uma imagem estereotipada e depreciativa da população negra, reforçando ciclos de violência e criminalização (UCHÔA, 2021). Em áreas rurais e urbanas, negros eram frequentemente alvos de violência racial, perpetrada tanto por particulares quanto, ocasionalmente, pelo Estado, por meio de suas forças policiais (GOMES, 2010, p. 101).

Dentro desse contexto, uma subcultura própria começou a emergir nas favelas e comunidades negras. Caracterizada por formas únicas de expressão artística, musical e religiosa, essa subcultura refletia tanto uma forma de resistência e afirmação identitária quanto uma adaptação às duras realidades enfrentadas por essas populações. Gêneros musicais como o samba, o jazz, o hip-hop e o reggae, por exemplo, têm raízes profundas nessas experiências de marginalização e são expressões culturais que surgiram como formas de luta e sobrevivência (VALE, 2013).

O cenário descrito acima está profundamente enraizado na história de marginalização e desigualdade socioeconômica enfrentada pela população negra, especialmente em países com um passado marcado pela escravidão e por sistemas raciais segregacionistas (é a divisão espacial de raças em localidades específicas), como o Brasil. Essa realidade histórica tem implicações profundas que se estendem até os dias atuais, influenciando a estrutura social e econômica dessas sociedades (ALMEIDA, 2020).

Neste sentido, o contexto histórico elucidado o progresso das classes dominantes por meio do processo de escravidão, isso porque, enquanto os negros permaneciam sendo explorados na sociedade; a população branca, geria todos os âmbitos da sociedade, devido ao poder aquisitivo adquirido pela força de trabalho, da população negra. Ou seja, os negros sofriam as mais severas punições, para enriquecer as

pessoas não-negras (SOUZA, 2008). Com isso, a imagem desenhada dos negros, era baseada somente na escravização africana, pois não consideram sua participação salutar na construção da História e da cultura brasileira e ainda assim, são tratados com indiferença, marginalizados e continuam a lutar por igualdade social e a real liberdade.

Para transformar sua realidade e alterar a trajetória histórica, a população negra tomou a iniciativa de buscar, através de políticas públicas, um reconhecimento mais abrangente de seu papel na história do Brasil. O objetivo era transcender a representação superficial por meio de música, dança, gastronomia, vestimentas e artefatos, evitando ser percebidos apenas como parte do folclore brasileiro. Essa mobilização foi liderada pelo Movimento Negro, que formulou uma agenda de reivindicações focadas principalmente na educação. O movimento propôs reformas nos padrões e diretrizes educacionais dominantes, que eram majoritariamente monoculturais e eurocêntricas, em favor de um modelo educacional democrático e inclusivo que valoriza as diferenças culturais como elementos de enriquecimento social, cultural, político, econômico e linguístico (NERI, 2011).

Esta luta tem gerado resultados notáveis, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que introduziu diversas ferramentas legais importantes para a educação, garantindo direitos como material didático, saúde, transporte e alimentação escolar através de programas adicionais. Estas mudanças representam um avanço significativo no sistema educacional, refletindo o compromisso da CF de 1988 com o fortalecimento do direito social à educação. Posteriormente a publicação da constituição de 1988 foram iniciadas no Senado Federal, com extensas e entusiasmadas discussões sobre a importância de estabelecer uma nova lei que considerasse a atual realidade educacional de acordo a base jurídica na carta constitucional de 1988. Esses debates duraram cerca de oito anos até ser estabelecida a Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, como nova LDB ou também chamada Lei Darcy Ribeiro.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, estabelece as normas e os fundamentos do sistema educacional brasileiro, oferecendo flexibilidade para que os estados e municípios possam adaptar as diretrizes gerais à sua realidade local. Nesse cenário jurídico, em 1995, o Movimento Negro procurou o Governo Federal para advogar por políticas afirmativas em favor

da população afro-brasileira. O objetivo era reparar as injustiças e preconceitos raciais enfrentados por essa comunidade, valorizando seu papel na história e cultura do Brasil e combatendo a discriminação racial.

Em 2003, já durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi promulgada a Lei nº 10.639, que modificou a LDB ao incluir no currículo oficial das escolas a obrigatoriedade de ensino da “*História e Cultura Afro-Brasileira*”, entre outras medidas. Essa lei também estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução CNE/CP nº 01/2004, direcionando a formação inicial e continuada dos educadores e os processos de gestão escolar (BRASIL, 2014).

Graças a esses movimentos, em 2003 os negros conquistaram, pela LDB a implementação da LEI 10.639/03, buscando sua efetividade dentro das escolas, partindo da construção de um currículo que contemple essas demandas. Muitos movimentos sociais iniciaram com objetivo de encontrar a solução para os problemas dentro da sociedade, e o Movimento Negro, por muito tempo, buscou a participação dos negros de forma atuante na sociedade, sem sofrer discriminação racial. Tal alteração da LDB nº 9.394/96 foi um marco importante, pois visa o enfrentamento da injustiça nos sistemas educacionais do país, sendo reconhecida como políticas relevantes para o combate às desigualdades e discriminações raciais contra os negros no Brasil. (ESPINOLA, 2016).

A autora destaca que, apesar da implementação da Lei nº 10.639/03, ainda persistem desafios significativos para os educadores e o movimento negro, visto que a progressão é gradual e ainda há muito a ser feito para assegurar a diversidade e a inclusão nas escolas. Importante frisar que a Lei 10.639/03 também estabeleceu o “*Dia Nacional da Consciência Negra*” no calendário escolar, celebrado em 20 de novembro. Esses avanços são cruciais para o desenvolvimento do movimento social e para a promulgação da Lei 10.639 de 2003, que exigiu a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas do país. Portanto, acredita-se que as escolas desempenham um papel vital no combate ao racismo e na promoção de medidas que garantam igualdade de acesso a todos os níveis educacionais, beneficiando crianças, jovens e adultos que buscam ou necessitam de uma educação de qualidade.

2.2.1 Lei nº 10.639/03: Educação para as relações étnico-raciais

A Lei Nº 10.639/03, surge para propor bases e diretrizes para a educação nacional, visando a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar, de forma obrigatória (BRASIL, 2003); tal legislação representa uma conquista do movimento negro, de modo que possibilitou a criação de uma nova trajetória para a população negra (GOMES, 2012, p. 136), superando o racismo estrutural, como explica Silvio de Almeida (2020): “(...) *do ponto de vista teórico é que o racismo (estrutural) (...) cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática*”.

Neste sentido, a legislação possibilitou maiores realizações dentro da educação para a minimização de tais discriminações e preconceito raciais, como: as críticas aos currículos e materiais didáticos estereotipados, a inclusão da questão racial na formação de professores, a visibilidade de diferentes culturas no ambiente escolar (além da cultura negra), e a promoção da autoestima das crianças negras, através da construção de uma identidade étnico-racial (GOMES, 2012).

Neste sentido, a Lei Nº 10.639/03 atua de forma recompensadora, ou seja, busca reparar os danos “*psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais* (BRASIL, 2004, p. 11)” causados a populações excluídas, como a população negra, com a finalidade de mitigar os conflitos sociais (BALL, 2011). Porém, a Lei Nº 10.639/03, ganha evidência no cenário da educação, devido a integração do pensamento crítico, que permite visibilizar diferentes contextos históricos, além da visão dominante eurocêntrica (MIRANDA, 2021), que propaga preconceitos através de falas, como: “*racismo no Brasil é vitimismo*” (OLIVEIRA, 2020).

Diante disso, Oliveira e Candau (2010), apontam que a Lei nº 10.639/03 possibilitou a promoção os direitos da educação a população negra, o reconhecimento da redefinição dos termos, palavras e frases racistas; a superação das visões eurocêtricas na interpretação da realidade brasileira e a desconstrução de pensamentos “pré-moldados”, sobre a história e o continente africano e a cultura dos afro-brasileiros. Ou seja, a lei surgiu para superar o conservadorismo (MUNANGA, 2004).

Porém, a lei também apresenta algumas limitações, dentre elas, o funcionamento da legislação, pois as escolas não evidenciam a problematização destas relações coloniais e na grande maioria desconhecem a história das

populações marginalizadas no Brasil (MOTA NETO; STRECK, 2019). Para isso, alguns autores apontam como ferramenta de reparação, o pensamento decolonial³, servindo como mecanismo de superação desta incapacidade, atuando no imaginário e memória do povo brasileiro, por meio da inserção da história de povos africanos, na formação da nação brasileira (OLIVEIRA E CANDAU, 2010).

Este mecanismo, é um reflexo da Lei nº 10.639/03 pois esta legislação promove o pensamento decolonial, quando empregado nos ambientes acadêmicos e escolares, porém é preciso que a educação decolonial supere o conhecimento predominantemente eurocêntrico, no cenário intelectual brasileiro (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Outro problema identificado em relação à lei são as práticas, onde alguns Estados brasileiros apresentam impasses em relação aos recursos para disponibilização de materiais, infraestrutura precária, etc. O que representa uma divergência entre o que está nos documentos e o que a realidade aponta (RIBEIRO, 2019, p.12).

Inclusive, Neri (2011) demonstra essa contradição, mediante a observação das aulas sobre a temática, identificou muitas inverdades. O autor aponta que isso ocorre devido à formação inadequada dos docentes, resultando no desinteresse da sociedade sobre as questões raciais.

Santos (2018) complementa que a falta de efetividade da Lei Nº 10.639/03 em escolas municipais de ensino fundamental e médio do Rio Grande do Sul, ocorre pelo descumprimento da legislação, como: a inexistência de concursos públicos que exijam docentes que tratem dos conteúdos dessa lei, bem como restrita capacitação dos docentes. Embora, foram citados apenas alguns casos, são múltiplos os desafios de implementação da Lei Nº 10.639/03 nas escolas, mas é notável o avanço nas discussões em relação à legislação. No entanto, torna-se necessário ampliar a discussão na esfera social e racial, não apenas no âmbito escolar. Diante disso, Bastos (2016) informa que a abolição da escravatura não apagou as marcas históricas vividas; muito pelo contrário, essas marcas continuam presentes, principalmente na educação.

³ Segundo Mota (2019) o pensamento decolonial diz respeito ao ponto de vista ocupado pelo sujeito que cria teorias, desenvolve discursos e questiona a colonialidade e o colonialismo. Esse lugar é caracterizado pela experiência de indivíduos, grupos e comunidades marginalizados, que foram subjugados pela modernidade/colonialidade. Ao estarem em uma posição periférica, esses sujeitos/grupos/comunidades podem expor as relações coloniais e promover a formação de ideias/forças decoloniais.

Por isso, Eugênio (2017) afirma que a decisão de implementação da lei ainda não pode ser caracterizada como efetiva e ainda não consegue sustentar grandes mudanças na sociedade em relação à exclusão da população negra. Entretanto, Gomes (2012) afirma que ao incluir a Lei nº 10.639/03, permite limitar os costumes pedagógicos que promovem a discriminação racial, por meio da mudança cultural e política no campo da educação e do conhecimento.

Em outra perspectiva, Silva (2014) demonstra que a pouca efetividade da Lei Nº 10.639/03 ocorre devido à dificuldade de implementação, muitas vezes atribuída ao preconceito por ser referida como a Lei do Movimento Negro. No entanto, a lei é o resultado de uma jornada dolorosa da população negra. Diante do ponto de vista dos autores sobre a Lei nº 10.639/03, nota-se que a referida lei não pode ser considerada efetiva, devido às adversidades apontadas. No entanto, é considerável que a lei abriu muitas portas para a discussão das relações étnico-raciais na educação. Mas além da Lei Nº 10.639/03, existem outras legislações, diretrizes e ações voltadas às questões étnico-raciais, também essenciais a sociedade, como é o caso das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais (DCNERER) e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Das Relações Étnico Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Tais diretrizes surgiram para atender as exigências da Lei Nº 10.639/03, mas foi resultante do Parecer CNE/CP 3/2004, que teve como relatora a conselheira Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (BRASIL, 2004). É importante frisar, que o DCNERER, vai além das escolas de educação básica, no próprio documento, aponta a participação das instituições de ensino superior, neste sentido, deverão incluir no conteúdo das disciplinas e atividades curriculares dos cursos, temas que se vinculam com as Relações Étnico Raciais e o tratamento de questões que dizem respeito aos afrodescendentes (BRASIL, 2004). Petrolina Beatriz Gonçalves e Silva aponta que para as instituições de ensino, possuírem a qualidade na oferta de educação, deve haver entre os requisitos de avaliação, a realização de atividades voltadas à educação das relações étnico-raciais (SILVA, 2007).

Neste contexto, a autora aponta a importância das diretrizes para a educação, pois a educação só se torna efetiva, quando possuir vínculo com as relações étnico-

raciais. Bernard (2005) reforça a relevância das diretrizes na educação, pois assim, facilita a formulação de projetos relacionados a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, comprometidos com as diretrizes das relações étnico-raciais.

Porém, ainda há resistência na implementação das orientações, que consistem nas diretrizes, assim como ocorre com a Lei Nº 10.639/03, isso porque ambas objetivam superar monoculturalidade do currículo escolar, e substituir pela pedagogia socioeducativa, focada na promoção da equidade racial, coibindo o racismo estrutural (SILVA, 2022). Para atender tais demandas, surge a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada com o objetivo de enfrentar o racismo no Brasil, no âmbito do Governo Federal.

A SEPPIR, tem o intuito de torna-se responsável por fortalecer o protagonismo social de segmentos específicos, garantindo o acesso da população negra e da sociedade em geral a informações e ideias que contribuam para alterar a mentalidade coletiva no que diz respeito ao padrão das relações raciais estabelecidas no Brasil e no mundo, através de programas e ações, como as ações afirmativas.

2.2.3 Ações afirmativas

Para auxiliar no processo, de implementação das ações afirmativas, o Estatuto da Igualdade Racial, estabelecido pela Lei nº 12.288/10, que objetiva garantir a população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnicos individuais ou coletivos e o combate à discriminação ou qualquer forma de intolerância étnica.

As ações afirmativas são políticas que possibilitam o enfrentamento ao racismo, através do combate do racismo estrutural que se baseiam em preconceitos e discriminações. Para isso, conta com ações de cunho afirmativas, que foram originadas pelo Movimento Negro Unificado (MNU) e implementadas pelo Governo Federal, para desmitificar o mito da democracia racial e expor a realidade da população negra brasileira (SANTOS, 2018). Da mesma forma, são utilizadas para a correção de desigualdades sofridas por grupos desamparados (VIEIRA JÚNIOR,

2005). Deste modo, as ações de cunho afirmativo, contam com a coibição de atitudes discriminatórias e desenvolvimento de novas ações:

Ação afirmativa todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas. Os recursos e oportunidades distribuídos pela ação afirmativa incluem participação política, acesso à educação, admissão em instituições de ensino superior, serviços de saúde, emprego, oportunidades de negócios, bens materiais, redes de proteção social e reconhecimento cultural e histórico (FERES, 2018, p. 13).

Dentre as ações afirmativas atuais, encontra-se a Lei de cotas (Lei nº 12.711/2012) sancionada em 29 de agosto de 2012, objetiva a reserva de 20% de vagas em concursos públicos, para negros e pardos, que busca amenizar as desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre raças (FERNANDES, 2022). Porém, no ano de 2023, a lei obteve uma alteração devido a uma revisão na situação da população negra, sendo sancionada a Lei Nº 14.723, de 13 de novembro de 2023, que: “altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública” (BRASIL, 2023).

Com isso, fica claro que a utilização das ações afirmativas é uma forma de compensar os efeitos causados por um sistema estruturalmente racista, auxiliando as pessoas desprivilegiadas no fortalecimento da sua identidade. Porém, há posicionamentos contrários a estas ações, justificando a ideia através dos conflitos raciais, no entanto não há fundamentação científica sobre este posicionamento (WEDDERBURN, 2005, p. 325). Em resumo, entende-se que as políticas de ação afirmativa permitem o acesso da população negra aos direitos civis, políticos a até mesmo, os direitos mais básicos, como benefício do bem-estar social e direitos culturais, consideradas como demandas dos movimentos negros.

2.3 Análise dos Planos Municipais De Educação

Os Planos Municipais de Educação (PMEs) são documentos decorrentes dos Planos Estaduais de Educação (PEEs) e do Plano Nacional de Educação (PNE), por

isso, ambas os documentos necessitam da consonância, de forma que estes, formam um conjunto coerente, integrado e articulado para que os direitos sejam garantidos e o Brasil tenha educação com qualidade para todos.

Para a garantia da efetivação da qualidade educacional, estes documentos estipulam as metas nacionais, especialmente aquelas que dizem respeito às etapas obrigatórias da educação nacional, sendo responsabilidades conjuntas da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios para o cumprimento destas. Porém, as visões de políticas públicas e as soluções para os desafios educacionais são diversas, por este motivo, os Planos Municipais de Educação a serem elaborados ou adequados ao novo PNE e aos PEEs, exigem o compromisso e envolvimento de todos, tanto a sociedade quanto os governos.

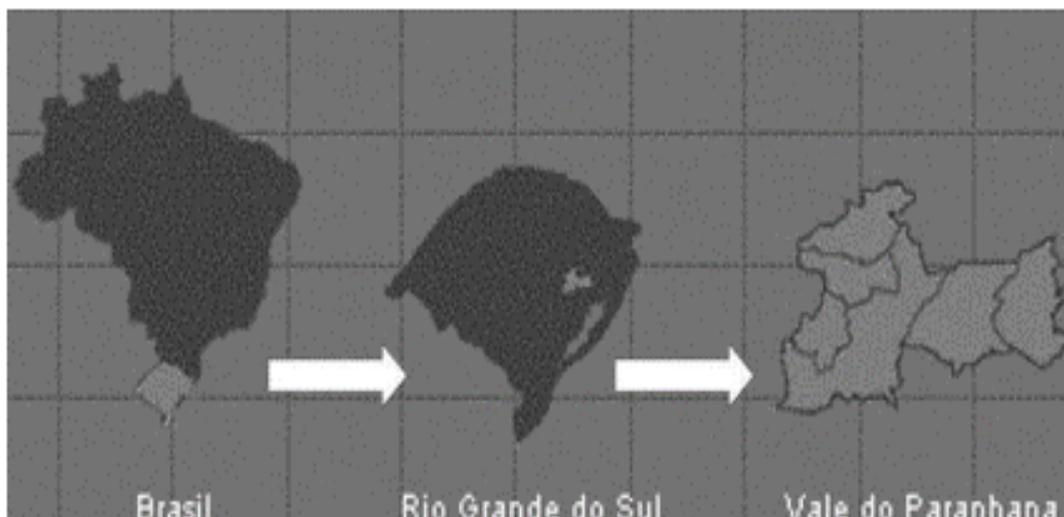
Neste sentido, para conhecer a tratativa dos PMEs, alinhados aos PEEs e PNE, é necessário o reconhecimento sobre o cenário da pesquisa, no caso desta pesquisa, o Vale do Paranhana. Esta região é composta por 6 municípios: Três Coroas, Igrejinha, Taquara, Parobé, Rolante e Riozinho. Para mais informações, segue a imagem 2, como caracterização da região:

Imagem 3: Mapa das cidades que compõem o Vale do Paranhana



Fonte: Plano de Ação Regional/ Turismo RS. Disponível em: <https://cultura.rs.gov.br/upload/arquivos/carga20180654/28095442-planejamento-vale-do-paranhana.pdf>.

Imagem 4: Mapa da localização do Vale do Paranhana



Fonte: Adaptado de SkyscraperCity.com (2017)

O contexto histórico inicia em 1845, quando Tristão José Monteiro vendeu para seis famílias vindas da Alemanha, as terras que haviam sido da Feitoria do Linho Cânhamo⁴ com isso, outras famílias se aproximaram.

Em 1855, o vale já abrigava cerca de quatrocentas famílias, e havia um pequeno comércio. Entre os alemães que se estabeleceram nessa região, alguns já tinham conhecimento sobre o fabrico de sapatos, chinelos e tamancos. Na época, só se falava o alemão na região, e por isso há quinze ou vinte anos boa parte da população local não falava português. Neste sentido, nos municípios de Igrejinha e Três Coroas, a tradição germânica foi mais preservada do que em Taquara, isso porque, os casamentos entre alemães e açorianos eram bastante frequentes.

Para Galvão (1999) essas características culturais acarretam razões históricas para o Vale do Paranhana ter se desenvolvido tardiamente, em comparação com o Vale do Sinos. No entanto, a própria expansão e o sucesso do Vale do Sinos (Araricá, Nova Hartz, Ivoti, Nova Santa Rita, Dois Irmãos, Portão, Estância Velha, Campo Bom, Sapiranga, Esteio, Sapucaia do Sul, São Leopoldo,

⁴ A Real Feitoria do Linho Cânhamo foi resultado de uma política do Estado português que visava à produção de uma matéria-prima utilizada para a confecção das cordoarias e velas da indústria naval no período das grandes navegações e que tinha como mão de obra a população negra escravizada. Disponível

em: https://www.researchgate.net/publication/352159846_Consideracoes_sobre_a_organizacao_produtiva_da_Real_Feitoria_do_Linho_Canhamo_1783-1824.

Novo Hamburgo e Canoas)⁵ por meio do desenvolvimento do setor coureiro calçadista, proporcionou o crescimento do Vale do Paranhana, através da instalação grande número de empresas integrantes do setor coureiro calçadista (METROPLAN, 1995, p.29).

Com isso, segundo Censo demográfico de 2010, a região do Vale do Paranhana possuía 204.908 habitantes, 1,92% da população do Estado, sendo 87% moradores de áreas urbanas e 13%, de áreas rurais. Taquara e Parobé eram os maiores municípios com, respectivamente, 54.643 e 51.502 habitantes. Em um segundo lugar, estava os municípios de Igrejinha, Três Coroas e Rolante, com populações entre 19 e 32 mil habitantes. Já Riozinho é considerado município de pequeno porte, com população abaixo de 10 mil habitantes.

Isso porque, segundo o IBGE (2007), a Região possui um Centro de Zona, no caso, Taquara. Este município, acrescido de Igrejinha e Três Coroas possuem ligação direta com Porto Alegre. O município localizado no oeste da Região, tal como, Parobé; têm a Área de Concentração Populacional (ACP) Novo Hamburgo – São Leopoldo como polo de atração. Rolante e Riozinho têm dependência hierárquica de Taquara.

2.3.1 O cenário de Taquara/RS

Diante das pesquisas realizadas no município de Taquara, é necessário para reconhecer o meio educacional, o contexto histórico envolvido. Neste sentido, autores, como: Dóris Rejane Fernandes, Paulo Gilberto Mosmann, Vera Lucia Maciel Barroso, Dalva Reinheimer, entre outros, apontam que o município de Taquara, integrado ao Vale do Paranhana, era conhecido antigamente como: Fazenda do Mundo Novo, era habitada inicialmente por indígenas (índios Caingangues: Gês), mais tarde, houve a chegada dos “lusobrasileiros”. No início do século XIX, surge Antônio Borges de Almeida Leas, que era um negociante e participava do avanço da frente de expansão, solicitou a Majestade Portuguesa (o

⁵ Segundo o Perfil Socioeconômico COREDE Vale do Rio dos Sinos, disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201812/04105221-perfis-regionais-2015-vale-do-rio-dos-sinos.pdf>.

Rei de Portugal) a uma sesmaria, na margem do Rio dos Sinos, chamada por Leams, como "*Fazenda do mundo Novo*", localizada em Porto Alegre (FERNANDES, 2011, p.22).

Com o falecimento de Leams em torno de 1829, a viúva D^o Libania, solicitou a venda da Fazenda Mundo Novo, para o pagamento de dívidas, com isso, em 1845, Tristão Joze Monteiro e Jorge Begers adquirem a fazenda de Libânia. Já em 1846, Monteiro obtêm a parte de Eggers. Sobrinho (2008) afirma que Tristão fundou então a Colônia do Mundo Novo e Santa Cristina do Pinhal.

Dessa forma, Monteiro auxiliou na ocupação dos "colonos" alemães, que adentraram o território a partir de 1824, devido a substituição da mão de obra escrava (segundo registros, havia na região 4 homens negros escravizados entre 26 a 40 anos e 1 mulher negra escravizada com 38 anos), pelo trabalho livre; este processo sucedeu-se principalmente pela ideologia de branqueamento da raça (FERNANDES, 2008).

Em 1846, com a compra de Tristão Jozé Monteiro sobre as terras de Eggers, André Manique, dentre outras; Monteiro abrangia ao total uma área de 32.487.500 de "Braças quadradas". Reconhecida como, Colônia do Mundo Novo (Taquara), a partir disso, apresentou uma crescente formação, em relação ao núcleo comercial, tal que, em 1886, já havia a existência de 81 casas comerciais e 6 escolas (BARROSO, 2008).

Com isso, a Colônia do Mundo Novo (Taquara), passa a alcançar o desenvolvimento político. Até que em 1892, instaura-se o documento "acto n^o 301 e 302, que rebaixa as comarcas de Santa Cristina do Pinhal e São Francisco de Paula de Cima da Serra, para a autarquia Taquarense, tornando Taquara sede dos municípios: São Francisco de Paula, Canela, Gramado, Três Coroas, Igrejinha e Parobé (ENGELMANN, 2005).

A Fazenda do Mundo Novo, que era constituída por matos, roças, um engenho, um jogo de pedras de moer, uma roda de ralar, uma prensa grande, um alambique, e um forno; conquistando da extensão da ferrovia até a Villa da Taquara Mundo Novo (MULLER, 2015). Barroso (2008) aponta que a construção da ferrovia, no início do século XX, tinha como objetivo o escoamento de produtos, nas regiões que o trem operava; o trajeto era marcado pela saída de Porto Alegre e seguia para Novo Hamburgo, Sapiranga, Nova Palmeira, Arroio Grande, Campo Vicente,

Parobé, finalizando em Taquara; em 1924, a ferrovia é expandida até Canela, agregando um total 49,9 km de extensão.

A chegada dos trilhos até a serra, no início do século XX, impulsionou a expansão industrial e comercial ao longo da linha ferroviária que ligava Novo Hamburgo, Taquara e Canela. Essa conexão férrea trouxe modernidade e eficiência ao transporte de passageiros e mercadorias, promovendo o desenvolvimento econômico e social do Rio Grande do Sul, bem como a melhoria da infraestrutura local. Além disso, a presença da ferrovia influenciou a mudança de mentalidade dos moradores dessas regiões em relação aos aspectos político-sociais, segundo Muller e Sobrinho (2008).

Tal mentalidade estava relacionada as forças políticas locais, que iniciaram a busca por maior autonomia nas decisões administrativas, impulsionando o movimento pela emancipação de diversos territórios. O processo começou com Santa Cristina do Pinhal, emancipada pela Lei N° 1.568, em 17 de abril de 1886, seguida por São Francisco de Paula em 1902 e Canela em 1944. A partir de 1950, a industrialização ganhou força, aumentando a frota veicular e estimulando o crescimento das primeiras fábricas de calçados. Isso levou à emancipação de Sapiranga em 1954, Três Coroas em 1959 e, finalmente, Igrejinha em 1964, conforme aponta Kautzmann (2008).

Até 1964, a manutenção das ferrovias tornou-se onerosa devido ao processo de industrialização, que valorizou o uso do automóvel. As ferrovias começaram a acumular prejuízos, agravados pela falta de investimentos governamentais e interesse em manter o sistema ferroviário. As condições precárias das ferrovias e trens, aliadas às burocracias e desinteresse político, não atendiam mais às necessidades da população, culminando na desativação da linha férrea, conforme Kautzmann (2008).

A desativação dos trens, no entanto, não impactou as fábricas locais. Assim, no início da década de 1970, essas fábricas começaram a exportar e aumentar a produção de calçados, exigindo grandes investimentos em infraestrutura. O distrito de Taquara, incapaz de realizar tais investimentos e desinteressado em fazê-lo, viu o bairro industrial de Parobé se emancipar em 1982, segundo Barroso (2008).

Apesar das emancipações ocorridas ao decorrer das décadas, atualmente o município de Taquara possui 53.242 habitantes, e o Índice de Desenvolvimento

Humano Municipal (IDHM) de 0,727 (IBGE, 2010). Para atender estes índices, o município possui um PME, concedido pela Lei Municipal Nº 5.710, de 11 de junho de 2015, o documento engloba o planejamento das ações públicas educacionais no município em todas as redes (TAQUARA, 2015).

No contexto educacional, objetivando o tratamento em específico da Lei nº 10.639/03, é preciso reconhecer que historicamente, o município de Taquara possui vestígios de povos diversificados na região, incluindo os negros e indígenas. Inclusive, entre 1888 a 1940, houve a identificação de uma segregação racial velada no território, onde pessoas negras não frequentavam os mesmos lugares que as pessoas brancas, o empecilho não era somente relacionado a cor, mas também pela condição econômica.

Embora vivamos outros tempos, é incontestável a persistência de um problema que tem afetado as pessoas negras há décadas: o racismo estrutural. Esse tipo de racismo se manifesta nas interações cotidianas, sociais e institucionais, sendo uma forma contínua de discriminação que requer atenção especial, particularmente no âmbito educacional.

Nesse contexto, o município de Taquara adota o Plano Municipal de Educação (PME), fundamentado na Lei Ordinária Nº 5710/2015. O plano visa replicar e equilibrar ações públicas eficazes já em curso, ajustando-as aos recursos disponíveis e aos diferentes níveis educacionais do município. Esta política é planejada para atender às necessidades educacionais locais com estratégias definidas para curto, médio e longo prazos, conforme delineado na Lei Municipal 15.029/2015.

O PME é concebido não apenas como um projeto temporário vinculado a um mandato específico de prefeito, mas como um plano de Estado, com vigência de dez anos. Este planejamento é sustentado por uma lei municipal, enquadrando-se dentro de diretrizes jurídicas estaduais e nacionais, evidenciando seu caráter sério e comprometido com a melhoria contínua da educação em Taquara.

O PME é formulado sob orientação e referência pelo Programa de Ações Articuladas (PAR) que guia o processo de gestão educacional; por meio de indicadores que são definidos por diagnósticos e planejamentos locais, categorizados nos seguintes aspectos: 1) Gestão educacional; 2) Formação de profissionais de serviço, apoio escolar e professores; 3) Métodos pedagógicos e de

avaliação; 4) Infraestrutura física e recursos pedagógicos. Bem como o PAR, possui modalidade de abrangência dos estudos étnico-raciais, indígenas e quilombolas. Da mesma forma, o PME engloba as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Ambos, tem a finalidade de fortalecer atos que colaborem para o desenvolvimento de maiores condições escolares, possuindo como consequência o aperfeiçoamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das redes públicas de ensino. O município dispõe de dispositivos para o alcance deste índice, por meio da garantia de haver nos currículos escolares e materiais didáticos, relacionados a Lei nº 10.639/03.

Em análises realizadas no documento do PME do município de Taquara, nota-se que o âmbito da educação infantil, foca em infraestruturas, acesso as creches, mas não possui aprofundado sobre a educação étnico-racial, por exemplo, a formação dos docentes como consta na ERER. Fica evidente que os propósitos do PME relacionado a educação infantil, é tratar sobre o acesso das crianças às creches e a sua permanência, com enfoque na infraestrutura. Em relação a temática étnico-racial, consta somente o objetivo de elaborar programas e materiais que valorizam a diversidade étnico-racial, revelando baixo aprofundamento, diferente do que consta no PNE e PEE.

Sobre o ensino básico do município, aponta sobre a oferta de estudos com base no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme a Lei nº 10.639/03. É importante mencionar também sobre a educação especial, onde nenhum objetivo de ensino foi referenciado especificamente sobre a Lei nº 10.639/03; evidenciando somente dados sobre os procedimentos de infraestrutura e permanência.

Em resumo, a análise dos documentos oficiais nos níveis federal e estadual revela que eles servem principalmente como base para os documentos no contexto municipal, mas precisam de uma correspondência mais precisa com a realidade. Embora os documentos reflitam as condições locais, é fundamental dar uma atenção especial à educação municipal, particularmente ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esta necessidade se destaca ainda mais considerando os eventos históricos que contribuíram para o racismo estrutural que ainda persiste de

forma velada. Através da educação, é possível começar a dismantelar esse problema que afeta a sociedade como um todo.

2.3.2. O cenário de Parobé/RS

Para compreender o cenário, é imprescindível conhecer o município de Parobé, localizado no Rio Grande do Sul, há 80 km da capital gaúcha (Porto Alegre), apresenta no seu desenvolvimento histórico, as suas principais características, bem como a sua forte ligação com o município de Taquara, isso porque, a sua estruturação surge pela Fazenda de José Martins, decorrente da fazenda do Mundo Novo (MOSMANN, 2008).

Avançando no contexto histórico, em 1903, surge a linha férrea e as estações de trens, construídas às margens da estrada para Novo Hamburgo. Para atender os usuários dos trens, Germano Correa, criou (do outro lado da margem da estrada) uma pousada, armazém e confeitaria, assim, outros empreendimentos foram surgindo, como a igreja Católica e Evangélica em 1914. Em 1917 o Albino Schaffel construiu um prédio que além de abrigar a família, servia de armazém para secos e molhados, bem como depósito para abrigar a produção agrícola dos colonos da região. Nesse sentido, a estação ajudou a abrigar as famílias dos funcionários das ferrovias, desenvolvendo a região, a tal ponto que, determinou a instalação da primeira escola pública, em 1919 (MOSMANN, 1999).

Além dos trens, o município tinha como atividade econômica a agropecuária, com a criação de porcos, galinhas, entre outros. Já na agricultura, havia o cultivo da mandioca, melancia, laranjas, etc. Porém, com a baixa fertilidade do solo, acrescido de técnicas de cultivos baseadas nas queimadas, contribuíram para o empobrecimento das famílias. Isso, fez a produção do calçado em 1940, crescer ainda mais em Parobé (na época 3º Distrito de Taquara), bem como as influências dos mercados externos e internos e o baixo investimento de capital, mão de obra pouco qualificada, maquinaria simples e matéria-prima disponível (COSTA E PASSOS, 1987).

Sendo assim, este crescimento atraiu principalmente os mais jovens, que não tinham perspectiva na vida agrícola, ocasionando uma migração do campo para a cidade. Porém, a falta de planejamento era um problema, pois, com a migração não havia moradias, pois as casas para alugar eram poucas e com preços elevados, da

mesma forma, era impossível construir por conta da falta de terrenos (PORTELA, 2014).

Para atender à necessidade dos novos moradores, foram abertas ruas, sem qualquer planejamento ou legislação que regulamentasse, surgiu então: o primeiro loteamento (conhecido como Guarujá hoje), logo após, o bairro Guarani (indo para Sapiranga) e o bairro Alexandria (lado esquerdo a Rodovia RS 239), a situação acarretou, mais tarde, em problemas de urbanização para o poder municipal, porém foi solucionado a custos elevados, ao decorrer dos anos (MOSMANN, 2008).

Com o aumento do território, devido ao crescimento das indústrias calçadistas, o crescimento chamava a atenção para o movimento emancipacionista entre 3º Distrito de Taquara (Parobé) e Taquara, porém no primeiro momento não obteve sucesso, devido a um atrito entre os líderes. Com o passar do tempo, Taquara não conseguia fazer os investimentos necessários para o desenvolvimento deste distrito, por isso, a Câmara de Vereadores, transformou através de votos, o distrito em Bairro Industrial, pois assim, investiam e não perdiam o distrito, visto que, o distrito industrial, tinha uma grande relevância para a sociedade, servindo como uma atração para as demais empresas (PHILERENO, 2014, p. 143).

Até que na década de 1970, o governo federal lança um programa, voltado para a industrialização, principalmente para o processo de exportação, com o lema “Exportar é o que Importa”, tal programa favoreceu as indústrias, principalmente do município de Parobé, gerando maior crescimento na produção e demanda por modernização, multiplicando empregos, onde pessoas de outras regiões (dentro e fora do estado), mudavam-se para o território. Tal crescimento amplificou os problemas já existentes, como: falta de moradias, água, hospital, escolas, etc.

Como Taquara não podia investir em Parobé, a emancipação se tornou primordial, em 1982; o terceiro distrito tornou-se município de Parobé, com o primeiro prefeito, Sr. José Alexandre Haack (PHILERENO, 2015, p. 159). Assim, em 2000 já constava 44.508 habitantes, de acordo com o Censo. Com a estimativa populacional em 2006, de 54.000 habitantes; embora atualmente, possua 52.058 habitantes, com um IDHM de 0,704 (IBGE, 2022). Apontando uma desaceleração no crescimento populacional, devido à crise no setor calçadista, no início da década de 1990 (CORRÊA, 2001).

Além do contexto calçadista, o tema da educação é primordial, visto que o município também dispõe do Plano Municipal de Educação (PME), como ferramenta de integração da Lei nº 10.639/03, sancionada pela Lei Ordinária Nº 3.609, de 19 de junho de 2015, tendo vigência entre os anos de 2015 a 2025, contando com a atuação das redes pública e privada de ensino do município e construído de forma participativa, com a atuação da Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, Círculos de Pais e Mestres das escolas públicas municipais, Câmara de Vereadores e Executivo Municipal (PAROBÉ, 2015).

A partir de um diagnóstico, é possível notar que o plano também se divide em níveis educacionais, começando com ensino infantil, onde a meta é universalizar a educação, para isso, conta como estratégia a ampliação do número de ofertas vagas em creches e dentre as suas estratégias pertinente ERER, menciona a promoção de uma educação envolvida com os direitos humano, evidenciando a educação afirmativa das populações afro-brasileiras. A Educação Infantil, além de ser a primeira etapa da educação básica é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do conforto infantil, abrangendo o desenvolvimento social, intelectual e a ampliação de suas experiências, como o próprio documento menciona (LEI ORDINÁRIA 3.609/2015).

Nota-se que o PME, busca universalizar o acesso e garantir a conclusão, desta etapa, porém, não possui nenhuma integração com a Lei nº 10.639/03. Apesar da agregação das propostas pedagógicas conforme as normas das políticas públicas de Educação Inclusiva e Educação em Direitos Humanos, considerando a realidade local.

Sobre o ensino básico o principal objetivo, assim como a educação infantil, é poder universalizar o acesso e garantir que praticamente todos os alunos realizem a conclusão desta etapa, mas como estratégia, não possui nenhuma abrangência em relação à Lei nº 10.639/03, ou a tratativa de promoção de ações afirmativas com base nas relações étnico-raciais. Mas informa que considera a educação com base na realidade local.

Neste estudo não foi abordado o ensino médio, visto que todas as instituições sofrem respaldo sobre a esfera estadual, com isso, esta modalidade fica incluída na legislação sobre os planos estaduais.

3. ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS DOS QUESTIONÁRIOS: A EFETIVIDADE DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Este capítulo foi desenvolvido com base nos dados obtidos através da aplicação de métodos e técnicas escolhidos para a pesquisa de campo desta dissertação, objetivando desenvolver uma análise aprofundada sobre a efetividade das relações étnico-raciais nos municípios de Parobé/RS e Taquara/RS. A partir desses métodos empregados, Haguette (1992) afirma que os métodos qualitativistas propõem um entendimento profundo sobre os fenômenos sociais. Eles são sustentados pelas ideias dos aspectos subjetivos da ação social e das estruturas sociais. Essa compreensão apresenta uma incapacidade a partir da aplicação de métodos estáticos. Usufruindo do objetivo exploratório, por meio de questionários, como pesquisa qualitativa, realizou-se o cruzamento das informações levantadas sobre as questões étnico-raciais com a interpretação e compreensão dos apontamentos.

Para a interpretação e compreensão das análises de dados, Miles e Huberman (1994) apontam que é necessário realizar a análise de dados através de três passos: 1ª redução – os dados passam por um processo de seleção e posterior simplificação, que em seguida se somam aos objetivos da pesquisa; 2ª apresentação – depois da seleção dos dados, é necessário analisar as semelhanças e diferenças das informações, o que consiste na apresentação de textos, nuvens de palavras etc.; 3ª conclusão – esta etapa requer uma revisão dos dados, bem como suas explicações e validade, ou seja, garantir que as conclusões adquiridas sejam sólidas.

Para tanto, conta-se com uma amostra classificada por critérios do pesquisador, de acordo com os seus interesses pela pesquisa realizada, constituída por pessoas que se encontravam à disposição da pesquisadora e dispostas a responder aos questionamentos propostos. É importante ressaltar que a amostra não probabilística desconhece os erros cometidos que fazem parte da amostra. Tal amostra pesquisada é composta por alunos que estão concluindo o ensino médio, ou seja, alunos(as) do terceiro ano, e professores destes alunos(as) das escolas: E.E.E.M. José Augusto Henneman, E.E.E.M. Felipe Marx, Col. Mun. Theóphilo Sauer. Os critérios considerados para a escolha do público integrante da pesquisa

foram estabelecidos pelo tempo de atuação nas escolas e relação com os professores.

Foi usado como critério de seleção dos professores, a atuação diretamente com as turmas dos terceiros anos. Sendo assim, para maior esclarecimento, foi um total de 199 alunos(as) e 32 professores(as).

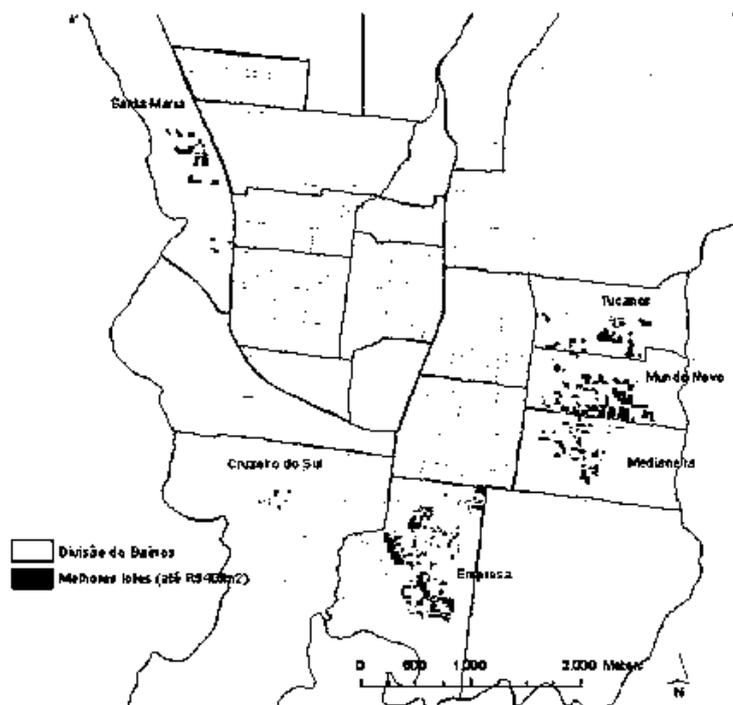
O Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) foi redigido como um documento destinado a informar e esclarecer os participantes da pesquisa sobre a abordagem adotada. Ele incluiu instruções que são consideradas uma salvaguarda legal e moral tanto para o pesquisador quanto para o participante, uma vez que ambos estavam assumindo responsabilidades éticas. O termo contém de forma clara o procedimento pelo qual se resumem as informações importantes de formalidade da pesquisa. Os dados coletados com os cento e cinquenta alunos e apresentados foram submetidos à análise de conteúdo de acordo com Miles e Huberman (1994), na qual manifestou-se a relação dialética entre a teoria da lei nº 10.639/03 e a prática dos professores para com os alunos. As identidades dos participantes são sigilosas, para não ocorrer o risco de exposição; portanto, estes foram unificados em grupos A e B, classificados entre alunos e professores.

É importante salientar que, conforme a direção metodológica adotada, proveniente da abordagem qualitativa, elaborou-se um quadro categórico para análise dos conteúdos, conforme os princípios metodológicos de Miles e Huberman (1994), destacando as similaridades transcritas no questionário. Cabe também destacar a aprovação da Comissão de Ética das Faculdades Integradas de Taquara, sobre o referido projeto, na data de 13 de setembro de 2023, comprovado pelo número do Parecer: 6.297.472.

3.1 Col. Mun. Theóphilo Sauer

Para compreender a abordagem da pesquisa, é preciso reconhecer o cenário onde as coletas de dados foram realizadas, como forma de reconhecimento da população pesquisa. Neste sentido, o Col. Mun. Theóphilo Sauer está ativo desde 1961 no município de Taquara, no estado do Rio Grande do Sul, localizado nas proximidades das áreas periféricas do território. Conforme Plano Local de Habitação de Interesse Social (PLHIS):

Imagem 5 – Regiões periféricas do município de Taquara/RS



Fonte: PLHIS, 2010.

A imagem 5, aponta as regiões periféricas do município de Taquara, com base na disposição dos lotes de baixo custo; como mapa é referente ao ano de 2010, a imagem 6 aponta a localização de tais bairros nos dias atuais, buscando maior interpretação para o leitor sobre a localização destes.

Imagem 6 – Localização das proximidades do Col. Mun. Theóphilo Sauer



Fonte: Google Maps, 2024.

No início, a Escola Santarém, como era conhecida, era uma “Brizoleta”, isto é uma escola construída no governo de Leonel Brizola no Rio Grande do Sul para atender à população do bairro operário. Atualmente, atendendo a demanda da educação, possui o ensino infantil, fundamental e médio no turno da noite, abrangendo um total de 800 matrículas de alunos e 49 professores (INEP, 2022).

3.1.1 Análise dos resultados do Col. Mun. Theóphilo Sauer sobre o grupo A

Seguindo a análise dos dados, de acordo com a ordem das escolas investigadas, a primeira coleta de dados foi realizada no Col. Mun. Theóphilo Sauer, localizado no município de Taquara/RS. No referido colégio, fomos prontamente bem recebidos desde o primeiro contato. A coleta de dados em si com os professores, ocorreu a noite, sendo realizada um pouco antes do início das aulas destes. Obteve-se como grande apoio para a coleta de dados, por parte do diretor da escola, que auxiliou no reforço resposta da pesquisa pelos professores (no caso, o Grupo A, como será tratado na pesquisa). Em relação a este grupo, também obteve-se o apoio de um único professor negro, que contribuiu fielmente com a pesquisa, auxiliando inclusive a pesquisadora com a aplicação dos questionários nas turmas dos terceiros anos, representando empatia sobre o tema e o reconhecimento do pertencimento étnico de ambos.

Em relação aos demais professores, a coleta de dados apresentou dificuldades, pois somente 6 professores responderam ao questionário. Felizmente, esses professores respondentes apresentaram disposição para argumentar sobre as questões, mediante relatos sobre a importância da temática étnico-racial para o contexto educacional. Para melhor entendimento sobre as respostas, foi criada uma tabela com as informações coletadas, conforme a primeira parte do questionário.

Tabela 1 - Resultado da coleta de dados da primeira parte do grupo A do Col. Mun. Théophilo Sauer

Questões	Respostas Grupo A
1. Gênero	3 - Professoras do gênero feminino; 3 – professores do gênero masculino.
2. Idade	4 professores(as) - 18 a 37 anos; 2 professores(as) - 38 anos+
3. Descreva qual a sua disciplina	1 professor – Sociologia; 1 professor – Física; 1 professor Literatura; 1 professor – Biologia; 2 professoras – Geografia.
4. Descreva qual a sua titulação	2 professores – Graduação; 4 professores Pós-Graduação.
5. Quanto tempo de atuação como docente?	4 professores - Até 5 anos; 2 professores - mais de 10 anos de atuação.
6. Você sempre atuou em escolas públicas?	Todos (6 professores), sempre atuaram em escolas públicas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024,

Nesta primeira tabela, apresentou alguns dados em relação às características dos professores respondentes, nota-se que os gêneros dos respondentes foram divididos igualmente, sendo 3 de cada. Em relação às idades dos respondentes, apresentam até 37 anos, isso representa o resultado das políticas públicas educacionais, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que possibilitam a melhoria da educação (SOUZA, 2013) através da disponibilização de cursos de licenciatura, com formação no tempo esperado (4 anos), possibilitando tornarem-se docentes efetivos ou temporários, hoje.

Em relação às disciplinas e as titulações, o gênero feminino obtém destaque, isso porque a maioria das disciplinas relacionadas a estas, são da área das ciências humanas e sociais aplicadas, contrariando a ideia de a disciplina de pedagogia (Conforme Cruz (2008) aponta a existência de duas correntes, uma delas defende que o cerne do curso de pedagogia deve ser a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Em contrapartida, a outra corrente, argumenta que os saberes pedagógicos, tanto teóricos quanto práticos, devem constituir a base da identidade profissional do pedagogo) ser característica ao gênero feminino.

Singularmente, apresentam titulação ao nível de Pós-Graduação, demonstrando um novo contexto feminino, onde a mulher representa uma mudança “*elas são maioria na graduação e na Pós-graduação*” (LETA, 2003 pg. 48).

Sobre o tempo de atuação, majoritariamente possuem até 5 anos de atuação e em redes públicas; por isso, é importante compreender estas características, pois isso influencia no delineamento de estratégias mais efetivas para a formação de tais professores, de forma que ao adentrar ao cotidiano de seu trabalho auxilia na promoção de novas formas de atuação, objetivando a busca por uma educação de qualidade para todos (ANDRÉ, 2009, p. 51).

A **Tabela 2**, incorpora informações do Plano Nacional Educação para as relações étnico-raciais (ERER) de relacionadas à Lei nº 10.639/03, abordando aspectos como o entendimento, a aplicação e, se necessário, intervenção, embora as perguntas sejam estruturadas de forma fechada, solicitando aos respondentes que escolham uma alternativa dentre as opções apresentadas. Essa abordagem é amplamente adotada devido à sua eficácia em conferir maior uniformidade às respostas e facilitar o processamento subsequente (GIL, 1999). Para uma visão mais detalhada, segue a Tabela 2, com a apresentação das perguntas e respostas extraídas dos questionários.

Tabela 2 – Resultado da coleta de dados da segunda parte do grupo A do Col. Mun. Théophilo Sauer

Questões	Respostas Grupo A
1. Você tem conhecimento sobre a temática étnico-racial?	Todos (6 professores) possuem conhecimento sobre a temática.
2. Você conhece a fundamentação da Lei Nº 10.639/03?	5 professores conhecem; por outro lado, 1 professor não conhece.
3. Você aplica a legislação em sala de aula?	5 professores aplicam a legislação; enquanto 1 professor não aplica.
4. Você procura intervir em casos de discriminação étnico-racial entre alunos?	5 professores realizam intervenção; embora 1 professor não respondeu.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Diante do contexto sobre o conhecimento da Lei n.º 10.639/03, os 6 respondentes afirmam conhecer a lei, representando o resultado do exercício que os formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e as escolas vêm desempenhando para construir propostas criativas que debatam com a

realidade sociocultural brasileira, mas também se moldem para as avaliações nacionais e internacionais (GOMES, 2012). Tal contexto é representado sobre o conhecimento da fundamentação da legislação, ou seja, indaga se tais professores conhecem as documentações que embasam a legislação; como demonstra, os cinco professores afirmam que sim.

Neste contexto, é importante pensar que a escola é um espaço sociocultural, no qual as diferentes ideologias se encontram (GOMES, 2012). Por outro lado, 1 professor não conhece a fundamentação da legislação devido à invisibilidade da questão racial na escola para alguns professores, que em muitos casos não procuram sequer entender o embasamento das legislações para conseguir difundi-la (GOMES, 1999).

Isso também reflete sobre a aplicação da legislação, pois a maioria (5) dos professores aplica a legislação, embora 1 professor não faça o mesmo, reforçando a ideia da autora sobre a questão da invisibilidade étnico-racial por parte dos professores. Medeiros (2015) reforça que as práticas escolares são baseadas no modelo eurocêntrico, por isso este ocultamento de resposta, por ser visto uma quebra de modelo, faz com que o respondente revise suas práticas docentes.

As respostas obtidas na **terceira parte do questionário** apontam mais vestígios sobre a visão dos professores em relação à temática étnico-racial. Visto que contém perguntas abertas, Gil (1999) aponta que essas questões oportunizam aos respondentes oferecerem suas próprias respostas, através da ampla liberdade de resposta. A **questão nº 1** pergunta sobre o que os professores entendem por educação étnico-racial, como: “A inter-relação das culturas africanas e indígenas, com pesquisa” (PROFESSORES 2 e 4); representando pela professora 1, como: *“Compreender as diferentes ETNIAS que formam o Brasil”*. Já o professor 3, menciona: *“Uma educação igualitária (...) as diversidades nos agregam”*; pois segundo o professor 5: *“O debate sobre o tema, trabalhos a importância dos africanos no desenvolvimento da nossa cultura e história”*.

A integração das seguintes respostas, aponta sobre a compreensão dos professores, acerca da educação das relações étnico-raciais, tais informações apontadas tratam sobre uma educação com foco nas culturas que formam o Brasil, o que reforça a discussão de Gomes (2012), onde a escola necessita formar professores(as) reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

A **questão nº 2**, questiona acerca da opinião dos professores, sobre a importância de abordar a temática da Lei nº 10.639/03, em sala de aula, as informações apontadas foram segundo as professoras 2 e 3: “*Sim, para demonstrar a importância dos povos originários*”; bem como para a professora a 1: “(...) o educando deve entender que somos todos IGUAIS perante a lei”.

Neste sentido, para o professor 4: “*Sim, se faz necessário a aplicação da lei, pois muitas vezes os alunos cometem racismo e não percebem*”. Neste sentido, entende-se a necessidade de ampliação da discussão racial, inserindo todos os sujeitos do contexto escolar (CARVALHO, 2015) através dessa ampliação, é possível englobar todas as etnias e propor o tema atendendo as necessidades, embora o professor 5, aponte: “*É importante conforme a disciplina e o contexto*”, representando contradição a afirmação do professor.

Acerca da **questão nº 3**, questiona sobre a opinião dos professores, acerca da Lei nº 10.639/03 auxiliar na redução dos casos de discriminação, cerca de 4 professores apontam como a legislação não auxilia na redução, pois segundo a professora 1: “*Ainda existe vista grossa por parte da população em geral e professores*”; a professora 3, complementa: “(...) *pois suporte externo é pouco*”. Já o professor 4, acusa: “*Não, falta capacitação de qualidade sobre o assunto*”; por isso, segundo a professora 2: “(...) *nas escolas é muito simbólico*”. Neste sentido, para estes professores a lei auxiliará na redução dos casos de discriminação e/ou preconceito, quando todos enfrentarmos o racismo e os efeitos que ele provoca (MEDEIROS, 2015), por isso é essencial entendermos que a efetivação da legislação ultrapassa os muros da escola, é preciso o apoio da sociedade para estas situações.

Na **questão nº 4**, indaga os professores sobre a realização de atividades no dia 20/11 (Dia da Consciência Negra), os(as) professores(as) afirmam a realização de atividades, como aponta o professor 4: “*Apresento a história de Zumbi dos Palmares, Rosa Sparks e Jesse Owens, e procuro debater sobre o RACISMO VELADO no Brasil*”. Já a professora 2, afirma: “*palestras e ancestralidade*”. Por outro lado, a professora 3, diz: “(...) *trabalho com a temática em conjunto*”; já os professores 1 e 5, afirmam: “(...) *auxilio os colegas (..)*. Para Carvalho (2015), é importante o desenvolvimento de atividades, que auxiliem na valorização da cultura

étnico-racial e são significativas para elaboração de um conhecimento menos preconceituoso, tornando o espaço comum a todos e a escola.

A **questão nº 5**, solicita a descrição, por parte dos professores, sobre as práticas que desenvolveram em sala de aulas relacionadas a temática étnico-racial em geral, neste sentido, os(as) professores(as) citaram dentre as práticas: “(...) *palestra mostrando os diferentes preconceitos contra as pessoas afrodescendentes*” (PROFESSORA 3). Já a professora 2, menciona: “*Pesquisa - ancestral - e de campo da descendência dos alunos*”; da mesma forma, o professor 4, aponta: “*Pesquisar sobre pessoas negras que impactaram a ciência e a educação*”. Já a professora 1, diz: “*Em ciências procuro trabalhar com a conscientização, tipo - RACISMO É CRIME*”.

Com base nestes comentários das atividades, observa-se que o professor consegue correlacionar as atividades, conteúdos, entre outros; com a questão racial, agregando nos alunos a motivação e o sentimento de pertencimento, sobre valorização étnico-racial (NERI, 2011).

Posteriormente, a **questão nº 6** solicita o relato de experiências negativas e positivas vivenciadas pelo grupo A, como experiências positivas, a professora 3, inicia: “*Quando esses alunos conseguem identificar a sua capacidade de superar o sistema e a sociedade que vivem, indo atrás de seus objetivos*”; no mesmo sentido, o professor 4, aponta: “*O encontro de alguns alunos com questões raciais, que proporcionam uma curiosidade sobre o tema*”. Estes apontamentos dos(as) professores(as), relacionam-se com a visão positiva (VALE, 2013, p. 37), sobre os(as) alunos(as) em tratar sobre as questões raciais, possibilitando superar o sistema racista. Da mesma forma, o professor 5, complementa: “*Meus professores de disciplinas com essa temática eram muito bons, aprendi muito sobre a cultura*” evidenciando sobre a própria experiência positiva, ao aprender sobre o assunto, agregando respeito as diferenças e o exercício da cidadania (NERI, 2011, p. 73).

Como experiências negativas, houve a descrição da professora 1, que diz: “*Presencio situações como: - coisa de preto pobre – e por ai vai...triste!*”; e no mesmo sentido, o professor 4, aponta: “*Manifestações racistas e até nazistas em função do tema étnico-racial abordado*”. Tais manifestações exemplificadas pelos professores, representam a escola como um espaço pouco democrático, formado por imposições, sem implicar o diálogo e na descoberta do novo, por isso, segundo

Valente (2007, p. 24) a escola deve promover sua própria transformação, através do uso social dos conhecimentos que ela transmite.

3.1.2 Análise dos resultados do Col. Mun. Théophilo Sauer sobre o grupo B

Nas observações acerca da coleta de dados com os(as) alunos(as) do Col. Mun. Théophilo Sauer, totalizou 53 respondentes, divididos entre duas turmas de terceiros anos no período noturno, uma vez que a escola possui apenas turmas de terceiros anos nesse turno. Nesse sentido, a coleta foi realizada na mesma noite com ambas as turmas de alunos (grupo B). Durante a pesquisa, foi possível notar a receptividade à pesquisa, embora tais respondentes não tenham apresentado muitos questionamentos sobre a temática.

Após a avaliação da coleta de dados com os alunos, foram observadas dificuldades em relação às questões não respondidas, especialmente em relação as perguntas abertas. É importante ressaltar que essas informações podem potencializar variações nos resultados da pesquisa. Com isso, A **Tabela 3** a seguir apresenta perguntas e respostas sobre a **primeira parte da coleta de dados** com os alunos (Grupo B) da referida escola.

Tabela 3 – Resultado da coleta de dados da primeira parte do grupo B do Col. Mun. Théophilo Sauer

Questões	Respostas do grupo B
1. Gênero	28 alunas; 25 alunos
2. Idade	Entre 16 a 17 anos – 35 alunos(as); mais de 18 anos – 18 alunos(as).
3. Você sempre estudou em escolas públicas?	48 alunos(as) - Sempre estudaram em escolas públicas; 5 alunos(as) - nem sempre estudaram.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Quanto ao perfil, é predominantemente feminino dos(as) alunos(as) (28 alunas), situados na faixa etária de 16 a 17 anos e provenientes, em sua maioria, de escolas públicas, torna-se imperativo contemplar as pesquisas dentro desse cenário. A escola pública, como salienta Neri (2011), figura como um ambiente de convergência de diversas culturas, religiões, etnias, classes sociais, entre outros. A

segunda parte do questionário, representada pela **tabela 4**, inclui perguntas fechadas, tais como:

Tabela 4 – Resultado da coleta de dados da segunda parte do grupo B do Col. Mun. Théophilo Sauer

Questões	Respostas do grupo B
1. Na escola, já ouviu falar por parte dos professores, o que é a temática étnico-racial?	40 alunos(as) - Afirmaram que não ouviram; 13 alunos(as) - Ouviram falar na escola, por parte dos professores, acerca da temática étnico-racial.
2. Você já ouviu falar na escola sobre a história e cultura afrobrasileira?	46 alunos(as) afirmaram que possuem conhecimento; 6 alunos(as) apontaram que não, enquanto; 1 aluno(a) não respondeu à questão.
3. Você já sofreu ou presenciou algum caso de discriminação étnico-racial, na escola?	20 alunos(as) alegaram que presenciaram estes casos; 30 alunos(as) não presenciaram; 3 alunos(as) responderam

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A questão número 1, durante a coleta de dados, apresenta a constatação de que a maioria (40 alunos) declara não ter conhecimento acerca da temática étnico-racial. No entanto, 13 alunos afirmam ter obtido informações na escola sobre a história e a cultura afro-brasileira, o que pode indicar uma incompreensão do conceito subjacente à expressão étnico-racial. Da mesma forma, nenhum aluno autodeclarou-se negro, a partir do questionário.

Isso refere-se à construção social que abrange as diferenças e semelhanças relativas ao pertencimento racial desses indivíduos e dos grupos aos quais pertencem (GUIMARÃES, 2003). No Brasil, tais relações étnico-raciais manifestam-se principalmente entre negros e brancos, embora também incluam indígenas, judeus, entre outros grupos.

Um aspecto de destaque é a identificação da presença de discriminação étnico-racial na escola, sendo que 30 alunos não a testemunharam, enquanto 20 alunos relatam experiências dessa natureza. Por isso, é imperativo que tanto os alunos quanto a instituição escolar realizem uma reflexão crítica sobre os processos históricos, culturais e sociais de dominação. Esse processo envolve a desconstrução, articulação e resgate dessas questões, visando promover o respeito e a valorização da diversidade cultural (CAPRINI, 2018). Além disso, vale ressaltar que a escola não é a criadora desses episódios, embora o racismo, as

desigualdades e discriminações prevalentes na sociedade permeiem o ambiente escolar (BRASIL, 2004). A escola funciona, nesse contexto, como um reflexo da sociedade.

Para entender melhor sobre a percepção dos alunos acerca das questões das relações étnico-raciais, emerge a **terceira parte do questionário**, com perguntas abertas, justamente para entender a opinião dos alunos relativamente aos questionamentos. Neste sentido, a **questão nº 1**, inicia com a observação sobre o que os alunos entendem por educação étnico-racial, 26 alunos(as) exemplificam como educação étnico-racial, as seguintes formas, a aluna 27, comenta: *“Acho que se trata de ensinar sobre como é importante respeitar todos, independente do tom de pele”*. A aluna 33, complementa: *“(…) educação que ensina a cultura de cada etnia e raça, e a diferenciação entre elas”*. Dessa maneira, nota-se que os(as) alunos(as) entendem que a questão étnico-racial está atrelada ao combate ao racismo e a desigualdade social e racial, sendo uma tarefa a ser cumprida para além da escola (BRASIL, 2004).

Ainda assim, é preciso atentar-se aos 11 alunos(as) que apontam não compreender sobre a questão étnico-racial, como descreve o aluno 16: *“Não sei muito sobre isso mas tenho interesse em aprender mais”*. E 16 alunos(as) não responderam à questão. Santos (2018) afirma que o desconhecimento teórico e epistemológico sobre a dinâmica das relações étnico-raciais, impede que a implementação da lei avance para além de marcos e discussões pontuais.

Posteriormente, a **questão nº 2**, busca entender a importância, por parte dos alunos, sobre a educação étnico-racial, 38 alunos(as) expuseram as suas opiniões que é importante sim, aluna 27, elucida a maioria das respostas: *“Sim, motiva os alunos ao lutar contra o racismo”*; o aluno 5, complementa: *“aprender novas culturas que não são ensinadas”*, de forma que, segundo a aluna 32: *“muitos não respeitam e não conhecem a cultura afro”* e *“ninguém sabe o que é”*, finaliza a aluna 37. Sendo assim, Santos (2018) explica que o trabalho aprofundado e ampliado da temática étnico-racial, podem gerar resultados mais promissores no que toca à educação das relações étnico-raciais, por isso a urgência dos profissionais de educação na promoção do reconhecimento de todos sobre a lei nº 10.639/03, numa perspectiva macro.

Por outro lado, 3 alunos(as) apontaram que não é importante a educação étnico-racial, pois como representa o aluno 20: *“não sei sobre o assunto”*; neste sentido, quando a escola não se empenha com a temática, desencoraja o aluno a buscar vivências diferenciadas (MEDEIROS, 2015).

Em relação à **questão nº 3**, objetiva entender através da opinião dos alunos, a efetividade da lei nº 10.639/03, na redução da discriminação/preconceito racial, nas escolas, neste contexto, 19 alunos(as) não concordam com a lei ser efetiva, elucidam a questão conforme o relato do aluno 8: *“Não (é efetiva), auxilia somente na compreensão sobre a situação das pessoas pretas”*, a aluna 33, complementa: *“as palestras não diminuem o racismo”*; bem como descreve o aluno 9: *“ocorre um tanto faz sobre a lei na realidade”*. Da mesma forma que essa questão vai além da escola, de acordo com a aluna 32: *“Não, devido aos pais não ensinarem. Neste sentido, Neri (2011) expõe que a escola é a principal promotora destes valores morais nos alunos, bem como este é um dos seus principais papéis na formação da comunidade escolar.*

Já 14 alunos(as) afirmaram que a lei auxilia, se fosse ensinada, o aluno 3, representa a situação: *“Se ela fosse realmente usada em sala de aula ajudaria muito em todas as questões”*. Embora 13 alunos(as), não responderam à questão. Tal situação, exemplifica a dificuldade dos alunos sobre o entendimento a lei, pois como menciona Eugênio (2017), é inegável que ainda enfrentamos uma série de desafios para implementar efetivamente a educação das relações étnico-raciais nos sistemas de ensino e nas escolas.

Em relação a **questão nº 4**, questiona sobre a escola ou os professores realizarem atividades sobre a semana da Consciência Negra (20/11), 43 alunos(as) apontaram que a escola realiza atividades sim, tais como aponta a aluna 39: *“apresentações e/ou palestras”*. Dentre estas, o aluno 4 afirmou: *“apresentação de pessoas que sofreram situações racistas, porém progrediram na vida”*; e o aluno 11: *“apresentação de pessoas negras influentes na história”*.

A aluna 38, reforça como atividade também: *“importância história de pessoas negras e explicação sobre a importância do dia”*. Bem como a aluna 35: *“cartaz e resumo da história”*. Por outro lado, 5 alunos(as) afirmaram que a escola não realiza atividades, a aluna 48 pontua como respostas: *“não lembra”*; aluna 49: *“não atualmente”*. Ou ainda confirma o aluno 24: *“faz pouco tempo que está na escola”*.

Com base nas exposições, a reconfiguração de metodologias, além de palestras e cartazes, como a aproximação dos alunos com situações racistas, é imprescindível para minimizar as distorções sobre história e cultura da população negra (NERI, 2011).

Sobre a **questão nº 5**, solicita aos alunos citarem algumas atividades que você presenciou em sala de aula e que esteve relacionado a educação étnico-racial, 19 alunos(as) citaram diversas atividades, tais como, representa a aluna 26: “*desenho e vídeo*”; a aluno 27: “*textos*”; aluna 28: “*poemas*”; aluna 29: “*histórias*”; aluna 30: “*filmes*”; aluna 31: “*trabalhos em grupo*”; aluna 32: “*atividades para apresentar*”; aluna 33: “*palestras*”; aluna 34: “*conhecendo o passado das pessoas negras*”; e conforme o aluno 2: “*reconhecimento de figuras históricas negras*”. Finaliza o contexto, a aluna 35, responde: “*discussão sobre a importância do assunto visto que envolve uma cultura e é dever da escola abordar o assunto*”.

Porém, afirma o aluno 3: “*mas não apresentaram sobre a Lei Nº 10.639/03*”. Neste sentido, é essencial propor uma intervenção viável, agregando para o cotidiano pedagógico da escola, mediante ações que potencializassem o desenvolvimento de atividades relacionadas à questão étnico-racial (MEDEIROS, 2015).

Em contramão, apenas 9 alunos(as), afirmaram que não teve atividades através de justificativas, como exemplifica a aluna 36: “*nada além de desenhos para pintar*”. Ou como a aluna 38: “*não lembra*”. E 25 alunos(as) não responderam. Assim, é preciso pensar que o educador deve ser o multiplicador e construir práticas pedagógicas de combate a toda forma de discriminação, preconceito e racismo, pois assim, contribuirá para a construção de uma escola democrática (CARVALHO, 2015).

Referente a **questão nº 6**, solicita a referência de um exemplo de uma experiência positiva e uma negativa que o aluno vivenciou e que se relaciona com a educação étnico-racial, 19 alunos(as) responderam ao total, dentre estas 7 experiências positivas foram citadas, relacionadas na sua maioria com: “*Aprender sobre a presença negra na sociedade*” (ALUNO 3). Assim como, argumenta a aluna 33: “*Lugares públicos com tratamentos sem julgamentos por cor de pele ou roupa utilizada*”, já a aluna 34, afirma como experiência positiva: “*Sem presença do*

racismo na escola”, embora 20 alunos(as) apontaram presenciar ou sofrem discriminação/preconceito racial na escola.

Por outro lado, 13 alunos(as) apontaram experiências negativas: *“ensino somente em datas específicas”*, de acordo com o aluno 11; o aluno 24 aponta que:

“Não é ensinado nada praticamente em relação a educação étnico-racial”. O aluno 3, expõe: *Situações de racismo devido a condição financeira*”; bem como a: *“Falta de esperança dos alunos negros e acusações de sumiços”*, explica o aluno 12. A aluna 26, complementa: *“Presenciou situação de racismo com colegas”*. Diante das contatações, Neri (2011), aponta que as experimentações, positivas ou negativas, servem como um campo de luta para a educação, possibilitando a promoção da Lei nº 10.639/03 através do reconhecimento de tais situações.

3.1.3 Interpretação dos resultados dos grupos do Col. Mun. Theóphilo Sauer

A pesquisa, que foi iniciada no Col. Mun. Theóphilo Sauer, obteve desde o primeiro dia (em 15 de Agosto de 2023) uma grande importância, pois foi a escola que iniciou as atividades das coletas de dados, com isso, tratar sobre o tema das relações étnico-raciais, a escola em geral se mostrou aberta para atender tais questões.

A análise do Colégio Municipal Theóphilo Sauer revelou a necessidade de atenção a alguns pontos, como as ações e atividades relacionadas à temática étnico-racial oferecidas aos alunos e professores, conforme preconizado pela Lei nº 10.639/03. Essas atividades incluem filmes, palestras, apresentações, cartazes, desenhos, textos e explicações, que se conectam às atividades recreativas, as quais, em muitos casos, não sensibilizam alunos e professores.

A escola deve mobilizar todos os recursos humanos disponíveis na instituição e na comunidade, possibilitando reflexões, análises e discussões sobre as necessidades e a realidade social. Essas reflexões orientarão as atividades pedagógicas e didáticas, buscando alcançar os objetivos e promover a transformação social (SANTOS, 2018).

Outro ponto, é a efetivação da Lei nº 10.639/03, com base no entendimento dos(as) alunos(as), a maioria (23 pessoas) afirmaram que a lei não é efetiva, devido aos casos de racismo que existem na escola, para estes, lei possui mais uma ação simbólica. Assim, as medidas tomadas pela escola, em relação aos casos de

discriminação e injúria racial ocorridos em ambiente escolar, todos os professores intervêm em casos de discriminação/preconceito racial, ou seja, a escola segue um dos princípios da educação das relações étnico-raciais: “ações de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, 2004b, p. 17). Embora a escola em si não apresenta nenhum plano ou ação interdisciplinar que busca interferir, sendo um ponto que a escola pode adotar.

Sobre a educação das relações étnico-raciais, os alunos compreendem os benefícios e a importância, que o aprendizado sobre a temática étnico-racial proporciona fora do ambiente escolar para alunos e professores, isso porque, tais pessoas entendem e reconhecem, além destes casos de discriminação dentro da escola, a realidade que a população negra vivencia fora do ambiente escolar, e aprender mais sobre essa cultura possibilita maior respeito, bem como auxílio ao combate do racismo. Tal contexto representa que os alunos querem aprender sobre o tema, pois é vasto e permite muitas aproximações (SILVA, 2007). Mas a escola precisa proporcionar mais suporte para que esta aprendizagem seja efetiva, contribuindo para as situações além dos muros da escola.

Dessa forma, atendendo o objetivo geral da pesquisa, é possível notar que na análise realizada diante dos diferentes saberes dos alunos e contribuições, acerca da Lei Nº 10.639/03, apresenta-se de forma limitada, isso porque, tanto os alunos quanto os professores conhecem a tratativa da legislação e como ela se relaciona com a sociedade, de forma sucinta, isto é, não engloba maiores informações sobre como estes saberes poderiam auxiliar no reconhecimento de situações ligadas ao tema, no dia a dia. Por isso, a escola engloba o tema de uma forma desorganizada, necessitando, como aponta Vale (2013), de maior visibilidade e abrangência no currículo escolar, bem como, ações mais sistemáticas na formação dos Profissionais de Educação de caráter efetivo e a aquisição de materiais que atuem com o tema.

Sobre as respostas dos(as) professores(as), o objetivo relacionado à identificação de atividades à temática étnico-racial, tange em atividades sem aprofundamento, devido à baixa conscientização das práticas racistas que devem ser evitadas, embora procurem exaltar a ancestralidade da cultura negra por meio de palestras, pesquisas, apresentações e realização de eventos. Medeiros (2015) aponta que estas atividades incentivam a formação continuada dos(as) professores(as); no entanto, pouco se percebe a transformação efetiva destas ações

nos espaços escolares. Com isso, as atividades acerca das relações étnico-raciais devem ser baseadas nos movimentos de mudança no espaço escolar.

Em relação ao objetivo sobre a intervenção em casos de discriminação racial, notou-se que 1 professora, do total de 6 professores, não respondeu à questão de forma direta. No entanto, houve, dentre os apontamentos relacionados às experiências, falas racistas e preconceituosas dos(as) alunos(as); tal contexto replica o quão importante é a intervenção dos professores sobre tais situações, por meio dos dispositivos legais que regem a educação formal. Estabelece-se mais do que modos de ensinar e aprender, mas também produzindo sujeitos que darão forma aos valores necessários para a convivência da nação (OLIVEIRA, 2018, p. 347). Além destes dispositivos legais para enfrentar e combater o racismo na escola, o Brasil tem visado na criação de iniciativas interventivas por meio de estudos individuais de pesquisadores, podendo ser utilizadas no futuro para a ação corretiva destas situações (DA SILVA CARVALHO, 2019).

Por outro lado, é preciso compreender que a intervenção sobre os casos de discriminação racial na escola está atrelada à base de conhecimento dos professores; neste sentido, a maioria dos professores intervém nestes casos, pois todos(as) conhecem a temática étnico-racial e a maioria destes tem conhecimento sobre a fundamentação da legislação. Com isso, a maioria aplica a legislação devido à importância que consideram sobre a mesma. Ou seja, para haver a ação efetiva por parte dos professores, é imprescindível o conhecimento e ações voltadas para o tema (SOUZA; CROSSO, 2007, p. 36).

Neste sentido, os professores compreendem os benefícios que essa temática proporciona, como a importância dos povos originários (indígenas e africanos), e compreendem a necessidade de coibir apontamentos racistas, bem como perceber que somos todos iguais no tratamento, dentre as diferenças étnicas (GERMANO, 2016, p. 45). Embora haja a consideração de um professor na importância e no benefício do tema, dependente do contexto e da disciplina, Eugenio (2017) contradiz a afirmação, pois considera que as relações étnico-raciais são conjuntos abertos e dinâmicos, interdependentes do contexto e da disciplina a ser tratada.

A visão dos professores do Col. Mun. Theóphilo Sauer é limitada, isso porque, além dos poucos professores aderirem à pesquisa, ainda sim os respondentes apresentaram uma visão sem aprofundamento e até aversiva sobre o

assunto. Com isso, reflete em atividades isoladas e sem dedicação, que não causam a sensibilização no aluno, representando o motivo pela falta de consideração dos(as) alunos(as) sobre as respostas ao questionário. Com isso, a escola precisa rever tal situação proporcionando uma formação cidadã aos alunos(as).

3.2 E.E.E.M. Felipe Marx

Assim como o Col. Mun. Theóphilo Sauer, também caracterizaremos a E.E.E.M. Felipe Marx, conhecida popularmente como Polivalente, que encontra-se localizada no município de Taquara desde 1972, próxima a área central do território; não possível encontrar mais informações acadêmicas sobre a história do município. Mas a escola atendeu em 2022, um total de alunos 585 matrículas e 44 professores (INEP, 2022). Possui foco no ensino fundamental e médio, integrando assim, turmas as diferentes turmas tanto no horário diurno quanto noturno.

3.2.1 Diagnóstico dos resultados do grupo A da E.E.E.M. Felipe Marx

A respeito da coleta de dados na E.E.E.M. Felipe Marx com os professores dos terceiros anos (grupo A), observou-se uma recepção bastante positiva por parte de todos, tanto da direção quanto dos próprios professores. Na primeira reunião, na qual o roteiro da pesquisa foi discutido com a direção, incluiu-se um professor negro (único na escola) que leciona literatura africana, mostrando-se bastante interessado na aplicação da pesquisa. Ele esteve aberto à discussão do tema desde o início, estabelecendo assim um contexto de empatia, uma vez que tanto a pesquisadora quanto o professor, são negros. Os demais professores também demonstraram interesse e disponibilidade para a coleta de dados. Isso permite identificar a importância atribuída pela escola a esses temas e a relevância que concede aos professores que trabalham com essa temática na instituição.

Nesse contexto, a coleta de dados realizada com o grupo A apresentou os seguintes resultados, os quais são representados pela **Tabela 5**:

Tabela 5 – Resultado da coleta de dados da primeira parte do grupo A da E.E.E.M. Felipe Marx

Questões	Respostas do grupo A
1. Gênero	5 - Professoras do gênero feminino; 10 – Professores do gênero masculino.
2. Idade	7 professores(as) - 18 a 37 anos; 8 professores(as) - 38 anos+ .
3. Descreva qual a sua disciplina	1 professor – Biologia; 2 professores – História; 4 professores - Português; 1 professor – Geografia; 1 professor – Filosofia; 1 professor – Sociologia; 1 professora – Química; 3 professoras – Matemática.
4. Descreva qual a sua titulação	4 professores – Graduação; 7 professores – PósGraduação (Especialização); 1 professor – Mestre; 2 professores – Doutor/Doutorando.
5. Quanto tempo de atuação como docente?	2 professores - Até 5 anos; 9 professores - entre 6 a 10 anos; 4 professores - mais de 10 anos de atuação.
6. Você sempre atuou em escolas públicas?	11 professores sempre atuaram em escolas públicas; 4 nem sempre atuaram;

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Na análise, é possível identificar que a maioria dos professores respondentes é do gênero masculino. Como mencionado anteriormente, a observação da pesquisadora revela que apenas 1 professor é negro. A faixa etária da maioria está acima de 38 anos. Entre as disciplinas, matemática e linguagens destacam-se; assim, é crucial promover a transversalização desses saberes (culturas africanas e afro-brasileira) nas diversas disciplinas que compõem o currículo (SANTOS, 2018).

Quanto às titulações dos(as) professores(as), a maioria possui especializações. A maioria atua como docente há entre 6 e 10 anos, predominantemente em escolas públicas. Isso é fundamental para a aplicação da legislação, pois, após a aprovação da Lei Nº 10.639/03, diversas instituições de ensino superior passaram a oferecer cursos – de extensão, graduação ou pós-graduação – voltados ao tema (SILVA, 2014). Diante deste cenário, o perfil dos(as) professores(as) da E.E.E.M. Felipe Marx deve ser considerado com atenção pela escola, pois, conforme aponta Santos (2018), facilita o planejamento e a execução de agendas para formação de professores e demais profissionais que compõem as equipes escolares sobre a temática das relações étnico-raciais. Adentrando a esse tema, a Tabela 6 exemplifica as respostas do grupo A acerca das perguntas fechadas relacionadas.

Tabela 6 – Resultado da coleta de dados da segunda parte do grupo A da E.E.E.M. Felipe Marx

Questões	Respostas do grupo A
1. Você tem conhecimento sobre a temática étnico-racial?	13 professores possuem conhecimento sobre a temática; 5 professores não possuem.
2. Você conhece a fundamentação da Lei Nº 10.639/03?	8 professores conhecem; por outro lado, 7 professores não conhecem.
3. Você aplica a legislação em sala de aula?	6 professores aplicam a legislação; enquanto 9 professores não aplicam.
4. Você procura intervir em casos de discriminação étnico-racial entre alunos?	Todos os professores (15) realizam intervenção;

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Como aponta o quadro 6, a maioria dos professores conhecem a temática e a sua fundamentação, mas não aplicam as legislações em sala de aula, Santos (2018) aponta a problemática sobre a valorização do tema, de forma individualizada, pois o trabalho deve ser sistemático e transversal e não fornecido por caminhos solitários que nadem contra as correntes majoritárias no contexto escolar, ou seja, a ação de valorização da história e cultura afro-brasileira, deve ser desempenhada por toda a equipe escolar, não somente protagonizadas por sujeitos (ou não) que reconhecem a necessidade de se trabalhar a temática étnico-racial, como é o caso.

Embora, os(as) professores(as) apresentem está limitação, ainda assim, todos buscam intervir em casos de discriminação/preconceito racial, pois compreendem as resistências e os processos de luta por direitos, protagonizados por sujeitos historicamente marginalizados nos currículos oficiais, refletindo sobre uma sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos (SANTOS, 2018).

Para entender a opinião dos professores referente as relações étnico-raciais, surge **a terceira parte do questionário**, a **questão nº 1** desta parte, busca entender por parte dos professores, o que consideram como educação étnico-racial, o professor 3, descreveu: *“educação para as relações étnico-raciais possibilita a problematização dos relacionamentos interpessoais, acerca de questões étnico-raciais a fim de diminuir os empates do racismo e da discriminação racial na sociedade”*; os professores 9 e 6 descreveram: *“Abordagem sobre a cultura afro-brasileira e indígena”*.

Já os professores 7, 2, 4, 1, 8, 13, e 11 assimilam da seguinte forma: “As diferenças das etnias raciais, a importância destas diferenças e do respeito que precisamos ter”, pois conforme o professor 5: “Colocar em prática a lei 10639, que garante o ensino da história da África e seus descendentes”, de forma que para a professora 12, educação étnico-racial é: “Trabalhar as diferentes etnias, principalmente a africana” e ao atuar com esta temática para a professora 14, auxilia: “(...) esclarecendo dúvidas em relação ao tema”.

Por outro lado, ainda na **questão nº 1**, a professora 15, aponta: “Não tenho conhecimento, mas acredito que seja algo relacionado a discriminação racial”; Da mesma forma, o professor 10, explica: “Conheço pouco o assunto, somente o que ouço em palestras e vivências com colegas que compartilham suas experiências de vida e conhecimento sobre o tema”.

Diante da exposição dos professores acerca do entendimento sobre o que é a educação étnico-racial, percebe-se que estes, na sua maioria entendem sobre ser uma educação que objetiva o respeito com o próximo, pouco admite-se sobre ser uma educação que busca o rompimento com da discriminação e preconceito racial e também a valorização do afro-brasileiro e africano, através do protagonismo da história e cultura afro-brasileira que este merece na formação da sociedade brasileira, como aponta o documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004. Freire (1987) considera que um educador humanista e revolucionário, reflete na sua ação, a acomodação dos educandos com a humanização. O professor que não busca este sentimento nos alunos, não pode ser considerado humanista e revolucionário.

Na **questão nº 2**, questiona aos professores a importância ou não, de abordagem sobre a temática étnico-racial, conforme a Lei Nº 10.639/03, em sala de aula; o professor 3, afirma: “Muito importante, partindo de uma perspectiva de que, em nossa educação temos a discriminação da branquitude, aborda estes assuntos significa, além de muitas outras coisas, um movimento de RESISTÊNCIA”; isso porque a professora 15, descreve: “(...) infelizmente vimos que nos dias atuais a discriminação racial é muito comum”. No mesmo sentido, o professor 9, assimila a resposta: “Sim, para conhecimento da cultura afro-brasileira e para questões sobre preconceito serem trabalhadas nas escolas”; pois como aponta o professor 7: “(...) a

informação precisa chegar até os educandos”, de forma que as vezes estes alunos: “(...) tem uma visão distorcida e preconceituosa” (PROFESSORA 11); pois como afirma o professor 1: “(...) *construção histórica do Brasil exige a abordagem desse tema em sala de aula*”.

A perspectiva destes professores, evidencia a importância que possuem sobre a abordagem da temática em sala de aula, Carvalho (2015), aponta isso que essa perspectiva serve como fator propulsor de medidas que tenham por finalidade possibilitar mudanças em práticas pedagógicas e o reconhecimento da participação dos negros na formação do brasileiro.

Por outro lado, o professor 12 e 4 expõem: “*Sim, mas preciso me preparar para isso*”, “*Preciso conhecer mais a lei, mas acredito que existe uma lei deve ser estudada e trabalhada em sala de aula*”, de forma que complementa o professor 8: “(...) *precisa ser aplicada pelos profissionais do ensino*”; porém, estes profissionais apresentam dificuldades, como a professora 13, apresenta: “(..) *tenho dificuldade em abordar este assunto nos conteúdos de Biologia*”. Já estes professores, apontam dificuldades sobre a implementação da temática em sala de aula, embora consideram importante a implementação, como aponta Carvalho (2015) a Lei Nº 10.639/03 ainda é desconhecida no universo, por isso, discutir e analisar a aplicabilidade da lei no âmbito da proposta político-pedagógica da escola, incentiva criação de ações pedagógicas sob a ótica dessa lei, pode possibilitar uma aproximação entre a história ocidental já trabalhada na escola com a história africana.

Com outro enfoque, o professor 16: “*Acredito que sim, mas não conheço a lei na íntegra*”, dessa forma os professores 10 e 6, confirmam: “(...) *essa lei não é vivenciada com êxito nos ambientes escolares*” “(...) *são temas que por muito tempo não eram trabalhadas nas escolas do Brasil*”, de forma que, afirma a professora 14: “(...) pois muitos desconhecem” O que reflete conforme o professor 5:” (...) *nem sempre é colocada em prática a nossa sociedade branca não faz jus a eleição e desenvolvimento dessas questões, reforçando o racismo*”.

Este cenário representa a alta presença da branquitude no contexto escolar, Eugenio et al (2017) considera que o documento de Diretrizes Curriculares para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, embora não apresentam listagem de conteúdo a serem trabalhados pedagogicamente, para auxiliar os

professores na implementação da temática, ensejou uma série de produções relacionada a este tema, porém a hierarquização dos conhecimentos curriculares, ainda valoriza os conteúdos referentes à visão de mundo europeizada.

Diante do cenário sobre a Lei Nº 10.639/03, além da importância, também argumenta com os professores sobre a efetividade (ou não) desta legislação, representado no questionário pela **questão nº 3**, as respostas foram positivas, embora algumas apresentaram ressalvas, como por exemplo o professor 5, afirmou: *“Sim, dá a possibilidade de retirar da invisibilidade os sujeitos subtraídos da história”*.

Embora o professor 6, considere algumas ressalvas: *“Sim, em partes é efetiva, pois fica restrita apenas as escolas e faculdades. Pode ser realizada por partes governantes trabalhos mais efetivos”*, da mesma forma, o professor 7, descreveu: *“A lei em si é efetiva, porém, precisa-se trabalhar mais em sala de aula para a fixação da mesma”*. Isso porque, como aponta a professora 14: *“Ela está sendo efetivada no momento”*.

Por outro lado, 11 professores negaram sobre a efetividade da Lei nº 10.639/03, por exemplo, os professores 3, 10, e 12 apontaram: *“Não é efetiva, infelizmente. Porque enquanto não mudar a base curricular, será apenas uma lei cumprida no mês de Novembro”*, *“Não é efetiva. Sinceramente não sabia da existência da mesma. Deveria ser mais incentivada e divulgada. Também seria interessante ter ideias nos livros didáticos”*, bem como aponta o professor 13: *“Não tenho conhecimento muito quando sobre a lei, mas pelo pouco que conheço, acredito que não é totalmente respeitada como deveria”* outrossim, o professor 2 pontua: *“(…) penso que é presente apenas em datas alusivas da mesma forma”*, o professor 8, complementou: *“(…) falta interesse dos representantes públicos e até instituições de ensino para que ela seja melhor contemplada no ambiente escolar/sala de aula”*, visto que, como aponta a professora 11: *“(…) mesmo sendo importante as vezes ela é deixada de lado e não aplicada”*. Já os professores 15 e 16 afirmaram: *“Não conheço a lei”*; já os professores 1 e 4, afirmaram: *“Preciso me aprofundar do estudo”*.

A partir do contexto de efetividade sobre a legislação, surge a **questão nº 4**, que busca analisar através das respostas dos professores, sobre a pergunta: *Você costuma realizar atividades com os alunos sobre a semana da Consciência Negra (20/11), através de questionamentos e não comemoração? As ações que estes*

realizam sobre a lei na data do Dia da Consciência Negra. É importante ressaltar, que a Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, no Art. 79-B, inclui no calendário escolar o dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Diante da questão, ao total 9 professores apontaram suas ações, tais como o professor 3: *“possibilita discussões, reflexões, principalmente abordando atores raciais negros importantes na história do nosso país e trazendo reflexões sobre a trajetória do negro em espaços de poder”*, da mesma forma, o professor 6, aponta: *“Procuro planejar atividades para a escola e acompanhar a execução”*, ou como o professor 4: *“Sim, através de círculo de debates com discussão sobre o tema com os alunos”*, o professor 7, aponta: *“Sim, procurando a trazer a reflexão sobre o que é a data e não sobre comemoração”*, neste sentido, o professor 1, afirma: *“O estudo de vida e obra de personalidades negras faz parte das minhas aulas”*. A professora 14, apresentou: *“Na disciplina de matemática aplico atividades que relacionam a Consciência Negra envolvendo cálculos”*. O professor 5, realizou atividades, porém não foi com a escola pesquisa.

Para estes professores que não aplicam atividades relacionadas ao tema, Freire (1987), aponta sobre a educação baseada no “medo da liberdade”, o autor refere-se a esta educação como sem criatividade, sem transformação, sem saber; onde os professores têm medo de criarem algo, a partir de um pressuposto.

Com o objetivo de entender o cenário das atividades exercidas pelos professores, além do dia da Consciência Negra, a **questão nº 5**, busca exemplos de algumas ações práticas que o professor desenvolveu em sala de aula e que esteve relacionado a educação étnico-raciais; O professor 1 e 10, expõem: *“Estudos de personalidades negras, estudo de literatura negra, vídeos com discussões sobre SOCIOLOGIA negra, apagamento negro na constituição social, branquitude negritude, etc.”*; o professor 2: *“Apresentação de trabalhos sobre a temática e debates sobre”*; o professor 3: *“Leitura de textos literários, principalmente poemas que enfatizam a ideia de que somos todos iguais e que devemos respeitar o outro, além de produções textuais com opinião dos alunos”*; o professor 4, complementa: *“Apresentar aos alunos autores negros da literatura da língua portuguesa”*; os professores 5 e 6 falam sobre a escola: *“Na escola temos as práticas de realizar debates sobre os temas, neste ano tivemos palestras e a inclusão do tema no encontro literário da escola”*; o professor 7, fala sobre: *“Doenças genéticas - Anemia*

Falciforme/ projeto - somos todos iguais". Há, também atividades artísticas, como apresenta o professor 9: "*Elaboração de máscara de tribos africanas, cartazes sobre quilombo do Palmares e escravidão, no Brasil. Trabalhos escritos sobre abolicionistas negros brasileiros*"; a professora 13, complementa: "Práticas como desenhos e alguns exemplos referentes a educação étnico-racial"; bem como, o professor 8: "*Pesquisas sobre o assunto, cartazes anti-racismo*".

Ou também, como afirma a professora 12: "Trabalho conversando e ensinando o respeito; Carvalho (2015), aponta que a discriminação e o preconceito racial interferem na construção da aprendizagem do estudante, por isso, propor atividades diversificadas que tratem sobre as relações étnico-raciais em todos os contextos da educação, serve como uma estratégia de sanar a discriminação e preconceitos raciais existente em sala de aula.

Em contrapartida, três professoras, não apontaram atividades ou não foram ações diretas com a escola, a professora 14, comenta: "*Infelizmente, nas aulas de Biologia nunca trabalhei*". Para tanto, o educador deve ser multiplicador, através da construção de práticas pedagógicas de combate a toda forma de discriminação, preconceito e racismo, pois assim, contribuirá para a construção de uma escola democrática, onde não é aceito qualquer tipo de discriminação, preconceito e racismo (CARVALHO, 2015).

A **questão nº 6**, busca entender as experiências positivas e negativas que os professores já vivenciaram, relacionado a educação étnico-racial. Como exemplos positivos, dez professores citaram, dentre estes o professor 1, relata: "*Alunos compartilhando experiências*"; ou como relata o professor 3: "*Quando os alunos agem de forma inclusiva e antirracista*"; e como a professora 8, expressa: "*Alunos que após as conversas passaram a agir com respeito*"; bem como, o professor 2, relata: "*(...) mais em debates percebi o interesse dos alunos sobre a questão racial e preconceito*"; o professor 4: "*Quando o aluno participa do debate*". Ou como aponta a professora 9: "*Seriam os cartazes com temática anti-racista na semana da Consciência Negra*"; até mesmo, como o professor 5, apresenta: "*Projeto somos todos iguais*"; o professor 7, complementa: "*Temos experiências diárias positivas como encontros e reuniões sobre os assuntos afins*"; isso representa para a professora 10: "*Ver que temos pessoas mudando seus pensamentos referente ao assunto*".

O Conselho Nacional De Educação/Conselho Pleno/DF, no documento do EREER (2004) afirma que a educação das relações étnico-raciais é efetiva, quando impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto em conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.

Em relação as experiências negativas, houve treze manifestações dos professores, como o professor 1, citou: *“Ser convidado para palestra em locais apenas para cumprir uma pauta da lei em Novembro!! MUITO TRISTE!!”*; os professores 2, 12 e 13, expressam: *“Lembro da negativa, foi discriminação racial, não tolero isso”*; da mesma forma, o professor 3, apontou: *“Presenciou situações de racismo em sala de aula, o que, sempre nos traz um desconforto”*; neste sentido, o professor 4, complementa: *“Ainda temos situações pontuais de falas racistas”*; inclusive, como expõe o professor 5: *“Situações de discriminação em sala de aula”*.

Na escola, o professor 6, manifestou: *“Esse ano de 2023, não foi feito na escola o movimento para a Consciência Negra, que pra mim é mais consciência branca que preta”*; por outro lado, o professor 7, confessou: *“falta de empenho por parte dos alunos nos trabalhos sobre educação étnico-racial”*; isso porque, os professores 9 e 10, retratam: *“negativas como o dia a dia de piadas racistas nas salas”*, a professora 11, exemplifica: *“como - tinha que ser preto-“* e neste contexto, o professor 8, revela: *“Alunos que não acham relevante falar desse tema pois entendem ser um caso de vitimismo”*. É importante pensar, a partir deste contexto dos professores, que a escola tem um instrumento primordial ao seu favor, de acordo com Carvalho (2015), que é o Projeto Político Pedagógico da escola, que não é um documento estanque, fechado, acabado, estando a todo o momento em construção, a partir das necessidades apresentadas pela escola.

Portanto, é um documento que deve refletir os anseios e possibilidades da comunidade escolar, de forma democrática, dialógica e participativa; que pode a partir destas questões levantadas, criar estratégias focalizadas, com a ajuda da comunidade em geral.

3.2.1 Diagnóstico dos resultados dos alunos da E.E.E.M. Felipe Marx

Anteriormente foi abordado o resultado da coleta de dados, realizada com os professores da E.E.E.M. Felipe Marx, tratada na pesquisa como o grupo A. Com isso, buscando maiores análises sobre o tema das relações étnico-raciais, é necessário a tratativa também com o grupo dos alunos, reconhecido como grupo B, proporcionando uma análise crítica sobre a temática nas escolas pesquisadas.

3.2.1.1 Análise do grupo B do turno manhã

A pesquisa na E.E.E.M. Felipe Marx com os alunos do terceiro ano, turno matutino, inicialmente ocorreu durante o horário de aula, envolvendo duas turmas distintas, de maneira presencial. Na primeira turma, não havia professor presente, resultando em uma maior liberdade para os alunos responderem às questões. Nesse contexto, observei que havia no máximo dois alunos negros. A timidez de alguns e as conversas paralelas de outros(as) alunos(as), prejudicaram esses alunos negros ao abordar questões mais aprofundadas sobre a temática. Como aluna também negra, considero crucial que os professores dialoguem diretamente com os alunos negros, preferencialmente em particular, sobre casos de discriminação ou preconceito racial. A escola deve preparar esses alunos, assim como os demais, para lidarem com tais situações. Reconhece-se a importância de a escola dedicar atenção especial a esse assunto, pois em muitos casos, as famílias desses alunos não têm conhecimento ou não buscam se aprofundar mais sobre o tema.

Já a segunda turma apresentou um comportamento totalmente diferente em relação à primeira. Isso porquê, havia um professor presente, mas a turma não se sentiu nem um pouco envergonhada em expor as situações, relacionadas com a pesquisa, inclusive discutiram sobre as situações de racismo na escola, as experiências positivas presenciaram e exporão situações de racismo presenciadas em escolas particulares, desta forma ambos auxiliaram-se nas respostas das questões, por mais que a pesquisadora estivesse presente para tratar qualquer dúvida.

Neste cenário, a pesquisadora pode perceber as trocas entre os alunos, principalmente os alunos não negros, mostrando-se engajados com o tema da

pesquisa, embora tivesse a presença de uma aluna negra, que por outro lado, manteve-se silenciosa e atenta as respostas dos questionários pesquisa, evitando diálogo. Tal situação, para Carvalho (2015), pode representar a exclusão dos estudantes negros no sistema educacional, por isso a escola tem que promover o reconhecimento da participação dos negros na formação do brasileiro, bem como medidas que tenham por finalidade possibilitar mudanças em práticas pedagógicas.

Como havia mais turmas, foi impossível realizar a pesquisa em apenas um dia, necessitando do retorno a escola, em outro momento. Neste retorno, após uma conversa com a direção da escola, obteve-se a ideia de unir as turmas restantes em uma mesma sala, no caso tratava-se de uma turma do turno da manhã e outra do turno da tarde, como tais turmas eram pequenas, surgiu a ideia de uni-las para facilitar a aplicação dos questionários e não prejudicar os horários dos professores, embora, posteriormente impossibilitou a pesquisadora de identificar quais questionários eram referentes aos quais turnos; justificando desta forma, a grande quantidade de respostas que constará na análise destas turmas.

Em relação à avaliação sobre a aplicação dos questionários nestas turmas, os(as) alunos(as) não apresentaram questionamentos, mantiveram-se mais silenciosos nas respostas, tal situação pode ser devido à presença dos professores, embora estes não interferiram sobre a coleta de dados, com isso, estas turmas não apresentaram muitas perguntas e discussões atreladas às perguntas. Concluindo, a coleta realizada nos turnos da manhã, contou ao total com quatro turmas de terceiros anos, dentre estas, estava uma turma da tarde, totalizando então 53 alunos, a **tabela 7** abaixo, mostra os resultados da primeira parte do questionário, obtidos pela coleta de dados.

Tabela 7 – Resultado da coleta de dados da primeira parte do grupo B da E.E.E.M. Felipe Marx (turno manhã)

Nº da questão	Propostas Grupo B
1. Gênero	29 alunas; 24 alunos
2. Idade	Entre 16 a 17 anos – 24 alunos(as); Mais de 18 anos – 29 alunos(as).
3. Você sempre estudou em escolas públicas?	38 alunos(as) - Sempre estudaram em escolas públicas; 15 alunos(as) - nem sempre estudaram.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Nesta tabela, abrange um total de 53 alunos(as), observa-se que a maioria dos alunos é do gênero feminino, e a maioria deles tem idade superior a 18 anos, tendo frequentado escolas públicas ao longo de suas trajetórias educacionais. Nesse contexto, Barros (2002) destaca que a educação é provida à população de baixa renda por meio da esfera pública.

Dessa forma, do ponto de vista econômico, a expansão educacional é considerada essencial para impulsionar o crescimento econômico e reduzir as disparidades sociais. A coleta de dados da segunda parte do questionário, representada pela **tabela 8**, apresenta as opiniões dos alunos sobre as situações de desigualdades, focalizando especificamente a população negra.

Tabela 8 – Resultado da coleta de dados da segunda parte do grupo B da E.E.E.M. Felipe Marx (turno manhã)

Questões	Respostas Grupo B
1. Na escola, já ouviu falar por parte dos professores, o que é a temática étnico-racial?	40 alunos(as) - Afirmaram que ouviram; 11 alunos(as) – Não ouviram falar na escola;
2. Você já ouviu falar na escola sobre a história e cultura afrobrasileira?	49 alunos(as) afirmaram que possuem conhecimento; 2 alunas apontaram que não possuem conhecimento, enquanto;
3. Você já sofreu ou presenciou algum caso de discriminação étnico-racial, na escola?	35 alunos(as) alegaram que presenciaram estes casos; 16 alunos(as) não presenciaram;

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A representação dos 40 alunos(as) que ouviram falar, por parte da escola, sobre a temática das relações étnico-raciais está alinhada com os retratos que a escola está construindo para o processo de valorização da cultura étnico-racial (CARVALHO, 2015). A autora Gomes (2003) destaca que esse posicionamento e a construção de práticas pedagógicas de combate à discriminação racial geram um rompimento com a “naturalização” das diferenças étnico/raciais, que frequentemente desliza para o racismo biológico, reforçando o mito da democracia racial.

Da mesma forma, os 49 alunos(as) que afirmam que a escola aborda a história e cultura afro-brasileira indicam que a instituição também está comprometida com a educação de relações étnico-raciais positivas (CNE/CP 3/2004). No entanto, é relevante destacar que esse ensino não se limita apenas ao direito de estudo do aluno, devido à sua obrigatoriedade de aplicação, mas também contribui para a

formação da cidadania responsável pela construção de uma sociedade justa e democrática.

Os conhecimentos que os alunos(as) possuem sobre as relações étnico-raciais e a história e cultura afro-brasileira refletem no reconhecimento dos casos de discriminação na escola, onde a maioria dos alunos presenciou/sofreu tais situações. Isso significa que, quando os alunos entendem os conceitos que permeiam a temática das relações étnico-raciais, reconhecem facilmente as situações de discriminação/preconceito racial dentro e fora do ambiente escolar. Isso implica o desejo de justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, assim como na valorização da diversidade que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira (ERER, 2004).

Para entender mais sobre a opinião dos alunos, do turno da manhã e tarde, sobre o tema das relações étnico-raciais, da E.E.E.M. Felipe Marx, levantou-se a coleta de dados da **terceira parte do questionário**, onde na **questão nº 1**, indagava aos alunos sobre o que eles entendiam por educação étnico-racial, obteve-se como 47 respostas as seguintes afirmações, conforme o aluno 1: *“É uma aula onde aprendemos sobre todas as etnias”*, bem como anuncia, os(as) aluno(as) 2 e 35: *“É a divisão do grupo racial”*. O aluno 4, complementa: *“estudo/ reflexão sobre questões raciais em situações cotidianas”*, e de *“como surgiu e porque surgiu”* (ALUNA 25). Ou seja, como anuncia o aluno 6: *“(...) é ensinar sobre a cultura afro-brasileira, falar sobre figuras afros no Brasil e mundo”*; através da: *“história, quanto no quesito preconceito”* (ALUNA 29); na qual a aluna 30, apresenta: *“(...) tenho orgulho de fazer parte”*.

As expressões dos alunos complementam com o pensamento de Carvalho (2015), para esta a reflexão acerca das contribuições da cultura africana para a formação histórica do povo brasileiro, resgatada por meio do conhecimento e da cultura a participação do negro na história do Brasil, possibilita ser um passo no combate à violação dos seus direitos.

Esta educação promove, como alega o aluno 10: *“conscientização anti-racista e anti-discriminação”*, pois para os(as) alunos(as) 20, 21, 26 e 27 o entendimento está relacionado ao: *“Racismo, algo relacionado a racismo e respeito”*, neste sentido, afirma os(as) alunos(as) 7, 15, 16, 45: *“devemos respeitar e tratar todos de formas iguais independente da cor”*. De forma que para o aluno 14: *“(...) é de suma*

importância o assunto para uma mudança positiva” e aluno 18: “(...) *o futuro do Brasil*”, pois “*combate ao racismo e xenofobia*” (ALUNA 34) e “*promove uma educação mais rica de cultura brasileira visto que o brasil é feito por mãos negras e indígenas*” (ALUNA 36). Com base nessas expressões, pode notar que os alunos entendem, conforme Carvalho (2015), que a educação étnico-racial simboliza um ponto de chegada das lutas anti-racistas no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira.

Já o aluno 3 aponta: “*Ensinar a pessoa a ser diferente do mundo de hoje em dia*”, do que, como o aluno 11 reitera: “*do que a sociedade julga ser o ideal*”, promovendo conforme o aluno 15: “(...) *importância da diversidade*”. Ou seja, “(...) *não se deve fazer racismo com as pessoas*” (ALUNA 40) e “*Não discriminar ninguém (...)*” (ALUNA 41), pois é “*questão de ética*” (ALUNA 42). Neste sentido, para estes alunos é fundamental importância uma prática educativa, como a educação étnico-racial, pois como apresenta Carvalho (2015) estimula a formação de valores, hábitos e atitudes, capazes de promoverem uma educação para a diversidade, bem como, comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias.

Já, o aluno 12, destaca: “*Educação relacionada a cultura e história de povos de cor*”, diante desta expressão do aluno 12, é importante destacar que se evita a referência à cor – como a expressão acima - pois é vista como uma ofensa, atribuída a sua origem étnica (NOGUEIRA, 2007).

Neste sentido, a aluna 38, compreende: “(...) *se refere a um meio mais respeitoso de se referir a alguém sem ofender*”. Por outro lado, apenas 5 alunas afirmaram: “*Não sei*” (ALUNA 47) ou “*Não lembro o que é*” (ALUNA 48), bem como: “*Não lembro de ter ouvido falar*” (ALUNA 49) e outros(as) 5 alunos(as), não responderam.

Referente a **questão nº 2**, questionava aos alunos sobre a importância (ou não) de aprender sobre a temática étnico-racial, cerca de 50 respostas dos(as) alunos(as) o exemplificam como os(as) alunos(as) 5, 8, 30, 31, 32, 39, 45 e 48: “*Sim, importante*” de forma que, para o aluno 2: “(...) *todos deveriam aprender*” para “(...) *saber como foi a cultura antigamente*” (ALUNO 13), e: “(...) *entender o passado e o presente*” (ALUNA 37); ou como diz a aluna 29: “(...) *entendemos melhor o porquê e toda a história por trás*” de forma que, para o aluno 23: “(...) *essas pessoas*

também fazem parte da história e conseguiram muitas conquistas desde parte histórica e cultural, mas são ignorados simplesmente porque tem uma cor diferente das outras pessoas". A resposta destes alunos, exemplifica as definições que a Lei nº 10.639/03 traz, para aplicação desta temática no âmbito educacional, uma vez que a história oficial sempre desqualificou a presença da população negra na construção da identidade nacional (BRASIL, 2003, p. 10).

Por isso, é importante: *"(...) aprender o que essas pessoas sofrem e pelo que lutam"* (ALUNO 1); bem como: *"Para notarmos e sabermos quando alguém faz ou sofre com racismo"* (ALUNO 11) e com isso *"(...) diminui o racismo"* segundo o aluno 15; e: *"(...) quanto mais pessoas entenderem sobre isso, vai ajudar a pelo menos diminuir esses casos de discriminação"* (ALUNO 17). Afinal: *"(...) ainda há racismo no mundo, etc."* (ALUNA 35). Neste contexto, os alunos entendem o quão é importante a legislação estar presente, justamente para coibir os casos de discriminação existente na escola, como descrito pelos próprios alunos; a autora Vale (2013) aponta que reivindicações como estas, ressignificam o processo educacional que se entende como igualitário em suas concepções tradicionalmente definidas, mas que guarda em seu interior práticas concretamente excludentes.

Conhecer e entender a temática, também serve, para que: *"(...) as pessoas não fiquem sem saber responder e o que falar (...)"* (ALUNA 33), de forma que *"(...) quanto mais desinformação pior é"* (ALUNA 46). Neste sentido, é primordial a informação, transvestido de conhecimento para evitar: *"(...) conflitos futuros e mal-entendidos desnecessários, seja por má comunicação ou por outros motivos"* (ALUNA 49).

Neste sentido, Santos (2018), aponta a importância disposição de informações e conhecimentos importantes, por que em muitas discussões sobre as origens e saberes, prevalece proposições que eliminam reflexões coerentes a centralidade do contexto cultural e político para a produção, reprodução e contestação do conhecimento.

Por outro lado, o aluno 3, aponta: *"É muito importante ser abordado isso nas escolas, para mudar o pensamento sobre as pessoas negras"*, principalmente: *"(...) os professores e alunos tenham noção da realidade"* (ALUNO 6) e *"tantos alunos quanto os professores aprendam e ensinem coisas a respeito dessa temática"* (ALUNA 50); Por isso, é primordial para a aluna 41: *"(...) os professores da escola*

falarem sobre isso"; por meio das: *"(...) aulas que é dada sobre o racismo"*(ALUNA 34) ou não necessariamente nestas aulas, basta: *"(...) ser tratado em sala de aula"* (ALUNA 42); Porém: *"(...) mais espaços para perguntar e aprender sobre a cultura afro-brasileira, para assim conseguirmos combater o racismo"* (ALUNA 40); primordialmente escolas públicas, pois: *"(...) é comum que exista uma diversidade de alunos muito grande"* (ALUNA 28).

Até porque, conforme Brasil (2005) durante algum tempo, os negros foram impedidos de estudar, no Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7031-A, de 6 de setembro de 1878, estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares, por é importante que a legislação seja abordada, para mudar os reflexos atuais, sobre os negros na educação.

Já o aluno 9 e outros, vão além dos muros da escola: *"Sim (é importante), ainda mais no Brasil, que sofre não só e racismo estrutural, mas também com racismo institucional, brutalidade policial, mas também diversas outras formas de discriminação racial hierárquica, histórica e social"*. O aluno 10, transcende: *"(...) conhecimento mais amplo sobre o mundo"* e *"(...) para as pessoas saberem respeitar umas às outras"* (ALUNO 14). De forma que: *"(...) mesmo sobre sua cor"* (ALUNO 18), *"(...) não é algo que tem que ser discriminado, por isso, temos que saber sobre"* (ALUNA 25), afinal: *"(...) o tom de pele da pessoa, não define quem ela é"* (ALUNA 38); pois é extremamente importante entender sobre: *"(...) diversidades socio cultural, inter-racial, étnico-racial (...)"* (ALUNO 22), *ter o que chamam de: "(...) a ética racial para se respeitar"* (ALUNA 43). De qualquer forma: *"(...) podemos levar isso para os futuros jovens"* (ALUNO 16); E *"consequiremos mudar o futuro"* (ALUNO 20).

Pois: *"(...) é muito bom para a nossa cidadania (...)"* (ALUNO 19) e *"(...) para podermos criar um bom convívio social com todos"* (ALUNO 21). Bem como: *"buscar tratar todos de forma equânime"* (ALUNO 44); Sendo assim: *"(...) todos devemos ter conhecimento disso"* (ALUNA 47). O aluno 12, complementa: *"(...) extrema importância para a formação de uma sociedade melhor e menos*

preconceituosa". Os alunos expõem, assim como Cavalleiro (2005) o distanciamento existente entre da própria sociedade, com o processo educativo que contemple a diversidade racial, isso propõe a necessidade de refletir sobre a responsabilidade do sistema de ensino e da instituição escolar em efetivar a referida lei, com a vivência cotidiana.

Já o aluno 4 possui outra visão sobre a importância do tema: "Sim, *porém deve ser aprendida natural ao longo do tempo, para que pessoas vivem em igualdade*"; embora o aluno 7, aponte: "(...) *pois a pessoas (nesta sala) que trazem o preconceito de casa*". Vale (2013), ressalta que essa aprendizagem natural, ou seja, em casa, não é muito validada, devido ao contexto histórico e político brasileiro, de forma que as diferenças étnico-raciais foram naturalizadas, desnudadas da sua riqueza e transformadas em desigualdade.

Referente a **questão nº 3**, questionava sobre o que os(as) alunos(as) achavam sobre a Lei Nº 10.639/03 ajudar na diminuição do racismo/ discriminação racial na escola, cerca de 15 respostas, apontavam que a lei auxiliava da seguinte forma: "Sim, *ajuda porquê leis devem ser cumpridas*" (ALUNO 2), bem como: "(...) *é um tema muito necessário*" (ALUNO 3), que: "(...) *garante a igualdade (...)*" (ALUNO 4); e: "(...) *leva ao conhecimento dessa temática a mais pessoas*" (ALUNO 9); principalmente: "(...) *quando somos jovens nosso caráter são mudados*" (ALUNO 8); pois "(...) *temos preconceito com aquilo que não conhecemos*" (ALUNO 12). Sendo assim, em concordância com a resposta dos alunos, Da Silva (2013) afirma que a implementação da Lei 10.639/03 somente se efetivará, no momento em que as diferenças étnicas deixarem de ser considerada, como uma escala hierárquica.

Já outros alunos responderam que "Não sei" (ALUNO 16) ou "Não sei qual é essa lei" (ALUNAS 33, 34, 35 e 48), acusando imprecisão sobre explicação, como menciona o aluno 6: "De certa maneira sim, mas com isso geralmente as escolas focam na temática étnico-racial somente no período perto da semana da *Consciência negra (...)*". Da mesma forma, para o aluno 5: "Sim, mas não o suficiente ainda são necessários professores e coordenadores aptos e dispostos a tratar de assunto de forma hábil".

Fora do contexto educacional, o aluno 7, menciona: "(...) *necessitamos de uma reeducação na sociedade*". Bem como de: "ética da pessoa" (ALUNO 1). Sendo assim, os alunos entendem que tais políticas podem ser entendidas como

complementares, pois se mostram insuficientes para garantir, em uma dada sociedade, a igualdade de oportunidades e tratamentos aos diferentes grupos étnicos (JACCOUD, 2005).

Por outro lado, 24 alunos afirmaram: “*Não*” (ALUNAS 46 e 49), dentre os motivos descritos, como solicitava a própria pergunta, constava: “(...) *falta os professores se aprofundar mais no assunto*” (ALUNO 11); isso porque: “(...) *a escola não fala muito sobre*” (ALUNA 43).

E com isso “(...) *não apresentam nenhuma figura negra, e muito menos dão atenção e o foco necessário*” (ALUNO 13); a aluna 32, expõe: “(...) *a escola não leva a frente problemas raciais*”; e o que: “(...) *passa é muito raso e acaba que surgem brincadeiras que acabam causando mais racismo*” (ALUNO 18). A aluna 38 expõe sobre: “*Não, sempre acaba havendo racismo, até em forma de brincadeiras. Uma coisa que falta, é uma conversa, palestras para toda a escola, para forçar as pessoas realmente entender que não é brincadeira, mas sim racismo*”. A aluna 50, complementa: “*Falta os profissionais da educação, ter mais conhecimento sobre como lidar com tal situação e fazer mais palestras acerca disso*”.

Uniformemente: “*Deve-se trabalhar o ambiente escolar, os alunos e professores para que saibam que as vezes o racismo não é apenas as palavras ditas, mas está presente de tantas maneiras, entretanto é preciso ir além da lei e praticá-la com respeito*” (ALUNA 44). Estes exemplos espelham o que acontece nas escolas atualmente, por isso, a escola como instituição social, tem o dever de desconstruir essas realidades, contribuindo para a equidade social (UCHÔA, 2021).

Por outro lado, a aluna 39 propõe: “(...) *nunca é mostrado a dura realidade, então acho que é isso que falta nas escolas*”; ou mesmo os alunos não entendem sobre, como aponta a aluna 40: “(...) *grande parte dos alunos, são menores de 18 anos, e alguns pensam que por serem de menor, podem fazer certos tipos de comentários, que não haverá consequências*”. Da mesma forma: “(...) *geralmente, o tema da consciência negra é, infelizmente, abordado em apenas um período do ano, não sendo tratado com a importância e responsabilidade que deveria*” (ALUNA 31).

A aluna 36, complementa: “*Não, infelizmente esse assunto não é falado o suficiente, tanto que só vemos em novembro, e olhe lá. Então acredito que não, esse assunto precisa ser retratado muito mais*”; a aluna 41, acredita que para resolver esta questão: “(...) *essa pauta deveria acontecer no mínimo 1 vez por*

trimestre, trazendo obrigatoriedade de apresentar conhecimentos”. É primordial destacar a dedicação das instituições educacionais para a realização de atividades que contemplem esse conteúdo sendo um dia, semana ou ainda o mês, durante este período em novembro (DE PAULA, 2021).

Além da escola, a sociedade: “(...) *tem pessoas que não querem abrir a mente sobre o assunto*” (ALUNO 14) devido a: “(...) *falta conscientização (...)* (ALUNO 17)”; ou tem: “*uma família racista*” (ALUNA 30). Com isso: “(...) *o que poderia ajudar nesses casos seria as crianças virem sem esse ensinamento de casa que racismo não é algo admitido*” (ALUNA 45). Vale (2013) aponta que a resposta apresentada pelos(as) alunos(as) é uma negação existência e a identificação do racismo, definidas como problema nas relações interpessoais de convivência.

Para outros respondentes, o problema não está além na escola ou em casa, mas assim, lei própria apresenta falhas, como representa a aluna 37: “*Não, pois a lei está lá, mas as pessoas não são penalizadas e continuam a praticar o racismo*”, devido a: “(...) *maioria das leis que tem no Brasil não funcionam e pessoas de mau caráter continuam fazendo racismo*” (ALUNA 42); Sendo assim: “(...) *quando vemos na prática ela (a lei) nem sempre funciona*” (ALUNA 44); por isso a: “(...) *maioria dos casos não ajuda*” (ALUNO 15). Para resolver, uma das soluções, como aponta a aluna 47, é: “(...) *punições mais severas e seriedade*”. Neste sentido, Jaccoud (2005) especifica que o enfrentamento da discriminação indireta necessita de vertentes, de um lado, de ações específicas voltadas à “neutralização do efeito da desigualdade racial”, as chamadas ações afirmativas e, de outro, de políticas de combate aos preconceitos, estereótipos e ideologias que legitimam, sustentam e alimentam as práticas racistas.

A **questão nº 4** busca entender por parte dos alunos, se a escola realizava atividades principalmente no dia 20 de novembro, buscando compreender através da descrição dos alunos a reflexão sobre a data e não a comemoração. Ao total de 49 alunos, responderam as questões, dentre as explicações, constava a realização de: “(...) *atividades em sala de aula*” (ALUNA 46), até mesmo: “(...) *desenhos, textos, etc.* (ALUNA 47), e “*palestras*” (ALUNOS(AS) 5, 8, 9, 10, 29, 36); a aluna 39, complementa: “(...) *falando sobre racismo (...)*”. Assim como: “*assistimos filmes, palestras e fazemos apresentações sobre as figuras históricas negras*” (ALUNO 1); “(...) *trabalhos de pesquisas sobre pessoas negras* (ALUNAS 35); ou como

menciona a aluna 38: “(...) trabalhos sobre personalidades negras que foram importantes para o mundo”, como a: “(...) Tia Ciata” (ALUNA 44). Bem como: “pesquisa sobre personalidades negras importantes” (ALUNO 6), ou seja: “(...) fazendo trabalhos sobre as culturas” (ALUNA 26).

Inclusive, na data da coleta de dados, a aluna 41, mencionou: “teremos um trabalho para expor na escola”. Aluna 37, enfatiza: “(...) ano passado estudamos sobre escritores negros”. Santiago (2014) apontou a necessidade de na atuação pedagógica ir além de atividades “folcloristas”, intervindo com propostas mais adequadas para aquela comunidade, a partir de interações que considerava posicionamentos positivos em relação ao negro e afrodescendente.

Bem como a confecção de: “cartazes” (ALUNO 2, 4); os(as) alunos(as) 7, 12, 25, 27, 49 resumem: “Sim, são feitas palestras, colados cartazes, dentre outras coisas”, e até mesmo: “conversa envolvendo todos os alunos” (ALUNAS 31 e 34). A aluna 33, evidencia que: “Os professores de inglês e de literatura/Português realizaram aulas para que discutíssemos o assunto” da mesma forma, a aluna 50 informa: “(...) as vezes alguns professores trazem esse assunto átona”. Conforme, Santos (2005) evidencia a importância das atividades, não se limitarem a sala de aula.

Em outro momento: “no passado fizemos um desenho em artes sobre consciência” (ALUNO 3), neste sentido, a aluna 28 exemplifica: “Sim, geralmente são feitos cartazes e representações artísticas abordando o tema”. O aluno 10, afirma: “A escola se mostra pouco interessada no assunto”.

Nesse contexto, o empenho da escola em fomentar essa temática, fundamentada na educação das relações étnico-raciais, visa formar cidadãos, mulheres e homens comprometidos em criar condições de igualdade no desfrute dos direitos sociais, políticos e econômicos, assim como nos direitos de ser, viver e pensar, considerando as diversas pertencas étnico-raciais e sociais (SILVA, 2007, p. 49). A aluna 32, complementa: “Sim, as vezes é colocado alguma pessoa para falar sobre esses assuntos, mas não é algo feito sempre”, porém a aluna 40, evidencia: “(...) todos os anos é trabalhado (...)”. Tal contradição, representa o sutil jeitinho brasileiro, conforme Slongo (2015), onde alguns professores adotam estrategicamente para eximir-se da responsabilidade em executar práticas

curriculares previstas nesta lei, é importante pensar que tal omissão impossibilita as mudanças sociais.

A **questão nº 5**, transpassa as atividades realizadas no dia 20 de novembro, pois procura entender através da citação dos(as) alunos(as), as atividades que a escola realiza além desta data. Diante disso, totalizou 48 respostas, dentre elas o aluno 1, disse: *“Apresentação e uma aula conversando sobre etnia”*, bem como, aponta o aluno E, M, Z: *“Trabalhos e apresentação”*, principalmente como afirma o aluno N: *“Trabalhos feitos para o dia da Consciência negra”*; e novamente: *“(…) palestra”* (ALUNOS 5 e 13); e como menciona os(as) alunos(as) 26, 27, 34, 43: *“Apresentação e palestra sobre racismo”*. Da mesma forma que expõem os alunos 16, 42, 46, 47, descrevem: *“Desenhos e atividades cultural”*; ou *“(…) alguns filmes, comentamos sobre a sociedade atual reage sobre pessoas de outras cores”* (ALUNAS 41 e 48). É importante que a escola e os professores, não usem apenas a data somente para cumprir e preencher o calendário escolar (MAGALHÃES, 2017).

Uma atividade foi mencionada pelo aluno 6: *“Foi nos apresentado e solicitado que levássemos um livro de um autor que se tratam sobre preconceito racial e de gênero”* e como já mencionado anteriormente, conforme o aluno 9: *“Uma atividade de pesquisa sobre figuras negras importantes”* e também, conforme os alunos 11 e 18: *“Trabalhos sobre escritores negros, sobre pessoas negras importantes na história, tanto brasileira quanto americana”*. Também chamada pelas alunas 30, 31 e 32, como: *“Biografia de autores negros (...), Como a:” Pesquisa sobre figuras negras no Brasil, em específico sobre a mulher que é considerada primeira escritora mulher do Brasil e que fundou a primeira escola mista do Brasil, infelizmente esqueci o nome dela”* (ALUNO 22).

Outra atividade, mencionada pelo aluno 19: *“(…) Jogos”*, como exemplifica o aluno 17: *“Escravos de Jó”* que neste caso, são atividades interativas, além destas, o aluno 21 afirma: *“Construção de projetos como, maquetes, fantasia, mapas, explicações, etc. Sendo interativo e demonstrando alguma característica da cultura”*.

Já os(as) alunos(as) 2 e 4 apontam: *“Foi basicamente um bate papo sobre esse tema (...)”*, também conhecido como: *“(…) roda de conversa”* (ALUNA 25) como disse a aluna 35: *“A gente tem conversas relacionadas a isso com um de nossos professores”*, pois segundo os(as) alunos(as) 10 e 39: *“Temos um professor que sempre busca nos trazer informações sobre o tema”*; e que, conforme o aluno 3: *“(…)”*

aborda muito esses assuntos". Inclusive as(os) alunas(os) 7 e 29 afirmam, este: "(...) *professor de inglês falando sobre o racismo que ele já sofreu*"; de forma que, como expõe a aluna 50, é: "(...) *professor negro (...)*". Além deste professor, as alunas 33 e 40, apontam: "*A professora Lisandra explicou sobre palavras racistas e palavras que devem e não devem ser faladas*". Além destes professores, a aluna 45, informa: "*Aulas de História em geral, sempre comentamos sobre o assunto*". Com isso atividades, como afirma o aluno 15: "*Explicações, conselhos, palestras com os professores*" são essenciais para expor casos, como: "*Aluno sofrendo preconceito racial por outro aluno adolescente*" (ALUNA 44).

Referente aos casos de discriminação, a **questão nº 6**, solicita aos alunos a descrição de experiências positivas e negativas, que se relacionam com a temática étnico-racial, com isso, as respostas desta pergunta agregaram 43 citações. As questões positivas, se relacionavam, como exemplifica o aluno 1: "*Que existem professores que falam sobre esse assunto*"; como é o caso deste professor, segundo o aluno 3: "*Nosso professor de inglês aborda abertamente falas anti-racistas*"; as alunas 27, 36 e 41 especificam que é: "*Ter um professor preto que constantemente menciona sobre a luta negra em prol da conscientização dos alunos*"; e o quanto este professor mostra-se orgulhoso, como anuncia a aluna 35: "*Ouvir um professor dizendo que mesmo havendo pessoas muito racistas ele ama ser uma pessoa negro. Achei fofo!*"; segundo o aluno 6, este professor tem como metodologia: "(...) *explicando sobre isso*" até mesmo, de acordo com o aluno 9: "(...) *sempre orientando a nossa turma*". Por meio, segundo a aluna 29: "(...) *aulas do Sor Paulo de inglês dá sobre racismo*".

E além destas aulas, para as alunas 30 e 32: "*Palestras e conversas com o professor Paulo de inglês*". Pois assim ele não se limita somente a sua turma, como expõe a aluna 31: "*O professor de inglês Paulo falando para a escola sobre o assunto*". Para os(as) alunos(as) ter um professor negro, que trabalha com este tema, é primordial para os alunos, como aponta a aluna 28: "*De ter o nosso professor Paulo de Inglês aqui no Poli, ele conversa com a gente sobre isso e é muito adoro ele!*". Além deste professor, aponta o aluno 5: "*Professores vivem conscientizando*"; como exemplifica o aluno 8: "*Uma aula com exemplos de mudanças de frases racistas (...)*". A aluna 26, menciona: "*Os professores da palestra falando das culturas*".

Para a aluna 25, isso representa que: “(...) *professores que realmente se importam com isso*”; e procuram ajudar os alunos, como aponta a aluna 39: “(...) *ouvi um professor ajudar e defender um aluno que sofre com uma situação de racismo, conseguindo apoiá-lo*”. Sendo assim, quando os professores trabalham com este tema, possibilitam sensibilizar os alunos, como diz a aluna 33: “*Eu gostei muito de uma palestra que um dos nossos professores deu, foi incrível, muito inspiradora*”.

Neste sentido, os apontamentos realizados com os alunos, provam que quando os professores, principalmente negros, tomam para si a responsabilidade de decolonizar, em práxis catalizadora, aumentam a velocidade da reação de enfrentamento ao racismo, constituindo-se como agentes de processos interventivos, que não agem apenas em seu favor, mas da coletividade de negras e negros deste país (JESUS, 2018).

Além da sala de aula, o aluno 7 descreve como positivo: “*Convite para o autor Luis Mauricio fazer parte da feira literária do colégio*”, o aluno 17, relata sobre este autor: “*A presença de um autor negro, que relata em seu livro alguns acontecimentos sobre racismo. Por exemplo: A opção de se considerar um autor sem cor, já que a sociedade limita tanto alguém que é diferente*”. E além disto, há ações positivas na escola, o aluno 4, afirma: “*Todo mundo entendendo o assunto*”; com isso possibilita ações como o aluno 12, complementa: “*Trabalhos para exposição e que a turma toda participa*”; para os(as) alunos(as) 13 e 37: “*Conselhos e palestras escolares*” são superpositivos para tratar sobre a temática; para a aluna 34, mostra: “*Como as pessoas se importam com esse assunto e deram sua opinião sobre*”.

Para Carvalho (2015) é essencial a implementação da Lei nº 10.639, através da capacitação continuada de professores e profissionais da educação, com o objetivo de desconstrução do preconceito e toda forma de discriminação racial, no ambiente escolar. Com isso, mais professores conseguem realizar a aplicação do tema, independente da disciplina que atua.

Referente as exposições externas, além da escola, o aluno 2 menciona: “*Vi pessoas defendendo outros*” e também, como descreve o aluno 10: “*Pessoas racistas sendo punidas*”; já o aluno 14, aponta que: “*Presenciei momentos em que essas pessoas deram a volta por cima, venceram a discriminação*”; já o aluno 16, entende como positivo a: “*Criação de leis em apoio as pessoas de cor*”, o que

possibilita além da coibição do racismo: “*Mais negros que tem uma alta cadeira de estudos*”, como aponta a aluna 40. Neste sentido, Eugênio (2017) considera que a transmissão de conhecimento dos professores para os alunos, no caso a comunicação pedagógica, serve como condutor para a imposição de padrões de dominação externas a ela própria.

Por outro, os alunos apontaram mudanças internas após o conhecimento da temática, como a aluna 27: “*Mudei muito meu pensamento sobre algumas questões da minha parte não achava racismo*”. Bem como, a transmissão do conhecimento: “*Quando pude ensinar para minha irmã sobre racismo*” (ALUNA 38). Já o aluno 15 aponta o seguinte: “*Não tive nenhum problema com racismo*”. Porém o fato de lidarem com o assunto, para a aluna 43 demonstra: “*(...) nova geração, no meu ponto de vista, vai fazer a diferença*”. Tais comportamentos individuais mencionados pelos alunos, estão em concordância com o que aponta Carvalho (2015), onde as ações da escola devem abranger todos os seus alunos negros e não negros, uma educação voltada para construção de suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos.

A **questão nº 6**, respondida pelos(as) alunos(as) também engloba experiências negativas, neste cenário, o aluno 1, apontou como negativo: “*Pessoas que praticam racismo*”, como é o que menciona o aluno 3: “*Já ocorreu um caso de racismo de uma aluna branca (alemoa) para um aluno negro*”; já os(as) alunos(as) 8 e 29 explanam outra experiência: “*Uma menina chamou um menino de macaco, e no ônibus escolar, que alguns garotos riam de uma menina negra*”; outro caso revelado no mesmo lugar, pelo aluno 11: “*No ônibus acontece frequentemente (discriminação)*”. Além do ônibus, os(as) alunos(as) 4 e 6 afirmam: “*Um colega meu foi discriminado em sala*”. Com isso, para as alunas 25 e 40 o negativo: “*É o próprio racismo que já acontece com os alunos*”; reafirmando a resposta da aluna 44: “*Ainda vemos casos de racismo quase todo dia na escola*”. Tais situações de discriminações acontecem devido ao modo como os/as educadores/as lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público (no caso os(as) alunos(as), desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral (GOMES; JESUS, 2013, p. 30).

Além dos(as) alunos(as), as situações vão além, os alunos 9 e 13, falam sobre: *“Momentos em que pessoas próximas sofreram uma certa discriminação”*; neste contexto, a aluna 26 revela como negativo: *“é escutar as histórias meus amigos que sofrem racismo contam”*; assim como, a aluna 27: *“Ouvir histórias que minha amiga vivenciou e vivência na vida sendo uma pessoa negra”*; Diante das situações presenciadas pelos(as) alunas(as), Munanga (1998) afirma que a discriminação racial é um comportamento coletivo observável, ou seja, por mais que a pessoa não vivencie, é possível notar, mesmo sendo de forma velada.

A aluna 38, que revela: *“Quando sofri racismo em casa todos os dias”*, conforme essa revelação, é importante pensarmos que não é somente a escola que reproduz o racismo, a própria família também pode adotar ideologias racistas, inferiorizando e desqualificando as pessoas em virtude da sua etnia (GERMANO, 2016). Segundo a aluna 31, estas discriminações, são: *“(…) por causa da sua cor, cabelo...”*; como confirma a aluna 32: *“Falas racistas sobre o cabelo de um menino em 2022”*. Neste sentido, é importante a escola atentar-se aos casos de discriminação, devido a esta agressão estar relacionada com a identidade do indivíduo, referindo ao modo de ser no mundo e com os outros.

Sendo um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais (GOMES, 2005). Normalmente são disfarçadas, como apontam as alunas 33 e 45: *“Foi por parte de alunos que fazem piadas racistas, como se fosse brincadeira”*; assim como as piadas, há como confirma a aluna 35: *“Ouvir jovens criando apelidos para determinada, por causa do tom de pele”*.

Neste sentido, a aluna 39 responde: *“Tem vários casos de piadas, brincadeiras e situações que são diretamente ligadas as pessoas negras, e muitas vezes não fazem nada e deixam a situação passar como se não fosse nada”*; este racismo disfarçado de brincadeiras e apelidos, é chamado de preconceito racial sutil, considerado por Röhrig (2018) também como racismo cordial brasileiro, e está presente em nosso cotidiano, travestido de brincadeiras e piadas inocentes, e caso não estejamos constantemente atentos, aceitamos essas ocorrências com tranquilidade por estarmos impregnados da banalização das mesmas.

Da mesma forma, a aluna 41 aponta que além das piadas e apelidos, há: *Os espancamentos/brigas por cor*; como é o caso repercutidos na mídia, segundo o aluno 14: *“Agressão ao homem negro no Carrefour”*, de forma que para Germano

(2018) o racismo constitui-se e consolidou-se por intermédio do exercício da agressão. Para a aluna 36, afirma que uma das experiências negativas é para estes alunos(as), é: *“Falarmos sobre isso apenas em Novembro”*. Não havendo efeito efetivo sobre a redução das discriminações explanadas pelos alunos(as), como afirma Soares (2017) são necessárias ações efetivas, não devendo ser abordada apenas em datas comemorativas, como no mês de maio (Abolição da escravatura) e mês de novembro (Dia da Consciência Negra), mas sim durante todo o ano letivo, perpassando por todas as disciplinas, não somente história, literatura e artes.

Já o aluno 2, reafirma sobre certos diálogos: *“(...) pessoas falando mal e julgam”*; e da mesma forma, como aponta o aluno 5: *“Alguns comentários por parte de alunos e do corpo docente da escola mostram lacunas de conscientização”*. Além dos comentários, o aluno 28 expõe: *“A invisibilidade dos outros professores em relação do termo”*. Muitas dessas pessoas são repreendidas, porém como afirma o aluno 12: *“As pessoas recebendo os conselhos e mesmo assim fazem errado”*. Esta despreparação dos professores sobre o tema, segundo Germano (2016) é devido ao não estudo dessa disciplina na graduação e não teve oportunidade de estudar o tema após sua graduação.

Além dos professores, a aluna 37, explica que nesse sentido: *“Pessoas que não sabem o que dizem”*. Assim, a aluna 34 complementa que: *“(...) mesmo com a realidade não mudam seu pensamento horrível sobre isso”* Com isso, o aluno 15, afirma que esses julgamentos: *“Não exploram o conteúdo recorrentemente, que deveria ser o certo”*. E além dos comentários, há ações como afirma o aluno 7: *“Existirem pessoas que evitam pessoas negras só pela sua cor”*. Por isso, para tratar sobre as experiências negativas das relações étnico-raciais, é necessário pensar numa sociedade mais justa e uma educação comprometida com a formação dos sujeitos, cumprindo o papel de cumprir a luta por um mundo mais humano e igualitário (CONCEIÇÃO, 2018).

3.2.1.2 Análise do grupo B do turno da noite

Na coleta de dados realizada com a única turma da noite da E.E.E.M. Felipe Marx, durante o próprio período noturno, foi possível observar que a turma apresentou nenhuma discussão sobre o tema relacionado a coleta de dados, com isso, a coleta de dados foi breve e sem maiores discussões sobre as relações

étnico-raciais. É relevante destacar que também havia mais pessoas dentro da sala, especificamente os alunos integrantes do PIBID, o que possivelmente pode ter influenciado (ou não) na coleta de dados. Dessa forma, não foi possível ter uma interação tão rica como ocorreu com algumas turmas no turno da manhã. A **tabela 9** apresenta os resultados obtidos pela coleta de dados com a turma do terceiro ano da noite.

Tabela 9 – Resultado da coleta de dados da primeira parte do grupo B da E.E.E.M. Felipe Marx (turno noite)

Questões	Respostas do grupo B
1. Gênero	4 alunos; 11 alunas
2. Idade	Entre 16 a 17 anos – 4 alunos(as); Mais de 18 anos – 11 alunos(as).
3. Você sempre estudou em escolas públicas?	13 alunos(as) - Sempre estudaram em escolas públicas; 2 alunos(as) - nem sempre estudaram.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024,

É possível identificar um perfil da turma do terceiro ano noturno. Neste contexto, observa-se que a maioria dos alunos se identifica como do gênero feminino, tem idade superior a 18 anos e frequentou escolas públicas. A análise do perfil dos alunos é de suma importância para a escola, pois permite questionar a tendência uniformizadora da instituição, que, apesar dos avanços dos últimos anos, ainda persiste nos sistemas de ensino. Essa análise pode provocar questionamentos nos currículos, gerar mudanças nos projetos pedagógicos, interferir na política educacional e influenciar na elaboração de leis e diretrizes curriculares nacionais (GOMES, 2007).

Tabela 10 – Resultado da coleta de dados da segunda parte do grupo B da E.E.E.M. Felipe Marx (turno noite)

Questões	Respostas Grupo B
1. Na escola, já ouviu falar por parte dos professores, o que é a temática étnico-racial?	12 alunos(as) - Afirmaram que ouviram; 3 alunos(as) – Não ouviram falar na escola;
2. Você já ouviu falar na escola sobre a história e cultura afrobrasileira?	13 alunos(as) afirmaram que possuem conhecimento; 2 alunos(as) apontaram que não possuem conhecimento.
3. Você já sofreu ou presenciou algum caso de discriminação étnico-racial, na escola?	5 alunos(as) alegaram que presenciaram estes casos; 9 alunos(as) não presenciaram; 1 aluna não preferiu não responder.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Nesta análise, identificou-se que no perfil de alunos(as), a maioria sempre ouviu falar sobre este tema por parte dos professores, bem como afirmaram conhecer através da escola, a história e cultura afro-brasileira. De acordo com as afirmações dos alunos, a escola vem cumprindo com um de seus papéis, de acordo com Carvalho (2019) através do reconhecimento ao pertencimento da escola a cultura negra e o enaltecimento a realidade de seus alunos e da comunidade, dando a estes uma visibilidade há muito negada.; diante deste cenário, a maioria não presenciou nenhum caso de discriminação étnico-racial, embora 5 alunos(as), alegaram ter presenciado, apesar de ser um número pouco expressivo, ainda sim a escola precisar ter uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que se contraponha à presença do racismo (GOMES; JESUS, 2013, p.22).

Referente a **terceira parte do questionário**, é importante ressaltar que a turma em questão, apresentou bastante questões não respondidas, o que pode influenciar diretamente no resultado das questões deste item. Sobre a **questão nº 1**, deste item, indagava aos alunos(as) sobre o que eles entendiam por educação étnico-racial, contendo um total de 13 repostas, dentro das exposições, aluna 11 resumiu da seguinte forma: “*Sobre racismo, as raças e sua história*”, a aluna 13, apresentou: “*Não muito, mas me lembro que estudei, pelo que me lembro étnico-racial e o racismo pela etnia*”.

O aluno 2, relacionou com a aprendizagem, como exemplifica a seguinte descrição: “*Ensino sobre a cultura de diferentes raças e etnias*”; e a aluna 8, também: “*Estudo de etnia*”; no mesmo contexto, o aluno 4, respondeu: “*Ensino da*

ética ligada as características raciais". Ou seja, estudar estes conceitos é considerado importante, contudo, não basta só isso, pois deve haver o diálogo contínuo, as práticas de intervenções, ações direcionadas para garantir uma valorização significativa no ambiente ao qual estar inserido (SILVA, 2013).

O aluno 1, apontou: *"A respeitar a pessoa independente da cor de pele"*; Da mesma forma, o aluno 3, pontuou: *"Respeito com outras raças e etnias"*; e a aluna 12, complementou: *"(...) não havendo discriminação tendo ética moral para esse caso"*. A relação do respeito com a educação étnico-racial, descrita por estes alunos, propõem que a escola em questão é um espaço adequado para a afirmação e aprendizagem de um conjunto de valores que privilegiem a pessoa, o respeito pelas diferenças e o diálogo entre culturas (GERMANO, 2016).

Por outro lado, a aluna 5, entende o seguinte: *"Entendo que seja para o próprio conhecimento, para o próprio entendimento, já que não é muito comentado sobre o assunto"*. No mesmo sentido, a aluna 6, comentou: *"Algo importante que ajuda a entender melhor mesmo sobre esses assuntos"*, a aluna 10, complementa: *"Que são dois assuntos importantes"*. Embora as descrições sejam diversas, a aluna 7, resume: *"Bom eu entendo que é muito importante pois pessoas fazem e outras sofrem, acho um assunto muito importante"*. Dessa forma, é importante pois para a aluna 9, o tema: *"É a valorização do povo afrodescendente e sua cultura"*. Tais descrições, refletem o que diz Nunes (2011), onde afirma que o estudo da África justifica-se a partir da necessidade existente da compreensão da história da humanidade, de outro modo, não seria possível a compreensão da história do povo brasileiro desconsiderando-se a participação de africanos e indígenas na composição desta sociedade.

Já a **questão nº 2**, busca entender se para os(as) alunos(as), a tratativa da temática étnico-racial é considerada importante, com o total de 12 respostas, dentre elas as alunas 5, 9 e 10 é considerada importante: *"Sim"*; no sentido que para a aluna 11: *"(...) pois é dois assuntos importantes"*; e com isso, para a aluna 12: *"(...) é importante que todos saibam o que é"*; já a aluna 6, fala sobre como é importante o ensino da temática: *"Sim, eu acho importante pois assim aprendemos e possamos ensinar mais pessoas"*. Porém, para haver está aprendizagem, considerada importante por estes(as) alunos(as), deve haver o papel do educador na decolonização do ensino e na consideração da aprendizagem pela prática cultural,

para o sucesso do processo de coaprendizagem da população negra (GERMANO, 2016).

Por outro lado, o aluno 1, pontou sobre o respeito, conforme descreve: “*Sim, acho importante aprender sobre, pois aprende-se a respeitar outras etnias e raças pela noção de igualdade e humanidade*”; no mesmo sentido, o aluno 2, responde: “*(...) afinal, as pessoas devem respeitar tais indivíduos que merecem isso*”, é importante considerar que o respeito, através da educação deste tema, é competência da BNCC (2018), devendo:

“(...) exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Já o aluno 3, propõe algo além do respeito, sobre a conscientização que as pessoas precisam ter: “*Sim, muito importante para conscientização da sociedade*” e está conscientização auxilia, conforme a aluna 7: “*(...) entender o assunto e agir de forma certa*”, de forma que em muitos casos: “*(...) não se sabem como reagir, como defender, como argumentar*” (ALUNA 8); e com isso para o aluno 4, possibilita: “*(...) a combater o preconceito entre as pessoas*”, pois para a aluna 13: “*(...) uma temática, que infelizmente ainda vivida nos tempos atuais*”.

Com isso, a educação, principalmente das relações étnico-raciais, para Munanga (1998) é apenas um dos meios para se lutar contra o racismo, mas não é o único, porque o racismo é, antes de mais nada, uma ideologia e não se corrige a ideologia simplesmente pela educação.

A **questão nº 3**, indaga aos(as) alunos(as) se além de ser importante, a temática baseada na Lei nº 10.639/03 é efetiva ou não, com base no conhecimento prévio que possuem, houve o total de 13 respostas, dentre as explicações, o aluno 2, afirma o seguinte: “*Sim, pois ensina sobre a sua história, dando um contexto e informando a importância dele*” e assim, para a aluna 8: “*(...) ajuda na diminuição do racismo*”. Sendo assim, para estes(as) alunos(as) a implementação da Lei nº 10.639/03, tem-se no contexto educacional um marco histórico da luta antirracista e de transformação da política educacional e social brasileira (CONCEIÇÃO, 2019).

Por outro lado, aluno 1, aponta uma indecisão, como descreve: “*Acredita que sim e não ao mesmo tempo muitos ainda passa sem ser punido*”; da mesma forma,

a aluna 6, complementa: “*Bom acho que ajuda, mais deveria de ajudar mais (...)*” e a aluna 5, corresponde: “*Acho que por mais que tenha leis ainda sim tem muito isso nos lugares em geral falta aplicar mais sobre*”; referente a esta questão da aplicação das leis, Slongo (2015) afirma que mesmo diante do amparo legal, o que se percebe é não efetividade nas práticas escolares desse princípio, de forma que no Brasil há leis que são cobradas e leis que ficam no esquecimento.

Já os(as) aluno(as) 4, 9, 11 e 12 impõem: “*Não, pois não possuo conhecimento de qual lei é essa*”; por isso aluna 10, conclui: “*(...) acredito que não ajuda em nada, se as pessoas não souberem sobre a lei*”; Com a implementação de diversos programas de pós-graduação, a criação de disciplinas nos programas de formação de professores, a instituição de cursos em várias entidades educacionais, além das iniciativas promovidas por Secretarias Municipais de Educação para fomentar discussões e debates entre seus colaboradores, juntamente com inúmeras atividades de extensão e pesquisa, foi lançada a base para um futuro no qual o Brasil poderá colher as transformações que estão sendo plantadas agora.

Embora ainda não seja possível avaliar completamente o alcance desses esforços, é crucial reconhecer que um importante passo foi dado. Além disso, é fundamental que o ímpeto dos movimentos sociais, que impulsionaram tais iniciativas, continue a ser preservado e estimulado. A aluna 7, aponta que não é efetivo, devido as próprias vítimas não exporem: “*(...) Racismo acontece em todo lugar e momento e nem sempre faz pessoas que sofrem esse tipo de discriminação se pronuncia*” e além disso, para aluna 13: “*(...) pessoas sem noção geralmente não seguem a lei*”.

Em contramão, o aluno 3 aponta desconhecimento: “*Desconheço a lei mas acredito que projetos sociais, educação nas escolas e projetos de inclusão com esportes podem ajudar*”, porém vale reforçar que para a efetividade da lei 10639/03, é preciso avançar, são necessárias mudanças de posturas por parte dos educadores, pois muitos pensam que apenas quem possui o interesse e afinidade com a temática deve trabalhá-la (CARVALHO, 2019).

Para entender sobre o contexto que os alunos estão inseridos, a **questão nº 4**, pergunta se a escola ou os professores realizam atividades de reflexões sobre a semana da Consciência Negra (20/11), de forma que essa data foi inserida no calendário escolar, de forma obrigatória, justamente para cumprir a Lei nº 10.639/03.

Obteve o total de 13 respostas, dentre elas, o aluno 2, exemplifica: *“Tive apresentações sobre a história afrodescendente brasileira e sua importância”*; além de apresentações, a aluna 5: *“(...) músicas ou desenhos, filmes, pinturas, (...), textos”*; as alunas 6 e 8, complementam: *“(...) aqui na escola são feitas palestras”*; tais atividades mencionadas são rasas, sobre as questões afro-brasileira, segundo Conceição (2019) seus planejamentos não tem um olhar atento a essas necessidades.

O aluno 3 afirma: *“(...) as últimas que eu lembro é em Português que foi citado termos racistas, e foi explicado o quão errado foi”*; na escola em si, o aluno 4 aponta:

“(...) um livro que critica racismo etc.; normalmente sobre Zumbi dos Palmares”; a aluna 10, revela uma situação: *“Sim, a noite veio um professor negro nos dar uma palestra e a feira do livro foi relacionada a essa questão, com o escritor”*; e conforme as alunas 9 e 11: *“(...) foi feito uma pesquisa em literatura escritor negro”*. Com isso, a aluna 13, conclui: *“(...) aprofundam mais sobre o tema de diferentes matérias”*, neste sentido, as falas dos(as) alunos(as) apontam um aprofundamento da temática étnico-racial, pois são somadas à transversalização, o que geram resultados mais promissores no que toca à educação das relações étnico-raciais (SANTOS, 2018).

Porém, o aluno 1, expressa sobre a escola: *“(..) básico, nada muito aprofundado sobre o assunto e leis”*. Já a aluna 7, opina: *“(...), mas não lembro exatamente, mas é meio ridículo falar e fazer atividades relacionada ao racismo e pessoas negras só nesse dia”*; mas a aluna 12, contrapõe: *“(...) Pesquisas, palestras não só na semana da Consciência Negra, mas durante o ano também”*.

Tais contraposições revelam que a realidade da sociedade brasileira contemporânea ainda é essa e, vêm apresentando, ao longo de sua evolução, mecanismos de segregação e discriminação (DOS SANTOS, 2018).

Com isso, além das atividades relacionadas a semana da Consciência Negra (20/11), a **questão nº 5**, procurou saber através da fala dos(as) alunos(as), as atividades realizadas em sala de aula e que esteve relacionado a educação étnico-racial, cerca de 9 respostas, dentre elas o aluno 1, exemplifica: *“Nas aulas de filosofia é falado um pouco sobre”*; o aluno 2, representa: *“Tivemos uma apresentação de um professor de história acerca da história dos afrodescendentes ao Brasil”*, com isso, impulsionou para o aluno 3: *“Estudos sobre o Zumbi e um pouco sobre escravidão”*; por meio de: *“Filmes mostrando a história*

afrodescendente” segundo o aluno 4; também, conforme a aluna 6, através de: “*Tiras em português, aprendemos palavras que falamos e que são racistas, que não sabíamos*”; a aluna 9, resume: “*Fizemos pesquisas sobre autores negros na aula de literatura. Pintar desenhos, filmes, atividade de pesquisa*”. Gomes (2012), reflete que:

“O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial.

Além das aulas expositivas, há diálogos, como comenta a aluna 5: “*Conversas, ouvir os lados, para entendermos cada pessoa e seus lados*”. A ocorrência também de: “*Palestras do Professor Paulo sobre sua vida e a luta contra o racismo*”, de acordo com a aluna 7; a aluna 8, reafirma sobre o conteúdo da palestra: “*(...) contando um pouco da sua história, trabalho de literatura*”; Tais diálogos são primordiais, pois ultrapassam a exposição de conteúdos pertinentes à História da África ou mesmo da Cultura Afro-brasileira. Trata-se, sobretudo, de levar as docentes (e alunos) a pensar, por um lado, como tem se dado (e como se dão) as relações raciais dentro e fora de nossas instituições escolares (SILVA, 2013).

Compreendendo o cenário que os(as) alunos(as) convivem, a **questão nº 6** buscou através da citação dos alunos, compreender as experiências positivas e negativas que vivenciaram e que se relacionava com a educação étnico-racial, diante de 11 respostas, as experiências positivas apontadas foram, conforme o aluno 1, expôs: “*Já presenciei pessoas conscientizando outras, pregando o respeito*”, no mesmo sentido, a aluna 2, descreve: “*Vejo pessoas se ajudando mais conforme acontece em escolas e tudo mais*”. Já para a aluna 3, as atividades positivas são: “*Palestras que são boas*” bem como: “*A inclusão de afrodescendentes em atividades*” segundo a aluna 4. Neste sentido, para RÖHRIG (2018) necessitamos capacitar docentes, educando-as/as para serem produtoras/es culturais, para lidarem com a diversidade como uma atividade inconclusa e aberta à contestação, preocupada com as leituras das imagens, dos discursos legitimados e das vozes silenciadas.

Já as experiências negativas, interligaram-se com a aprendizagem conforme aponta o aluno 1: *“Não me recordo de muitas referências, mas Zumbi dos Palmares era um escravista e ninguém nunca fala sobre isso”*; diante da descrição do aluno 1, cabe aqui desmentir sobre tal referência, conforme, o autor Fonseca Júnior (1988) aponta que na liderança de Zumbi, os negros eram escravizados devido à deslealdade ao pertencimento do quilombo. Por outro lado, o aluno 3, aponta experiências: *“Vivenciei a violência verbal a um colega meu na sala, chamaram-no de forma vulgar”* no mesmo sentido, a aluna 6, expõe: *“(...) em uma sala que estudei os meninos chamaram um colega de negão, a professora chamou a atenção, mas o menino disse que eram amigos e tava tudo bem”*; o aluno 4 aponta: *“Já vi pessoas sendo discriminadas pela origem”*. Mesmo a professora chamando a atenção dos alunos em um dos casos, ambos apresentam invisibilidade no processo de discriminação racial, o que reaviva o mito da democracia racial brasileira, impedindo uma discussão séria, franca e profunda sobre as relações raciais brasileiras e, mais do que isso, inibe a implementação de políticas públicas específicas para os negros. (BRASIL, 2007, p.16).

A partir de um contexto mais amplo, a aluna 5, afirma: *“Que ainda sim tem pessoas incoerentes que não entendem nem respeitam muitas vezes”*; isso é devido, segundo a aluna 7: *“A falta de conhecimento das pessoas que são racistas, pois não sabem o quanto os negros tiveram que lutar para chegar em patamar, que para as pessoas brancas é um patamar baixo, mas para os negros é uma grande vitória”*. A inexistência desse conhecimento, devido à falta da sensação de pertencimento, seja biológica ou cultural, está entre os problemas encontrados para implementação da Lei 10.639/2003 (CARVALHO, 2019).

3.2.3 Interpretação dos resultados da E.E.E.M. Felipe Marx

Com base nos dados coletados com os alunos, observou-se que eles estiveram interessados em colaborar com a pesquisa, embora algumas turmas tenham se mostrado reservadas na discussão sobre o tema. Neste contexto, o objetivo geral do estudo foi analisar os diversos conhecimentos dos alunos acerca da Lei nº 10.639/03 em escolas, bem como suas contribuições na instituição para a população pesquisada. Para alcançar tal objetivo, incorporamos algumas diretrizes,

como a identificação das ações e atividades que a escola oferece em relação à temática étnico-racial para os alunos, com base na Lei nº 10.639/03.

Foi possível perceber que, em relação às respostas dos alunos, a escola demonstra interesse no assunto, realizando, em sua maioria, ações como palestras, apresentações de figuras históricas, pesquisas, confecção de cartazes, desenhos, elaboração de pesquisas, observação de filmes, biografias de autores negros, entre outras. Em resumo, são atividades superficiais, conforme os próprios alunos, e Medeiros (2015) compartilha da mesma opinião, reforçando a necessidade de materiais formativos que evitem análises superficiais que reforcem preconceitos.

Além dessas atividades, os alunos também mencionaram, por meio das respostas dos questionários, dois professores que incorporam a temática étnico-racial em seus métodos, provocando a conscientização nos alunos sobre o tema, sendo: os professores de Português e de Inglês, e a feira literária, onde a escola convidou um autor negro. O impacto destas atividades sobre os(as) alunos(as), foi intenso, a tal ponto que foi mencionado pelos(as) alunos(as) em diversos momentos, durante a coleta de dados e na resposta do questionário, este interesse despertado nos educandos, possibilita que estas atividades desenvolvidas, sejam uma ferramenta facilitadora para a construção do conhecimento étnico-racial (DUARTE, *et al* 2013).

A coleta também teve como objetivo analisar o que era imprescindível, com base no entendimento dos pesquisados, para a efetivação da Lei nº 10.639/03, principalmente no ambiente educacional. É importante frisar que, para a maioria dos alunos, entendem que a Lei Nº 10.639/03 não auxilia na diminuição do preconceito e/ou racismo. Para ajudar na redução desses casos, apontam a necessidade do aprofundamento dos professores sobre o tema, a tratativa além do mês de novembro, a maior presença de pessoas negras na escola para aproximação das pessoas com a dura realidade da população negra, o repúdio ao racismo, principalmente em forma de brincadeiras, e maior conscientização das pessoas sobre o tema, através da penalização daqueles que cometem discriminação ou preconceito racial.

Outro objetivo foi identificar e discutir as medidas tomadas pela escola em relação aos casos de discriminação e injúria racial ocorridos em ambiente escolar. Neste sentido, é importante ressaltar que a maioria dos alunos apresentou ter

sofrido ou presenciado casos de discriminação racial em sala de aula. Para esses alunos, a escola realiza medidas de prevenção, como conscientização por meio de conversas, palestras e debates, envolvendo um professor negro e os alunos, provocando sensibilização e acolhimento. Segundo Medeiros (2015), é importante que a escola compactue com tal ação, pois, para a autora, as contribuições do povo africano são, na maioria das vezes, tratadas a partir das questões culturais e artísticas, reduzidas a trabalhos que não colaboram para um acolhimento e conhecimento mais amplo.

Com isso, o objetivo de compreender os benefícios que o aprendizado sobre a temática étnico-racial proporciona fora do ambiente escolar para os alunos é significativo, pois a grande maioria dos alunos já ouviu falar por parte dos professores e da escola sobre a temática étnico-racial e a história e cultura afro-brasileira: aprender sobre esse tema proporciona uma compreensão mais profunda da realidade brasileira, uma vez que ainda existe muito preconceito. O conhecimento sobre essa cultura funciona como uma ferramenta eficaz, coibindo o preconceito e promovendo maior respeito à população negra. A abordagem utilizada pela escola mostra resultados positivos, permitindo que a aprendizagem ocorra de maneira que os educandos possam aplicá-la fora dos muros escolares, tornando-se agentes na luta contra o racismo que se reinventa a cada geração, embasados historicamente para tal empreitada (DUARTE, et al., 2013).

É relevante destacar que, nesse contexto, os alunos corroboraram uma informação crucial. Quanto mais compreendem sobre as relações étnico-raciais, a história e cultura afro-brasileira, mais relatam ter presenciado ou sofrido casos de discriminação e/ou preconceito racial. Isso evidencia que o aprendizado sobre a história da nossa cultura aproxima o aluno da realidade. Segundo Pereira (2019), os professores têm o poder de subverter e inovar, adaptando a produção de conhecimento histórico escolar à realidade em que atuam.

Em relação às respostas dos professores, de acordo com os objetivos, confirma que a escola realiza atividades superficiais, como desenhos, filmes, palestras, etc. Pereira (2021) argumenta que os professores são pressionados a garantir o bom desempenho dos alunos, resultando na opção de muitos por não abordar temas relacionados aos africanos e afrodescendentes, marginalizando esse conteúdo. Contudo, alguns professores abordam o tema de forma mais

aprofundada, corroborando a fala dos alunos sobre a conscientização do tema. Isso ocorre por meio de aulas dialogadas, apresentação das diversas formas de preconceito, palestras com professores negros que atuam na instituição, correlação do tema com a área das ciências biológicas, entre outros. Essas atividades mais aprofundadas engajam os alunos na construção urgente de uma consciência negra, onde todos, independentemente da cor da pele, possam ser agentes de transformação na sociedade racista em que vivemos (DUARTE, et al., 2013).

Em relação ao objetivo de tratar sobre a intervenção em casos de discriminação racial, os professores buscam o diálogo com os alunos sobre o preconceito em suas disciplinas. Munanga (2005, p. 15) destaca que, na prática, isso se manifesta da seguinte forma:

“(...) política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana”.

Até porque, a maioria dos professores, conhecendo a temática étnico-racial, alguns, no entanto, não possuem instrução sobre a fundamentação da Lei Nº 10.639/03 e não têm preparo para a aplicação desta. Pereira (2021) contesta essa alegação, indicando avanços significativos na oferta de cursos de formação continuada e na produção de livros e materiais didáticos nessa área. Nesse sentido, o objetivo relacionado à imprescindibilidade para a efetivação da Lei nº 10.639/03, principalmente no ambiente educacional, na opinião dos professores, reflete a avaliação dos alunos, que também não consideram que a Lei Nº 10.639/03 auxilia na redução dos casos de discriminação.

Para que a lei tenha relevância do poder público sobre o tema, é necessário haver mudanças na BNCC, pois a ênfase no documento curricular está mais na escravidão, na tutela e na violência do que na agência, na produção e nas diversas lutas e formas de resistência protagonizadas pela população negra no processo histórico de formação da sociedade brasileira (PEREIRA, 2021). Além disso, é preciso tratar o tema além do mês de novembro. No entanto, é importante ressaltar que a maioria dos professores não aplicam a legislação em sala de aula. Nesse contexto, Medeiros (2015) aponta que o preconceito é o impedimento mais sério

para a não aplicação dessa legislação, pois impossibilita o reconhecimento da contribuição do povo negro como sujeitos contribuintes da construção da sociedade brasileira.

Apesar das contradições observadas nas respostas dos professores, estes compreendem os benefícios que essa temática proporciona, como a diminuição do racismo, considerada como uma legislação antirracista por eles. O respeito que ela contribui para os alunos, através da valorização da diversidade étnica, procura desconstruir estigmas criados e recriados ao longo da história que depreciem a imagem e a cultura de matriz africana, vivenciadas pelo negro na sociedade brasileira até os dias atuais (DUARTE, et al., 2013).

3.3 E.E.E.M. José Augusto Henemann

Diferente da caracterização das escolas anteriores, a E.E.E.M José Augusto Henemann, conhecida popularmente na região como escola Integração, localizada no município de Parobé desde 2008, próxima entre bairros periféricos e rurais do município, atendendo um total de 437 matrículas de alunos e 18 professores, no ano de 2022, pois o foco principal é o ensino médio. Neste sentido, demanda da sociedade o atendimento diurno e noturno, mas engloba os terceiros anos somente nos horários da manhã e tarde. Infelizmente há poucas informações acadêmicas sobre a história da escola, o que não possibilita maiores informações.

3.3.1 Diagnóstico dos resultados do grupo A da E.E.E.M. José Augusto Henemann

Na coleta de dados com os professores (grupo A), fui acompanhada pela professora encarregada da autorização, com isso, pude realizar a coleta de dados antes de uma reunião que estes promoveriam. Ao apresentar a pesquisa, pude contar com a atenção de todos os presentes e perceber o quanto a escola está envolvida em tais assuntos, da mesma forma, durante a resposta aos questionários, não houve dúvidas por parte dos respondentes. Após a pesquisa, foi possível promover uma troca de ideias com alguns professores, principalmente ex-professores que reconheceram a pesquisadora como ex-aluna da instituição. A coleta de dados foi bem tranquila, embora os professores não tenham apresentado

muitos questionamentos sobre o tema. Mesmo assim, a pesquisa foi muito bem recebida. Com base nesta coleta de dados, obteve-se os seguintes resultados, conforme a primeira parte do questionário:

Tabela 11 - Resultado da coleta de dados da primeira arte do grupo A da E.E.E.M. José Augusto Henemann

Questões	Respostas do grupo A
1. Gênero	5 professores; 6 professoras.
2. Idade	Entre 18 a 37 anos: 4 professores(as); Acima de 38 anos: 7 professores(as);
3. Descreva qual a sua disciplina	1 – Filosofia; 2 – Geografia; 1 – História; 1 – Sociologia; 1 – Inglês; 2 – Matemática; 1- Biologia; 1 – Língua Portuguesa; 1 – Literatura; 1 – Espanhol.
4. Descreva qual a sua titulação	5 – Graduados(as); 5 Especialistas.
5. Quanto tempo de atuação como docente?	Até 5 anos – 2 professores(as); Entre 6 a 10 anos – 3 professores(as); Acima de 10 anos: 6 professores
6. Você sempre atuou em escolas públicas?	Sim – 5 professores(as); Não – 4 professores(as).

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Com o total de 11 professores(as) que responderam ao questionário, a maioria é do gênero masculino, acima de 38 anos, integrando em grande parte nas áreas de Ciências Humanas e Sociais e Linguagens. Em relação as titulações, possuem entre graduação e especialização, de forma que atendem como docentes acima de 10 anos, na maioria em escolas públicas.

Tabela 12 – Resultado da coleta de dados da segunda parte do grupo A da E.E.E.M. José Augusto Henemann

Questões	Respostas do grupo A
1. Você em conhecimento sobre a temática étnico-racial?	Sim – 10 professores(as); Não – 1 professor(a);
2. Você conhece a fundamentação da Lei Nº 10.639/03?	Sim – 4 professores(as); Não – 7 professores(as);
3. Você aplica a legislação em sala de aula?	Sim – 5 professores(as); Não – 3 professores(as); 2 professores(as) não responderam;
4. Você procura intervir em casos de discriminação étnico-racial entre alunos?	Sim – 11 professores(as);

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Em relação as perguntas da segunda parte do questionário, a maioria possui conhecimento sobre a temática étnico-racial e aplicam a legislação, embora não conheçam a fundamentação da legislação, mas ainda sim procuram intervir em casos de discriminação racial. Neste cenário, conforme destacado por Carvalho (2015), a implementação da legislação, por parte dos(as) professores(as) no âmbito escolar desempenha um papel fundamental como meio de assegurar os direitos humanos dos estudantes negros, promovendo a coexistência e o respeito às diversidades. Contudo, a ausência de compreensão sobre os fundamentos da lei, que pode ser evidenciada pela escassez de materiais didáticos e pela falta de capacitação dos professores, sublinha a negligência da sociedade em relação à importância da cultura africana (CONCEIÇÃO, 2019).

As perguntas da **terceira parte do questionário**, servem para entender o cenário que os professores compreendem sobre a educação das relações étnico-raciais, neste sentido, a **questão nº 1**, indaga aos professores sobre o que entendem por educação étnico-racial. Com um total de 10 respostas, os(as) professores(as) exemplificam, com o professor 1: “*Um processo educativo que preza pelos valores fundamentais em relação a igualdade e dignidade humana*”; “*(...) sem diferenciar por cor ninguém, trabalhando e abordando esse assunto durante todo o ano e não somente 20 de novembro*” (PROFESSORA 11).

Carvalho (2019) impõe que abordar as relações étnico-raciais requer conhecimento prévio do assunto e sagacidade ao ligar a temática ao conteúdo da

matriz curricular da série/etapa estudada, sem estes preceitos, é comum incorrer em trabalhos com a temática única e exclusivamente como forma de atender ao dia 20 de novembro, restringindo a cultura africana a este dia especificado como Dia da Consciência Negra ou ao mês de novembro somente. O professor 3, acusa que a educação étnico-racial é: “(...) *questões de forma crítica e reflexiva*”; que tem por objetivo, segundo o professor 4: “(...) *compreender tanto a realidade atual, quanto os elementos e eventos históricos que, muitas vezes resultam nos preconceitos e visões sobre diversos grupos sociais*”; pois para a professora 9: “*É tratar de assuntos importantes sobre raças, crenças e tudo o que engloba o assunto*”; com isso na prática, para o professor 2: “(...) *proporciona a interação étnico-racial com ênfase a afro descendência como nome de recuperação de um passado histórico escravista*”; “(...) *buscando o respeito e educação social e humano*” (PROFESSORA 6 e 10).

Bem como: “(...) *para conscientizar e repensar mais conhecimentos sobre*” (PROFESSORA 7). Por isso, para a professora 8, é necessário: “*Educar para que diminua/termine o preconceito (...)*”; e também buscar um caminho para reduzir as injustiças e desigualdades que afetam em larga escala a população negra e parda no Brasil (RÖHRIG, 2018). Por outro lado, somente o professor 5, aponta: “Não tenho conhecimento”; representando um desinteresse ou desconhecimento sobre a importância de tais discussões dentro da sua prática (CONCEIÇÃO, 2019). A **questão nº 2** questiona se com base nestes conhecimentos, na opinião deles(as), é importante abordar a temática étnico-racial, conforme a Lei Nº 10.639/03, em sala de aula. Com 9 respostas, os(as) professores(as) apontaram conforme as professoras 7 e 9: “*Muito importante*”; o professor 2, aponta que possibilita: “(...) *desenvolvermos uma sociedade mais justa, com menos desigualdade que temos atualmente*”; pois, segundo a professora 6: “(...) *mundo que vivemos existe muito preconceito*”; o professor 4, complementa: “(...) *principalmente no caso do Rio Grande do Sul onde muitas cidades não tem contato direto com as diversidades étnicas, o que pode gerar julgamentos e preconceitos*”.

Medeiros (2015) retrata tal situação através da contribuição do povo negro para o Brasil e para o Rio Grande do Sul, onde nos livros didáticos, os negros são retratados como escravos, em situação inferior as demais etnias.

O professor 3 reforça, pois: “(..) *mudar uma cultura racista que desenvolveu ao longo de cerca de 300 e poucos anos não é fácil*”; mas para isso, segundo a professora 10: “(..) *os professores, precisam estar preparados e capacitados para que haja uma reflexão efetiva*”, visto que, quando o professor não propõe ações reflexivas e/ou efetivas baseada na implementação da Lei nº 10.639/03, proporciona uma educação de má qualidade para os(as) alunos(as) através da reprodução do preconceito racial, discriminação e racismo (COELHO, 2015).

O professor 1, afirma: “*Sim, porém deve ser focada na questão em si, sem que se faça uso político dessa*”. Embora a professora 8, comente: “*Sim, discussões sobre como o capitalismo atua sobre todos, sempre é assunto*”.

Neste cenário, é preciso frisar que o debate político é intimamente ligado a questão racial, isso porquê, a Lei 10.639/03 é resultante direta da ação política do movimento negro brasileiro que busca através da educação básica e diferentes disciplinas escolares, a perspectiva eurocêntrica, exigindo mudanças nas representações sobre os negros, questionando lugares de poder, problematiza a relação entre direitos e privilégios, entre outros (BRASIL, 2003).

Por outro lado, somente o professor 5, apontou: “*Como não tenho conhecimento sobre tal lei, não sei se é bom ou mal assunto a abordar*. Portanto, através desta descrição do professor 5, é possível notar que o maior obstáculo que persiste é o preconceito, uma vez que impede o pleno reconhecimento da significativa contribuição do povo negro como pessoas fundamentais na construção da sociedade brasileira (MEDEIROS, 2015).

Compreendendo ainda mais sobre a opinião dos(as) professores(as) acerca da temática, a **questão nº 3**, busca entender se na opinião deles(as) a Lei Nº 10.639/03 é efetiva. Em torno de 3 respostas, apontaram que sim, pois segundo o professor 1: “*Essa temática é recorrente no processo do ensino*”; devido, segundo a professora 6: “(..) *um aumento dessas discussões*”, segundo Medeiros (2015) está ampliação das pautas voltadas as questões raciais, devem ser cotidianas, possibilitando os alunos a aprofundar e aprender os conhecimentos sobre os diferentes grupos sociais presentes em nossa sociedade. Para isso acontecer, o professor 2, aponta: “*Sim, mas precisa ser priorizada*”, tanto por parte dos governos como dos próprios professores, que, em sua maioria, optam por permanecer na zona de conforto evitando ajustes, significativos em seus cronogramas e

programações semestrais e anuais, resultando na falta de efetividade na abordagem da legislação (NERI, 2011).

Por outro lado, foram 5 respostas negativas, dentre elas, a professora 10, afirma: *“Acredito que ainda não”*; e o professor 5 aponta: *“Não totalmente, uma vez que muitas atividades sobre esse tema são feitas por serem obrigatórias ou, em alguns casos, são feitas de forma rasa”*; e o professor 4, complementa: *“(...) É preciso além disso uma mudança cultural”*; de forma que, para a professora 7, as pessoas precisam: *“(...) se conscientizar respeitar e ter mais empatia”*; pois segundo a professora 9: *“(...) todos deveriam ter a consciência de tratar esse assunto, e não precisaria de uma lei obrigando a falar sobre”*.

Portanto estes professores(as) não consideram efetiva a lei, e dentre as respostas, nota-se a relação com a compreensão que as pessoas precisam criar sobre o tema, assim, Medeiros (2015) indica que a escola deve ir além da simples tarefa de registrar os conteúdos a serem incluídos na construção de seu currículo, buscando incorporar em seu cotidiano, as práticas voltadas para uma educação efetivamente antirracista. Já o professor 3: *“Não sei o que dizer”*; da mesma forma, a professora 8, complementa: *“Não tenho conhecimento sobre do que diz a lei, os termos”* a integração mencionada pelo autor anteriormente também tem o propósito de prevenir o desinteresse pela história dos afrodescendentes no sistema educacional brasileiro (GERMANO, 2016).

Além de compreender os saberes dos(as) professores(as) sobre a temática, a coleta de dados buscou identificar o que os(as) professores(as) repassam aos alunos(as), de forma que a **questão nº 4**, questiona se os(as) professores(as) costumam realizar atividades com os alunos sobre a semana da Consciência Negra (20/11), através de questionamentos e não comemoração.

Com cerca de 7 respostas, o professor 1 descreve: *“Sim! Sobre a escravidão, a cultura afro-brasileira e africano”*; o professor 3, complementa: *“(...) debatemos a mudança do hino do RS. A proposta feita pelo boicote de parlamentares negros do RS. Discutimos a ausência do negro de histografia do RS”*; e o professor 4, também afirma: *“Sim, em um 1º momento, realizando pesquisas e análises, mas em certos casos, é realizada uma atividade com músicas e outros elementos da cultura negra”*; a professora 5, exemplifica: *“Sim, um exemplo deste ano foi a atividade que*

trabalhamos sobre algumas expressões racistas e o contexto/significado histórico por trás delas e a importância de excluirmos o uso no nosso dia a dia”.

A professora 7, descreve: “(...) *Desenvolvo debates, leituras, montagem de um curta de acordo com leitura de livros, desenhos*”; e a professora 8, complementa:

“Costumo. Atividades sobre a cultura afro e atividades sobre preconceito”. Já o professor 2 não descreveu as atividades, mas expõe: *“Não trabalho a data em si, realizo atividades no decorrer do período”.* Diante das descrições dos(as) professores(as), essas atividades transcendem o âmbito artístico e recreativo, promovendo assim a apropriação da História e cultura Afro-Brasileira.

Isso ocorre por meio da integração de diversos modos de comunicação em vários níveis de complexidade, fomentando a interatividade, novas práticas e atitudes que valorizam as ações afirmativas. Estimulam, dessa forma, novas perspectivas de pensamento que possibilitam a aceitação e interação efetiva com a cultura negra (SLONGO, 2015). Por outro lado, com 4 respostas a professora 6, afirma: *“Não faço atividades, além de diálogo conjunto sobre a importância do respeito para com todo independente do credo, raça ou cor”*; da mesma forma, a professora 9, aponta: *“Não costumo. Mas sempre que surge um assunto referente, deixo em pauta para discussões”*; ou bem como a professora 11: *“Normalmente não faço atividades alusivas a data, mas no decorrer das aulas durante o ano faço momento de fala e escuta”*; já o professor 5, aponta: *“Nunca fiz, como sou da área de matemática”*, dessa forma, torna-se evidente a presença de desinteresse ou desconhecimento acerca da importância dessas discussões na prática, mesmo após 23 anos da aprovação da Lei (CONCEIÇÃO, 2019).

Além de identificar as atividades relacionadas as datas incluídas no calendário, a **questão nº 5**, solicita a citação de algumas ações práticas os(as) professoras(as) desenvolveram em sala de aula e que esteve relacionado a educação étnico-racial. Com 8 respostas, o professor 1, afirmou: *“Pintura de máscaras da cultura africana, pesquisa e confecção de cartazes sobre as religiões de matriz africana”*; o professor 2, aponta: *“Vídeo com temas afro, história, conteúdo básico”*; já o professor 3, descreve: *“Cartazes antirracistas”*; *“Gravação de um curta de acordo com a leitura de Zumbi dos Palmares”* (PROFESSORA 7).

E o professor 4, também descreve: *“Pesquisas sobre negros contribuíram para a música, a medicina, artes e ciências em geral, bem como análise da fala dos*

escravos em filmes para verificar como ausência de humanidade afeta as capacidades do indivíduo”; no mesmo contexto, a professora 8, aponta: “Fizemos bonecas de Abayomi⁶, lemos sobre sua história. Pesquisamos e fizemos cartazes sobre o preconceito no mundo do trabalho para o povo afro”; e: “Pesquisas relacionadas a outros países, como cultura, e a influência dele em nosso país” (PROFESSORA 9); nesse contexto, torna-se decisivo que a escola intensifique as atividades pedagógicas, incorporando conteúdos que explorem de maneira mais abrangente a história e a cultura afro-brasileira, indo além da esfera artística (MEDEIROS, 2015).

Já a professora 6, afirma: “*Diálogo sobre respeito comportamental*”, conforme Gomes (2012, p. 105) destaca, a necessidade de estabelecer um diálogo, tal como indicado pela professora 6, entre as diversas culturas e os indivíduos que as originam, implica abordar os conflitos entre experiências históricas e visões de mundo diversas. Por outro lado, as professoras 10 e 11, afirmaram: “*Não fiz nenhuma atividade específica*”, diante desse cenário, a abordagem das questões raciais nesse contexto ainda se revela insuficiente.

A **questão nº 6**, busca compreender o cenário dos(as) professores, acerca das relações étnico-raciais, por isso, solicita a citação de um exemplo de uma experiência positiva e uma negativa que vivenciaram e que se relaciona com a educação étnico-racial. Em relação as experiências positivas, houve 6 respostas, dentre elas o professor 3 menciona: “*Ações pedagógicas desse ano. Trabalho interdisciplinar*”, dentre elas, o professor 4, descreve: “*Os alunos descobrindo, como o trânsito, medicina e outras ciências foram beneficiadas pelos negros*”, bem como, segundo o professor 2: “*Interação entre colegas de sala de aula e diversidade de condições e reconhecimento*”; e para a professora E: “*O trabalho com os alunos, por ver o quanto os pensamentos e atitudes deles são melhores referente estas questões*” pois para o professor 1, isso proporciona de positivo: “*Trazer a luz a contribuição dos negros para a construção da nossa nação*”; e em sala de aula, para a professora 7, proporciona: “*(...) nenhuma experiência negativa, os alunos se demonstram abertos ao assunto e gostar*”.

⁶ São bonecas confeccionadas a partir de tiras de tecido, sem costura, unidas apenas por nós ou tranças. De acordo com registros históricos, durante o tráfico transatlântico de escravizados, as mães

A aprovação positiva dos(as) professores(as) em relação à abordagem da temática racial com os alunos destaca a escola como um espaço crucial para a formação de cidadãos, reforçando a importância da instituição como promotora essencial da valorização das diversas matrizes culturais que contribuíram para tornar o Brasil um país rico, diversificado e plural (MEDEIROS, 2015).

Como experiências negativas, houve 6 respostas, dentre elas, o professor 3 descreve o aposto do que foi mencionado pela professora 7, anteriormente: *“Alunos dizendo que cotas são para preguiçosos e que não mudam nada pois todos têm a mesma condição”*; bem como, o professor 2 menciona: *“Atividades de apologia ao Nazismo que ocorreu em SC ou PR. Numa aula de história”*; neste contexto a professora 7, expõe: *“Em sala de aula tive a experiência de um debate onde fiquei chocada com tanto preconceito”*.

Bem como, segundo a professora 6: *“Isolamento, brincadeira de mau gosto em relação a cor ou etnia de pessoas”*; assim, a educação brasileira continua a apresentar características tradicionalistas, não se ajustando à realidade social multicultural, perpetuando a intolerância, incluindo preconceito, racismo e discriminação. Além disso, observa-se uma resistência à problematização dos currículos, das metodologias, das práticas educativas, da administração escolar, entre outros aspectos (NERI, 2011). Para o professor 1, experiência negativa está vinculada ao: *“O uso político da questão”*, contudo, conforme apontado por Freire (1997), o ato de educar são inerentemente políticos, uma vez que possibilita a construção das identidades individuais por meio do fortalecimento teórico, da integração com a realidade dos alunos, entre outros elementos. Já a professora 8, descreve o que acontece na rua: *“Vi um caixa de supermercado ser ofendido por sua cor, o que me revoltou”*, sendo assim, é importante ressaltar que a questão educacional, perpassa também o ambiente externo as escolas, de forma que continuamos reproduzindo o pensamento da sociedade dominante, impondo e perpetuando que os negros no Brasil devem continuar carregando mitos e estereótipos de serem incapazes, feios, malandros e marginais.

africanas quando separadas dos filhos, usavam suas próprias vestimentas para a boneca, servindo como um amuleto protetor para as crianças (FERREIRA, 2018).

3.3.2 Análise dos questionários do Grupo B, do turno da manhã

É importante frisar que a E.E.E.M. José Augusto Henemann é a escola onde a pesquisadora se formou. Nesta escola, a pesquisadora teve seu primeiro contato com um professor negro, o que a fez se questionar sobre a presença de pessoas negras no mercado de trabalho. Com isso, além da coleta de dados, a pesquisadora conversou com os alunos sobre o mercado de trabalho, o que não ocorreu nas demais escolas devido a esse ser um pedido do professor que auxiliou na aplicação da pesquisa, o qual já foi docente da pesquisadora e acompanhou a sua trajetória dentro da instituição de ensino.

Tratando-se da coleta de dados em si, com as turmas dos terceiros anos da manhã, que ocorreu no mesmo turno das aulas, o único professor negro (que inclusive foi docente da pesquisadora) auxiliou na aplicação do questionário, unindo as duas turmas dos terceiros anos, totalizando 36 alunos(as). Durante as respostas dos(as) alunos(as) ao questionário, não surgiram muitas indagações; inclusive, a turma manteve-se concentrada para tal ação. A mesma atitude ocorreu durante a conversa da pesquisadora com os alunos sobre a sua trajetória profissional. Nota-se assim uma certa timidez por parte das turmas, e o que pode ter influenciado nisso foi a presença dos professores durante todo esse processo. Mesmo com isso, os alunos foram solícitos e respeitosos com todo o processo, ouvindo e observando atentamente as informações necessárias. Com isso, os resultados obtidos foram os seguintes:

Tabela 13 – Resultado da coleta de dados da primeira parte do grupo B - (turno manhã) da E.E.E.M. José Augusto Henemann

Questões	Respostas do grupo B
1. Gênero	23 alunos; 13 alunas.
2. Idade	Entre 16 a 17 anos: 19 alunos(as); Acima de 18 anos: 17 alunos(as).
3. Você sempre estudou em escolas públicas	35 alunos(as) – Sim, e 1 aluna – não

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Diferente das demais escolas, a maioria dos(as) alunos(as) são do gênero masculino, com idades entre 16 a 17 anos e que neste quesito, assim como as demais escolas, os(as) alunos(as) majoritariamente sempre estudaram em escolas públicas, neste contexto, Silva (2018) aponta que práticas educativas antirracistas não são pensadas nos espaços das escolas públicas, por isso, a tabela 13, identifica os resultados da coleta de dados sobre as perguntas fechadas, da segunda parte do questionário, voltadas para as questões étnico-raciais:

Tabela 14 - Resultado da coleta de dados da segunda parte do grupo B - (turno manhã) da E.E.E.M. José Augusto Henemann

Questões	Respostas do grupo B
Na escola, já ouviu por parte dos professores, o que é a temática étnico-racial?	9 alunos(as) – Sim; 26 alunos(as) – Não; 1 aluno não respondeu.
2. Você já ouviu falar na escola sobre a história e cultura e afro-brasileira?	25 alunos(as) – Sim; 11 alunos(as) – Não;
Você já sofreu ou presenciou algum caso de discriminação étnico-racial, na escola?	17 alunos(as) – Sim; 15 alunos(as) – Não; 4 alunos(as) preferem não dizer.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Conforme os resultados obtidos pela coleta de dados na segunda parte, nota-se que a maioria dos alunos já ouviu, por parte dos professores, sobre a temática étnico-racial. Da mesma forma, também ouviram, na sua maioria, sobre o que é a história e cultura afro-brasileira. Pereira (2019) destaca que tais perspectivas buscam superar a visão eurocêntrica e promover a democratização no ensino, exigindo mudanças nas representações sobre os negros. Com isso, a maioria dos(as) alunos(as) conseguiram identificar casos de discriminação étnico-racial dentro e fora da sala de aula e expor tais situações. Para Bernstein (1996), diz respeito aos tipos de ideologias e valores que estão por trás dos discursos. O discurso pedagógico busca compreender a produção, a distribuição e a reprodução do conhecimento oficial e como a estética do conhecimento se articula com as relações estruturalmente determinadas.

Para entender mais sobre a opinião dos(as) alunos(as), a pesquisa conta com os resultados da terceira parte, onde na **questão nº 1**, indaga aos alunos, o que estes entendem por educação étnico-racial, com um total de 19 respostas,

os(as) aluno(as) 1 e 7, iniciam apontando: “*Entendo por um estudo que mostra culturas de pessoas afros*”; da mesma forma, para o aluno 6: “*Acredito que seja educar sobre o racismo (...)*”; e conforme a aluna 32: “*Conversas sobre povos e etnias em sala de aula*”; por meio, segundo o aluno 5: “*Citar termos pejorativos, ex.: Denegrir*”; bem como, alunos 10 e 30: “*(...) tratar de maneira igual em relação a suas origens (...)*”; ou até mesmo para a aluna 24, é: “*É uma miscigenação de várias raças e representada pelo povo*”, e tratado pela aluna 26, como: “*(...) ancestralidade do povo negro (...)*”.

Em resumo, segundo a aluna 31: “*Trazer a questão afro-brasileira para dentro da escola*”; é importante os(as) alunos(as) terem esse entendimento sobre a educação das relações étnico-raciais, pois para Duarte (2013) este estudo é necessário para a ressignificação da cultura africana e afro-brasileira para que o se descobrir negro seja a tomada de consciência para desalinhar-se da opressão vivenciada até agora.

Com isso para o aluno 2: “*Promove o respeito e a conscientização das diferentes identidades étnicas e raciais, combatendo o racismo e a discriminação por meio de práticas inclusivas*”, bem como, para os alunos 3 e 8: “*Igualdades para todo mundo, sem preconceito com demais pessoas ou discriminação da cor ou originalidade*”; é importante ressaltar, que os(as) alunos(as), ao não estudarem sobre a educação étnico-racial, para Pereira (2019), tornaria a discriminação racial mais sutil e menos detectável. Neste sentido, para a aluna 25: “*(...) deve dar mais atenção no assunto nas escolas, estão sendo pouco abordadas*”; as alunas 27, 28 e 29 complementam: “*(...) nunca tive a discussão sobre o assunto no espaço educacional*”, neste sentido, estes alunos(as) apontam que na prática, as diretrizes das relações étnico-raciais não estão presentes, contradizendo o principal objetivo da Lei nº 10.639/03 sobre as diretrizes do currículo nacional. Sendo necessário a presença das diretrizes das relações étnico-raciais em planos de aulas e ações pedagógicas e, principalmente, na abordagem dos conteúdos (RASCKE, 2016).

A **questão nº 2**, procura entender diante da opinião dos(as) alunos(as), se é importante aprender sobre a temática étnico-racial, os(as) alunos(as) 2, 3, 5, 8, 10, 11, 28 e 35 iniciam apontando: “*É sim importante*”. Já o aluno 4, comenta: “*Meu entendimento sobre o assunto é quase nada, mas eu acho que é importante sim aprender sobre isso*”; Gomes (2012) que aprender sobre o tema das relações étnico-

raciais pode desestabilizar os modelos epistêmicos dominantes. Neste sentido, o aluno 7, aponta em relação a escola: *“Sim, porém não como uma matéria, nem algo repetitivo. Talvez em forma de eventos, algum trabalho, etc.”*; e deve, conforme o aluno 14, deve ser ensinado: *“(...) no ensino fundamental, por exemplo, para crianças terem noção da realidade étnica”*; para o aluno 1: *“(...) para conscientizar a todos sobre a importância da diversidade”*; bem como, para Pontes (2017) desconstruir a ideologia ocidental que diluiu a essência das culturas e a história do povo negro, essa aculturação (refere-se à disseminação da cultura ocidental, um processo que resultou na erosão da essência cultural e histórica do povo negro); fundamenta o racismo e nega qualquer possibilidade de diálogo que possa devolver aos negros seus protagonismos históricos.

O aluno 13: *“(...) Acho importante debater isso para enfrentar e saber o que é essa discriminação e saber como isso atuou na história”*; pois assim, segundo o aluno 12: *“(...) ajuda as pessoas a cometerem menos racismo, e compreendermos mais sobre o assunto”*; bem como, para os alunos 16 e 18: *“(...) valorizar e respeitar as demais pessoas, não importando as diferenças”*, promovendo, conforme o aluno 17: *“(...) igualdade, justiça social e respeito à diversidade combatendo o racismo e a discriminação”*; e no futuro possibilita, conforme o aluno 15: *“(...) crescermos numa sociedade melhor”*; através do rompimento de práticas preconceituosas e racistas na formação do aluno, promovendo o respeito às diferenças (SILVA, 2018).

Da mesma forma, com base no conhecimento que estes possuem, a **questão nº 3**, argumenta sobre a Lei Nº 10.639/03, ajudar na diminuição do racismo/discriminação racial, na escola. Ao total de 7 alunos(as) afirmaram que a lei auxilia sim, das seguintes formas, o aluno 2, concorda: *“Sim, pois é necessário aprender sobre para tentar conter ou amenizar o racismo”*; de forma, que para os(as) alunos(as) 4, 24 e 25: *“(...) deveriam falar mais sobre isso nas escolas, assim ajudaria a diminuir esse problema*; o aluno 3, complementa que pois assim: *“(...) os alunos terem conhecimento sobre as barbaridades que aconteceram”*; e, para o aluno 5: *“(...) os alunos terem consciência”*; assim como: *“(...) familiariza todas as pessoas com um todo aprendendo sobre falas posicionamentos e comportamentos”* (ALUNA 26). Em resumo, para Silva (2018) a criação da lei contribui para a consolidação de um momento histórico de debates e tomada de consciência do racismo à brasileira dentro da sociedade.

Já 28 alunos(as) apontaram que a lei não é efetiva, pois para o aluno 1, expõe que a lei é efetiva: *“Na teoria sim, mas acho que na prática não”*; pois para a aluna 28, na escola: *“Essa lei pode até ajudar nós, porém até hoje na escola não tenho escutado sobre ela”*; os alunos 7, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 21, e 23 exemplificam: *“Nunca tinha visto essa lei (...)”*; assim como, o aluno 11: *“Não tenho vivencia ou dados seguros para responder esta pergunta”*; ou *“Não, não aprendi sobre essa lei ainda”* (ALUNOS 18 e 22). E além dos(as) alunos(as), a aluna 30, responde: *“(...) muitas pessoas não tem conhecimento sobre essa lei”*. E com isso: *“(...) ninguém segue ela”* (ALUNA 31); bem como: *“(...) ninguém se importa mais sobre isso”* (ALUNA 32); neste cenário, a aluna J, explica que: *“(...) deveriam falar mais nas escolas em vez de ignorarem este assunto tão importante”*. Deste modo, as leis, para aluna 35: *“(...) deveria ser mais rígida, principalmente pelos casos de racismo que vem aumentando punições melhores deveriam ser abordadas e até outras leis”*; pois assim: *“(...) veríamos melhora nos quesitos discriminação racial, mas na realidade não acontece”* (ALUNA 34).

Neste contexto, Gomes (2011) aponta que a efetivação da lei como política pública em educação vem percorrendo um caminho tenso e complexo no Brasil. Por outro lado, comentam que a lei não é efetiva, conforme a aluna 29, comenta que não é efetivo, pois: *“(...) educação dos pais”*; o aluno 9, comenta: *“Não, nos casos de racismo, o racista deve ser preso e queimado para aprender essa lição”*, porém, é preciso entender que a ação é sempre violenta, na medida em que atinge a dignidade humana (SANTOS, 2015, p.27); sendo assim, a violência não é a melhor forma de resolver tais questões; ou de uma forma menos violenta, o aluno 20, comenta: *“Não, para que possa haver diminuições nestes problemas, devemos nos colocar no lugar das pessoas que passam por estes casos”*, pois a aluna 36, comenta que: *“Eu acho que não, o racismo não deveria existir. Todos somos iguais”*.

Em relação ao comentário da aluna K, Eugenio (2017) aponta que existem estereótipos e comportamentos que afetam o acesso a oportunidades iguais, por isso, não somos todos iguais.

Dentro da questão da efetividade da lei, a **questão nº 4**, busca entender quais atividades que a escola e os professores realizam sobre a semana da Consciência Negra (20/11), como forma de entender a tratativa da escola, sobre essa data incluída no calendário escolar. Com o total de 26 respostas, os(as)

aluno(as) 3 e 25, informaram: “(...) *trabalhos de pesquisa*”; bem como: “(...) *música para nós retratando coisas sobre o assunto*” (ALUNOS(AS) 9, 27 e 28); e, segundo o aluno 12: “*Desenhos, textos e questões históricas*”; as(os) alunas(os) 26 reforça que: “(...) *alguns professores passam algo realmente relacionado e outros passam apenas desenhos para pintar*”; ou: “(...) *conscientizando e enfatizando o porquê desse marco*” (ALUNO 11); como menciona a aluna 24: “(...) *fabricação de cartazes e portas decoradas*”; o aluno 14, representa: “*Ano passado foi realizado um trabalho nas turmas para fazer um cartaz relacionado ao tema e foram colocados nas portas das salas*”; já o aluno 2 expõe: “*Este ano, não foi realizado ainda, mas normalmente é*”.

Os(as) alunos(as) 5, 6, 7, 8, 13, 17, 18, 20, 21 e 34 confirmam a mesma resposta: “*Sim, realizamos algumas atividades, mas não lembro quais são*”, isso acontece, porque segundo os(as) alunos(as) 30 e 10: “*São atividades superficiais que apenas lembram a data nada histórico, superficial, e papel para colocarmos no lixo fim do ano, nada levado tão a sério*”; e neste sentido, para O aluno 1: “(...) *atividade sem sentido que não agregam em muita coisa*”; de forma: “(...) *nada que realmente se aprofunde no assunto da Consciência negra*” (ALUNA 29).

Pois, para a aluna 35: “(...) *os poucos professores que aplicam atividades acabam por ser racistas com atividades estereotipadas e sem nexos do contexto brasileiro*”. Neste cenário, Gomes e Jesus (2013, p. 31) apontam sobre os conhecimentos dos docentes sobre as relações étnico-raciais e sobre História da África, de forma que ainda são superficiais, cheios de estereótipos e por vezes confusos. Esta questão presente na escola, reforça a importância da formação continuada para a construção de um trabalho positivo na educação antirracista. Por outro lado, alunos afirmam que não tiveram atividades, o aluno 16, explica que: “*Nos meus anos aqui, não foram abordados sobre a Consciência negra, mais se este ano for feita vai ser assunto legal*”.

Já o aluno 15 comentou: “*Não sabe*”. Com isso, reflete sobre a necessidade de a escola tratar aprofundado sobre o tema, Santos (2018) afirma essa tratativa deve ser feita por todos os recursos humanos da escola e da comunidade permitindo reflexões, análises e discussões acerca das necessidades e da realidade social.

Além das atividades relacionadas a semana da Consciência Negra (20/11), foi solicitado na **questão nº 5**, a citação de algumas atividades que os(as) alunos(as) presenciaram em sala de aula e que esteve relacionado a educação étnico-racial.

Com isso, houve um total de 16 respostas, o aluno 3, confirma: *“Não me lembro por agora, mas tive”*, com isso os alunos 1 e 2 informam: *“Pintura de desenhos, letra de música, desenhar em uma folha sobre a dia da Consciência Negra”*; e também: *“(…) atividades assim: desenhos, textos e questões históricas”* (ALUNO 7); e a aluna 26, complementa: *“(…) produção textual sobre racismo e discriminação”*; onde o aluno 6, relaciona com: *“A vinda de escravos ao Brasil”*; pois segundo a aluna 25, são: *“Conteúdo sobre Africa cultura, história, costumes mas nada aprofundado somente o mais raso do início”*; o aluno 4, complementa: *“Teatro, leitura, cartazes, etc.”*.

Com isso, para o aluno 9: *“(…) normalmente não apenas desenhos sobre, na maioria a vasos coloridos e alguma ou outra leitura”*; ou também segundo as alunas 27 e 31: *“Quando fizemos algumas mascara sobre o assunto”*; além como, para a aluna 28: *“Roda de conversa e discussão sobre o tema (...)”*, porém para a aluna 29: *“Poucas pesquisa (...)”*.

Neste sentido, o aluno 5, opina: *“Papel de atividade pra fundamental...triste”*. Oliva (2003) concorda com a opinião dos(as) alunos(as), e complementa que apesar haver muitos discursos que defendem a flexibilidade em relação aos objetos a serem estudados e importarem-se com a inclusão das histórias do Brasil, Europa, América e África, os Parâmetros Curriculares Nacionais, em vários trechos, caracterizam abordagens superficiais, pouco específicas e insuficientes sobre as temáticas e objetos que poderiam envolver o estudo da história africana.

Por outro lado, o aluno 8, afirma que: *“Ano passado, tive um trabalho em equipe com atividades e meio a esta atividade alguns colegas meu além de homens brancos, participaram da atividade, foi uma experiência boa e memorável (as atividades constavam com brincadeiras como cavalinho e entre outros)”*. Tal ponto de vista, reforça a necessidade da escola adotar a interdisciplinaridade nos projetos escolares, de forma que beneficia através da amplitude para o repasse do conhecimento, bem como profundidade sobre o tema e síntese, para a garantia da integração dos alunos com o tema (JAPIASSU, 1976).

Para compreender o contexto que os alunos conviviam, a **questão nº 6**, solicitou aos alunos(as) um exemplo de uma experiência positiva e uma negativa que vivenciaram e que se relaciona com a educação étnico-racial. É importante também que a escola, leve consideração este contexto, pois as experiências vividas pelos próprios sujeitos da pesquisa, refletem e ressignificam suas práticas

(CARVALHO, 2015). Cerca de 7 respostas foram positivas, dentre elas, constava de acordo com o aluno os(as) alunos(as) 4, 25 e 26: *“Conhecer mais sobre”*; por meio de: *“(...) fabricação de cartazes educativos e explicativos”* (ALUNA 24). Com isso, segundo a aluna 27: *“(...) ajuda os estudantes a desenvolverem o senso de pertencimento”*; de forma que quando a escola reconhece o pertencimento essa importante cultura, enaltece a realidade de seus alunos (CARVALHO, 2019); como por exemplo: *“(...) alguns colegas se ajudando uns com os outros não se importam com a cor da pele”* (ALUNO 3).

Em outra perspectiva, para o aluno 2 conhecer mais sobre, possibilita: *“Um racista apanhar e ser preso”*; por isso, para o aluno 1: *“Hoje mesmo, é importante ter essa pesquisa, mas infelizmente tem pessoa que não levaram a sério”*. Tal contexto, como apontado pelo aluno 1, representa o desinteresse pelas questões étnico-raciais, conforme GOMES e JESUS (2013), está relacionado ao modo como os educadores lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, por exemplo, formas autoritárias de gestão, descompromisso com o público, desestímulo à carreira e à condição do/a docente, bem como visões políticas conservadoras de maneira geral.

Já, por outro lado, como vivências negativas respostas, conforme o aluno 7, expõe que: *“O professor claramente não dava bola para o assunto e foi obrigado a trabalhá-lo em aula, então ele dava as aulas de qualquer maneira e sempre ignorava as dúvidas dos alunos dizendo que não importava o suficiente para dar uma resposta”*, da mesma forma, a aluna 3, complementa: *“Professores que não sabem explicar corretamente e muitas vezes abordam falas preconceituosas”*. Tais situações expostas pelos(as) alunos(as), reflete o desinteresse dos professores(as) sobre a apresentação da temática aos alunos(as), resultado do desinteresse histórico do governo brasileiro, em formar professores no que se refere ao conhecimento da história dos africanos e afrodescendentes (GERMANO, 2016).

Neste cenário, situações como o aluno 3, expõe se tornam corriqueiras, sendo elas: *“Fui chamado de preto macaco, chamei ele de volta. Nós dois éramos brancos”*; no sentido que: *“Muitos alunos têm falas de cunho racista todos os dias”* (ALUNA 27); pois, conforme o aluno 8, se torna: *“(...) algo totalmente superficial”*. No caso, são consideradas situações racistas, pois é importante ressaltar que o racismo também engloba ideologias racistas, atitudes preconceituosas, comportamentos

discriminatórios, etc. (UNESCO, 1978). Ou situações ainda mais violentas, como afirma o aluno 1: *“Presenciei um ato muito triste que fiquei com bastante raiva”*, os alunos 2, 4 e 5 complementam: *“Já presenciei racismo em forma de insultos e violência (...)”*; e também, segundo a aluna 25: *“Algumas pessoas praticam o preconceito em falas do dia a dia sem entender que estão sendo preconceituosas, justamente por haver carência nessa educação”*; como confirma a aluna Q: *“Não falarmos sobre educação étnico-racial”*, agregando em: *“Poucas experiências positivas vivenciadas em ambiente escolar (ALUNAS 24 e 28).”*

Sendo assim, a escola precisa tratar sobre lei, de forma que possibilita compreender a importância de se valorizar e respeitar as diferenças, tratando a infância como uma construção histórica, social, cultural e política; bem como, transformar e desconstruir ideologias e mentalidades discriminatórias e preconceituosas (RÖHRIG, 2018).

3.3.3 Análise dos questionários dos alunos do turno da noite

A coleta de dados realizada com as duas turmas da noite, também contou com o auxílio do professor negro, porém apresentou uma grande diferença em relação a turma do turno inverso, isso porque, como a escola estava com falta de professores neste turno (algo que a pesquisadora própria notou em noites diferentes em que esteve na escola, para a realização da coleta); as turmas dos terceiros estavam mais abertas a pesquisa, de tal modo que, a conversa paralela atrapalhou alguns colegas na resposta do questionário, embora as respostas as perguntas bem como questionamentos apresentaram mais sinceridade. Isso porque, é importante ressaltar que o uso do telefone para consultar as informações, estava proibido, assim como foi decretado nas demais turmas. Com essa “liberdade”, os(as) alunos(as) aproveitaram a presença da pesquisadora para discutir sobre o tema e expressar suas opiniões oralmente, promovendo assim uma troca de ideias, bem como exposições sobre ações de outros professores. As opiniões expressadas no questionário, obtiveram os seguintes resultados:

Tabela 15 - Resultado da coleta de dados da primeira parte do grupo B – (turno noite) da E.E.E.M. José Augusto Henemann

Questões	Respostas do grupo B
1. Gênero	17 alunos; 25 alunas
2. Idade	Entre 16 a 17 anos – 15 alunos(as); Acima de 18 anos – 27
3. Você sempre estudou em escolas públicas?	39 alunos(as) – Sim; 3 alunos(as) – Não.

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Com o total de 42 alunos(as), a maioria destes se identifica com o gênero feminino, possuindo acima de 18 anos, bem como sempre estudaram em escolas públicas. Neste sentido, é importante entender a realidade da pesquisa em escolas públicas, de forma que está, tem a sua função social de formação cidadã (COELHO, 2015).

Tabela 16 - Resultado da coleta de dados da segunda parte do grupo B – (turno noite) da E.E.E.M. José Augusto Henemann

Questões	Respostas do grupo B
1. Na escola, já ouviu por parte dos professores, o que é a temática étnico-racial?	13 alunos(as) - Sim; 29 alunos(as) – Não.
2. Você já ouviu falar na escola sobre a história e cultura e afro-brasileira?	39 alunos(as) - Sim; 3 alunos(as) – Não;
3. Você já sofreu ou presenciou algum caso de discriminação étnico-racial, na escola?	11 alunos(as) – Sim; 20 alunos(as) – Não; 11 Alunos(as) - Preferem não dizer;

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Do total de alunos, a maioria afirmou não ouvir falar dos professores sobre a temática étnico-racial, Oliva (2003) apresenta que nestes casos os professores formados ou em formação, nunca tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a História da África. Embora ouviam na escola sobre a história e cultura afro-brasileira, ou seja, a escola integra as experiências escolares às práticas sociais e aos elementos culturais dos educandos (BRASIL, 1996). Tal distorção, influencia diretamente nos casos de discriminação e/ou preconceito étnico-racial, de forma que a maioria dos alunos afirma não ter sofrido e uma grande parte prefere não dizer, representando dificuldades em reconhecer situações de

preconceito e discriminação (CARVALHO, 2019), causadas por esta inconsistência entre os conhecimentos da escola e dos professores.

Para entender mais sobre o contexto dos(as) alunos(as), surge a **terceira parte do questionário**, onde engloba a opinião dos alunos acerca do tema, com isso, a **questão nº 1**, inicia indagando aos alunos, sobre o que entendem por educação étnico-racial, com cerca de 17 respostas, os(as) aluno(as) 2, 4, 24 e 26, aponta: *“Uma coisa relacionada as raças existentes e a educação empregada ao estudo racial”*; ou: *“Sobre população afro descendente”* (ALUNAS 18, 19, 23 e 27); e: *“(...) pessoas afrobrasileira”* (ALUNA 25); principalmente para as alunas 20 e 22 sobre: *“(...) características raciais e sobre culturas”*; bem como: *“são características físicas a raça, como cor da pele”*.

O aluno 1, complementa: *“(...) que tem que respeitar todas as raças e etnias”*. Pois segundo o aluno 3: *“(...) não temos diferença negra houve uma época que se acreditava ao contrário”*; este debate dos alunos(as) sobre questões de raça e etnia, é essencial para a construção da educação antirracista, mas requer a construção conjunta de escolhas na composição do currículo. Infelizmente, o sistema de ensino brasileiro continua sendo um dos principais instrumentos ideológicos de inferiorização do negro, bem como de distorção e ocultamento de sua verdadeira história aqui e na África (Jornal do MNU, n. 12, p. 8 apud Souza, 2005). Com isso, a educação possibilita, para o aluno 5: *“Trazer caraterísticas sobre todas as etnias do mundo ou presentes no Brasil”*; de forma que para o aluno 7: *“(...) a gente usa no nosso dia a dia”*; no sentido: *“(...) de conscientização referente ao racismo”* (ALUNA 21), neste sentido, é importante buscar um trabalho de conscientização, mesmo que muito lento e gradativo, é fundamental para um melhor desenvolvimento da sociedade brasileira (RÖHRIG, 2018).

Embora, a aluna 28, expõe que: *“Eu aprendi pouca, na verdade foi a cada ano, algumas vezes foi ensinado em alguns trabalhos mais nunca tão aprofundado”*. Por outro lado, com 20 respostas, os(as) alunos(as) 8, 29, 31, 33, 34 e 35 afirmam que: *“Não tenho conhecimento sobre esse assunto”*. Já os(as) alunos(as) 9, 30 e 14: *“Não entendo quase nada”*, de forma que, segundo o aluno 15: *“Nunca ouvir falar, então não é possível ter uma opinião firmada sobre”*.

Embora o aluno 16, aponte: *“(...) mas ouvi que é muito importante aprender sobre ele”*; pois para a alun0 17: *“(...) tenha haver com discriminação por conta da*

cor da pele, raça, etnias entre outros". Com isso, conforme RÖHRIG (2018) o desinteresse e a resistência dos profissionais de Educação a aderir aos temas raciais na escola, são o fator que mais claramente evidencia a presença do racismo institucional. Além de compreender o conhecimento dos alunos(as) sobre o conceito, objetiva saber se há importância, por parte dos(as) alunos(as) sobre o conceito, por isso, **a questão nº 2**, questiona se na opinião destes, é importante aprender sobre a temática étnico-racial.

Com cerca de 30 respostas, os(as) alunos afirmaram como exemplifica os(as) alunos(as) 2, 18, 20, 26, 29 e 32, : "*Sim*"; de forma que para os(as) alunos(as) 5, 8, 28, 33, 34 e 37: "*(...) é muito importante aprender sobre*"; "*(...) pois a gente usa no nosso dia a dia*" (ALUNO 4); de forma que para a aluna 38: "*(...) pois no mundo ainda existe muito preconceito e julgamento sobre esse assunto*"; por isso para a aluna 39: "*(...) é importante saber sobre toda a raça, e a étnico-racial, pois e cultura negra que prevalece no brasil*"; com isso, aprender sobre a temática étnico-racial, proporciona segundo o aluno 9: "*(...) não ofender ninguém*"; e: "*(...) aprendermos a respeitar o próximo*" (ALUNAS 21 e 35); em vista disso o aluno 10, confirma também: "*(...) podemos conhecer melhor as raças, compreendendo cada etnia, conseqüentemente podemos nos conscientizar cada vez mais*"; neste sentido, para o aluno 11: "*(...) pode ser útil para a sociedade*"; até porquê, para a aluna 25: "*(...) não vamos exercer somente na escola e sim estamos saindo para o mercado de trabalho sabendo básico do básico*"; possibilitando , segundo a aluna 36: "*(...) não acabar passando por momentos constrangedores sobre o assunto*".

Com base nas observações dos estudantes, o principal desafio da instituição educacional é empenhar-se na superação da discriminação e em divulgar a riqueza representada pela diversidade etnocultural que constitui o patrimônio sociocultural brasileiro. É crucial valorizar as trajetórias específicas dos diversos grupos que integram a sociedade. Nessa perspectiva, a escola deve se tornar um espaço propício para o diálogo, promovendo a convivência, permitindo a vivência da própria cultura e respeitando as distintas formas de expressão cultural (BRASIL, 2000, p. 32).

Para o aluno 12: "*(...) tratar todos como iguais independente da raça ou sexo*", e o aluno 6, frisa: "*(...) que somos todos iguais*", essas descrições derivam do mito da democracia racial, também conhecido como a teoria de que no Brasil não há

preconceito e todos são iguais, um contexto que a educação das relações étnico-raciais precisa desmistificar (CARVALHO, 2019).

Já, o aluno 1, acha importante a educação das relações étnico-raciais, mas aponta ressalvas: “(...) caso está temática aborde a cultura de cada etnia ao invés de focar em somente uma etnia”; pois como afirma o aluno 7, é: “(...) o jeito que é passada”. Por outro lado, com cerca de 5 respostas os(as) alunos(as) 13 e 41, não acham importante, de forma que: “Não posso responder, pois não tenho conhecimento sobre”, portanto a aluna 22, complementa: “(...) só foi abordado esse assunto no fundamental”; com isso, para a aluna 27: “(...) deveriam falar mais sobre”; de forma que, como aponta a aluna 31: “(...) pois tenho 18 anos e não sei o que é”, nesse contexto, Carvalho (2019) argumenta que a abordagem educacional mencionada pelos estudantes enfrenta desafios, pois não atende às demandas da interdisciplinaridade com a cultura afro, conforme requerido pela legislação correspondente.

Unindo estes conhecimentos que os(as) alunos(as) possuem, a **questão nº 3**, indaga sobre a Lei N° 10.639/03, ajudar na diminuição do racismo/discriminação racial, na escola. Em torno de respostas 6 apontaram que ajuda sim, os motivos baseavam-se em: “Sim” (ALUNAS(OS) 1, 20 e 21); para: “(...) tirar os direitos das crianças de cometerem racismo” (ALUNA19), o aluno 6, complementa: “(...) ensinarmos o certo para as crianças, crianças não precisa punir os adultos”; por isso, se informar é importante, pois para a aluna 23: “Para quem procura saber sobre a lei e se informar sobre, acredito que ajuda na conscientização do pessoal”; com base nessas compreensões, a eficácia da lei se concretiza no encontro e na interação entre discursos conflitantes, proporcionando a desestabilização de processos simbólicos e práticas racistas que foram naturalizadas, especialmente no âmbito da educação (OLIVEIRA, 2017).

Por outro lado, respostas afirmaram que não é efetivo, e para se tornar efetivo, o aluno 5 apontou: “(...) a escola deveria somente tratar todos iguais ao invés de relembrar fatos desumanos constantes”; neste sentido, o aluno 7, afirma: “(...) não tem respeito com isso”, até porque, segundo a aluna 24: “(...) muitos professores fazem pouca causa”. Da mesma forma, para a lei ser legitimada, o aluno 9, afirma que: “(...) devemos lembrar durante o ano todo e não apenas durante duas semanas” bem como, para as alunas 18, 29 e 31: “(...) não é abordado, falta falar

mais”; por meio de: *“contando histórias mais importante sobre a raça”* (ALUNA 25); por isso as(os) alunas(as) 8, 26, 32 e 33 afirmam: *“Não sei”* pois, conforme a aluna 35: *“Não, acho que a lei deveria ser mais exposta por todo o mundo essa lei, pois muita gente ainda não conhece”*.

Outro problema que precisa ser resolvido para os(as) alunos(as) 26 e 12: *“Nas escolas as leis não possuem voz, se não resolver na briga a direção coloca para debaixo dos panos”*; ou conforme a aluna 30: *“(…) apenas falam, mas não fazem dinâmicas, não agem, para que de fato mudem a pensar de alguns alunos”*; e: *“Distribuir papéis com a explicação do problema. Práticas a solidariedade no cotidiano”* (ALUNA 34); desse modo, o aluno 4 expõe: *“(…) muitas coisas não são levadas a sério”*; e acaba: *“(…) não é o suficiente para a diminuição do racismo”*

(ALUNO 2); pois para a aluna 31: *“(…) a lei não interfere na consciência de ninguém, o caminho é penas severas pra quem é contaminado com o racismo”*. Acarretando a propagação da perspectiva do aluno 10, que aponta como não efetiva a lei pois: *“(…) só reforça a ideia de diferença racial o certo seria só tratar a criança igualmente e falar pra fazerem o mesmo”*, nesse cenário, observa-se a ausência de participação coletiva por parte dos professores e familiares, o que impede as intervenções necessárias e atribui exclusivamente aos membros da equipe multidisciplinar a responsabilidade pela efetividade desta lei. (SLONGO, 2015).

Para entender, sobre a efetividade do cumprimento da Lei Nº 10.639/03, a **questão nº 4**, pergunta aos alunos(as) se a escola ou os professores realizam atividades sobre a semana da Consciência Negra (20/11). Com 21 respostas, o aluno 1, apontou atividades superficiais como: *“(…) geralmente na semana da Consciência Negra, os professores passam obras literárias para ser coloridas”*; são feitas: *“(…) pinturas, textos e obras literárias”* (ALUNOS(AS) 3 e 35).

A aluna 34, complementa: *“(…) principalmente nas matérias de história, artes e sociologia e português”* e são passados: *“(…) filmes”* (ALUNOS(AS) 5, 24 e 26); e *“Realizam desenhos e trabalhos para apresentar”* (ALUNOS(AS) 7 e 21); bem como: *“(…) , palestras onde faz dizer que todos somos filhos de Deus e combater o racismo”* (ALUNA 30), embora os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003). É preciso ir além destas áreas, pois a abordagem pedagógica da Lei nº

10.639/03 por parte dos professores é superficial em relação às questões afro-brasileiras. Além disso, as atividades desenvolvidas podem inadvertidamente reforçar o preconceito presente no currículo escolar, uma vez que os planejamentos não demonstram uma atenção cuidadosa a essas demandas (CONCEIÇÃO, 2019).

Além destas atividades, o aluno 2, afirmou: “(...) *sobre pesquisa e explicando o dia da Consciência Negra*”; e, para a aluna 28: “(...) *e nos conscientizam sobre o assunto*”; o aluno 4, complementa: “Geralmente com o tema da cultura africana ou indígena”; de forma que: “*Falam sobre (...) mas bem pouco!*” (ALUNA 25); como confirma a aluna 23: “(...) *porém em épocas específicas*”; e a aluna 27, complementa: “(...) *sem explicação concreta*”. Por outro lado, os(as) alunos(as) 9, 10 e 39 apontaram: “*Eu não me recordo de nenhuma atividade*”, embora, segundo o aluno 13: “(...) *alguns professores dão ênfase*”; os(as) alunos(as) 8, 11, 12, 36, 37 e 38 afirmaram: “*Não, fazem atividades sobre o tema*” devido à superficialidade das atividades, frequentemente limitadas a datas comemorativas, é evidente que a implementação efetiva da lei não está ocorrendo. Para remediar isso, são indispensáveis ações concretas, tais como a incorporação da história e cultura afro-brasileira de forma transversal no currículo escolar. A abordagem da temática racial não deve se restringir apenas a celebrações específicas, mas deve permear todas as disciplinas, não se limitando a História, Literatura e Artes (SOARES, 2017, p. 7).

Complementando a questão anterior, a **questão nº 5**, busca entender a aplicação da lei, fora datas incluídas no calendário escolar, com isso, solicita aos(as) alunos(as) a citação de algumas atividades que presenciaram em sala de aula e que esteve relacionado a educação étnico-racial.

Com respostas, dentre elas, as alunas 20 e 21 afirmaram: “*Filmes*”; embora aponta a aluno 2: “(...) *mas o assunto em si não era sobre educação étnico-racial*”, “*Apenas pintura de obra literária (...)*” (ALUNO 3); e: “*Atividades de desenhos, pesquisas*”; (ALUNOS(AS) 4 e 19); assim como: “*Vídeos motivacionais que conscientizam, filmes, relações, etc* (ALUNA 24)”; “*Fizemos cartazes sobre o combate ao racismo*” (ALUNA 23); “*Roda de conversas e leituras de textos*” (ALUNAS 25 e 26). Além destas atividades, o aluno 5, aponta: “(...) *Bom, ao decorrer dos anos escolares já fomos incentivados a ler livros que reforçam que independente de cor, raça ou gênero, somos todos iguais*”; bem como, afirma o aluno 6: “*Relação sobre as religiões e quanto a cor ser símbolo que representa a*

cultura"; e segundo o aluno 1, apontou: "(...) o *discurso de orgulho negro*"; e na matéria de Literatura, conforme o aluno 7: "(...) *quando estudamos o sertão brasileiro*".

Por outro lado, com respostas, os alunos 8, 10, 12, 28, 29, 30 e 35 exemplificaram: "*Não me recordo de nenhuma atividade*", ou: "Não presenciei nenhuma" (ALUNA 33); da mesma forma, por não conhecer o tema: "Não sabia" (ALUNA 34), pois como expõe a aluna 37: "No ensino médio não fazem atividades sobre". As respostas fornecidas na questão reiteram a abordagem superficial adotada pela escola em relação à temática étnico-racial. Torna-se necessário estabelecer um planejamento coletivo, promovendo reflexão e estudo, a fim de aprimorar a qualidade das atividades desenvolvidas junto à comunidade. Dessa forma, busca-se assegurar uma abordagem contínua ao longo de todo o ano letivo, evitando isolamentos em momentos específicos e dependendo exclusivamente de um professor que se identifique com a referida temática. (MEDEIROS, 2015).

Para entender, o cenário que os alunos(as) se encontram, a **questão nº 6**, solicitou aos alunos(as) a citação de um exemplo de uma experiência positiva e uma negativa que vivenciaram e que se relaciona com a educação étnico-racial. Com 6 respostas relacionadas as experiências positivas, o aluno 1, descreveu: "*Em um emprego convivi com diversas pessoas de descendência africana e aprendi que o racismo se combate com piadas, onde o racista se sente como um motivo de piadas ao invés de sentir que tem razão*". Da mesma forma, as alunas 20 e 22, apontam: "*minha colega defendendo um homem negro pois está sofrendo preconceito*"; e segundo a aluna 19: "*Vi uma criança branca explicar o que era racismo e porque era algo ruim*".

Por outro lado, o aluno 2, afirma como positivo: "*Nunca tive problema com isso*"; ou: "(...) *nunca presenciei ao que envolva uma situação étnico-racial*" (ALUNA 18). As experiências negativas, houve 8 respostas, dentre elas, o aluno 2 afirmou: "*Me lembro apenas do dia em que um colega de sala ofendeu outro colega e usou a cor da pele como chingamento*"; no mesmo sentido, o aluno 6, descreveu: "*Uma colega humilhou outro colega por ser negro, minha escola se posicionou contra a atitude e chamaram os pais*", bem como o aluno 3: "*Meu amigo de cor oposta foi tratado diferente*"; o aluno 18 descreve: "*Já presenciei com um amigo no qual começaram a*

debochar dele estar de chinelo e chamaram de MACACO”, bem como: *“meu avô sofrendo preconceito por ser negro, e ele não poder fazer nada”* (ALUNO 19).

Para o aluno 5: *“Bom, já assisti um vídeo de uma criança negra, se esfregando com sabão e dizendo, chorando, que queria ser branca”*; O aluno 4, finaliza: *“As pessoas não tem consciência do racismo”*. Por outro lado, o aluno 1, informa: *“Ao tentar compartilhar das experiências étnico-raciais que tive neste emprego, não fui escutado por ser branco”*. Por meio das descrições, os estudantes destacam a relevância das relações étnico-raciais ao desmontar as estruturas impregnadas de ideologias raciais que sustentam práticas discriminatórias, utilizando a cor da pele como critério para perpetuar o racismo; esse processo viabiliza a criação de ambientes positivos que desencorajam o preconceito (MEDEIROS, 2015).

3.3.4 Interpretação dos resultados da E.E.E.M. José Augusto Henemann

A investigação realizada na Escola de Ensino Médio José Augusto Henemann permitiu à pesquisadora revisitar momentos de aprendizado, resultantes de experiências positivas e negativas com os professores nesse cenário. A pesquisa também se apresentou como uma intervenção, denunciando casos de discriminação/ preconceito racial observados nas escolas, com isso, a maioria dos alunos da escola mostrou-se receptiva à pesquisa, facilitando trocas e discussões que enriqueceram a compreensão do contexto das relações étnico-raciais. Por outro lado, as turmas noturnas não colaboraram tanto, apresentando várias respostas em branco, o que pode ter impactado nos resultados obtidos.

Para atingir o objetivo geral da coleta de dados, que era analisar os diferentes conhecimentos dos professores e alunos sobre a Lei nº 10.639/03 nas escolas investigadas, foram estabelecidos objetivos específicos. Entre eles, destacam-se a identificação de ações e atividades relacionadas à temática étnico-racial com base na referida lei. Na pesquisa, a maioria dos alunos nos turnos da manhã e noite indicou a realização de atividades superficiais (MEDEIROS, 2015), como filmes e atividades artísticas, que não se alinham à realidade do aluno, sendo pouco específicas e insuficientes na abordagem dos estudos da história africana. Segundo Medeiros (2015), tais atividades não contribuem para um entendimento amplo e um

posicionamento frente a situações preconceituosas e discriminatórias, conforme reforçado pelos próprios alunos.

Para a população pesquisada, é crucial que a implementação da Lei nº 10.639/03, especialmente no ambiente educacional, seja fundamentada na interdisciplinaridade (CARVALHO, 2019, p.64), utilizando todos os recursos humanos da escola e comunidade para abordar a realidade social do aluno relacionada à temática ao longo de sua vida escolar. Isso resultaria na obrigatoriedade dos professores em trabalhar a temática e na escola discutir mais sobre o assunto. Pois a maioria dos alunos que afirmaram não ter conhecimento sobre a temática étnico-racial por parte dos professores também não reconheceu a ocorrência de situações de discriminação ou preconceito racial (NERI, 2011, p. 53), impactando nas medidas punitivas insuficientes da escola, apesar dos esforços em tratar o assunto com os alunos. A pouca adesão dos professores também prejudica a eficácia do tema.

É importante ressaltar que, mesmo assim, alguns alunos mencionaram a presença de casos de racismo na escola, principalmente por meio de brincadeiras (MEDEIROS, 2015, p.33). Nesse sentido, é recomendável que a escola dê mais atenção a esses casos de discriminação, busque discutir o assunto de forma multidisciplinar e compreenda com os próprios alunos e a comunidade envolvida como resolver tal problemática. Dessa forma, as ações serão direcionadas à realidade do aluno, aumentando a eficiência do tratamento do tema.

O aprendizado sobre as relações étnico-raciais, considerado importante pela maioria dos alunos, traz benefícios (BRASIL, 1996, p. 45-46) além do ambiente escolar, como o reconhecimento da ancestralidade, o senso de pertencimento dos alunos negros, a conscientização e redução dos casos de racismo, a promoção do respeito e a melhoria da convivência interpessoal por meio da empatia, entre outros.

Os professores em geral, embora não abordem extensivamente o tema, ofereceram seu melhor apoio por meio das respostas aos questionários. Dentro dos objetivos delineados pelo questionário, foi possível identificar que ações e atividades relacionadas à temática étnico-racial, baseadas na Lei nº 10.639/03, estavam associadas a debates, pesquisas, leituras e à explicação sobre a exclusão de expressões racistas. Além disso, incluíam o desenvolvimento de curtas, desenhos,

pinturas e a confecção de cartazes. Entretanto, tais atividades foram consideradas mais superficiais, sem aprofundamento, conforme destacado pelos próprios alunos.

Apesar de reconhecerem a importância da abordagem da Lei nº 10.639/03 e compreenderem os benefícios do aprendizado sobre a temática étnico-racial fora do ambiente escolar, como o entendimento da realidade atual e o reconhecimento histórico do passado escravista, conforme Carvalho (2015), suas contribuições oferecem maiores liberdades aos negros em aceitação e valorização de sua identidade. No entanto, a maioria dos professores não está familiarizada com a fundamentação da lei. Entre outros objetivos estabelecidos, torna-se essencial para a efetivação da legislação a redução de casos de preconceito e discriminação, especialmente no ambiente educacional. Isso pode ser alcançado por meio da transformação da cultura racista, reconhecendo as diversidades étnicas por meio de legislações. Para isso, é crucial priorizar e capacitar os professores sobre a legislação, permitindo a inclusão pedagógica de temas relacionados à questão racial em diversas áreas do conhecimento e corrigir injustiças e práticas de valores excludentes no ambiente escolar (GERMANO, 2016).

Outro objetivo se refere às medidas que a escola adota em relação aos casos de discriminação e injúria racial. Alguns professores alegam utilizar o diálogo e a reflexão como atividade preventiva para evitar tais situações. Quando as situações ocorrem, eles buscam intervir, embora não tenham mencionado as providências tomadas.

Nesse sentido, é imperativo promover o diálogo e a reflexão, conforme preconizado por Conceição (2016), entre escola, currículo e realidade social, além de exigir a formação de professores reflexivos sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos escolares. Portanto, os saberes dos professores relacionados à Lei nº 10.639/03 podem ser avaliados como pouco robustos; é fundamental que a escola promova a abordagem equilibrada entre a realidade vivida pelos alunos e os conhecimentos a serem transmitidos, formando professores conscientes da legislação a ser adotada e comprometidos com a educação antirracista.

4. 20 ANOS APÓS A LEI: UMA LEITURA CRÍTICA DOS RESULTADOS DA COLETA DE DADOS

Com base na descrição realizada pelos alunos chamados de grupo B, foi possível notar que as ações e atividades que as escolas proporcionam em relação à temática étnico-racial, tanto para os alunos quanto para os professores, alinhada a Lei nº 10.639/03, são atividades mais voltadas para o contexto artístico, como desenhos, confecção de cartazes e máscaras, observação de filmes, vídeos e palestras; debates e até brincadeiras. No entanto, com base no entendimento desse cenário, apontam que é algo sem aprofundamento, o que, segundo Medeiros (2015), não auxilia os alunos na construção de um entendimento amplo e eficaz em relação aos posicionamentos frente a situações de racismo. Neste cenário, a escola deve utilizar todos os recursos humanos, bem como a comunidade escolar, permitindo reflexões, análises e discussões acerca das necessidades e da realidade social, futuramente expressas em atividades pedagógicas e didáticas que nortearão as ações da escola para que sejam alcançados os objetivos e a transformação social (SANTOS, 2018).

Outro objetivo buscado pela pesquisa é o auxílio da Lei nº 10.639/03 na redução de casos de preconceito e discriminação. Com base no entendimento dos alunos investigados, a abordagem e aplicação da mesma é considerada superficial (ALVES, 2018). Para auxiliar efetivamente na redução destes casos, seria necessário que a escola proporcionasse mais conhecimento sobre a população negra, conectando-o à realidade dos alunos. Dessa forma, os professores deveriam possuir maiores conhecimentos sobre a temática, para realmente ser uma educação antirracista, possibilitando evitar o racismo sutil, muitas vezes presente em brincadeiras.

Com relação às medidas adotadas pelas escolas em relação aos casos de discriminação e injúria racial ocorridos no ambiente escolar, observa-se que são um pouco frágeis. Isso porque a maioria dos alunos presenciou ou sofreu casos de racismo, mas não há informações concretas sobre as atividades que as escolas realizam em relação à intervenção direta desses casos.

A promoção do diálogo e do debate, por meio de professores preocupados com a atuação sobre o tema, principalmente professores negros, é mencionada

como principal artifício utilizado pela escola. No entanto, conforme os apontamentos mencionados, ainda persiste a ocorrência desses casos. Neste sentido, é importante que as escolas apresentem um plano ou ação interdisciplinar (CARVALHO, 2019, p. 106) que busque interferir nessas situações.

Além disso, os alunos compreendem os benefícios e a importância do aprendizado sobre a temática étnico-racial, através da educação das relações étnico-raciais, proporcionando não apenas dentro do ambiente escolar, mas também fora dele, para alunos e professores. Isso porque tais pessoas entendem e reconhecem (BRASIL, 2004), além dos casos de discriminação dentro da escola, a realidade que a população negra vivencia fora do ambiente escolar. Aprender mais sobre essa cultura possibilita maior respeito, bem como auxilia no combate ao racismo. Tal contexto representa que os alunos querem aprender sobre o tema, pois é vasto e permite muitas aproximações (SILVA, 2007). No entanto, a escola precisa proporcionar mais suporte para que essa aprendizagem seja efetiva, contribuindo para as situações além dos muros da escola.

Dessa forma, atendendo ao objetivo geral da pesquisa, é possível notar que na análise realizada diante dos diferentes saberes dos alunos e contribuições acerca da Lei Nº 10.639/03, apresenta-se de forma limitada (SANTOS, 2018, p. 961). Isso ocorre porque tanto os alunos quanto os professores conhecem a legislação e sua relação com a sociedade de forma sucinta, isto é, não englobam maiores informações sobre como esses saberes auxiliam no reconhecimento de situações ligadas ao tema no dia a dia. Por isso, a escola aborda o tema de forma desorganizada, necessitando, como aponta Vale (2013), de maior visibilidade e abrangência no currículo escolar, bem como de ações mais sistemáticas na formação dos profissionais de Educação de caráter efetivo e da dotação orçamentária, por meio da aquisição de materiais que atuem com o tema.

Na visão dos professores, no caso do grupo A, em relação aos objetivos da pesquisa, observou-se que a compreensão dos benefícios se relaciona com uma educação que atua com a diversidade das etnias (MAGALHÃES, 2017, p. 41).

Por meio de debates; possibilitando a redução das discriminações e preconceitos, apontando pouco aprofundamento sobre o assunto, como o uso de termos antirracistas, onde somente um professor os utilizou. Inclusive, alguns professores apontaram o uso de termos pejorativos, como "índio"^[2] e a

confidenciaram sobre o conhecimento raso do assunto, representando uma certa contradição entre a teoria e a prática. Embora entendam a importância do aprendizado sobre a temática étnico-racial, através da educação das relações étnico-raciais, proporciona fora do ambiente escolar, como o desenvolvimento de uma sociedade justa, que mude a cultura atual, que é racista; eles apontam de antemão que é preciso a capacitação dos professores para o estudo e atuação em sala de aula, que depende da disciplina e do contexto. Com isso, reforçando o pensamento de Conceição (2019), a autora aponta como saída as práticas inovadoras, pois facilitam o trabalho da valorização cultural, afirmação de identidade e o reconhecimento do sujeito como ser histórico.

Isso reflete no objetivo relacionado às medidas que as escolas utilizam em relação aos casos de discriminação e injúria racial ocorridos em ambiente escolar, de forma que uma grande parte dos professores presenciou tais situações, por meio de falas racistas, piadas e manifestações nazistas. Tais medidas que as escolas adotam para a conscientização do racismo são realizadas através da escuta dos alunos, conscientização do racismo como crime, trabalho interdisciplinar sobre o tema (embora somente a escola E.E.E.M. Felipe Marx tenha se atentado à realização de ações com figuras da comunidade), a construção de pesquisas sobre o tema e a abertura por parte dos professores para a discussão do tema.

Porém, as medidas apresentadas pelos agentes do conhecimento são embasadas no mito da democracia racial (MEDINA, 2017, p. 10), com o contexto de “somos todos iguais”, o que reflete na aprendizagem dos alunos, pois os mesmos apontam entendimento com base nesse contexto. Ocorre que é preciso entender que não somos todos iguais; a população negra tem suas especificidades dentro do contexto sociológico, e reconhecer isso (MUNANGA, 2004, p. 50) é essencial para a tratativa antirracista.

As escolas também realizam ações e atividades em relação à temática étnico-racial, para os alunos e professores, com base na Lei nº 10.639/03, observado a partir do objetivo da pesquisa, onde tais ações buscam levar conhecimento aos alunos por parte dos professores.

Dentre as atividades descritas relacionavam-se com palestras, debates, apresentação de figuras negras importantes na história, discussões, elaboração de máscaras e cartazes sobre o assunto (somente a E.E.E.M. José Augusto Henemann

apresentou a confecção de bonecas abayomi e a realização de curtas-metragens relacionadas ao tema). Embora sejam atividades sem aprofundamento (GOMES; JESUS, 2013, p. 31), ainda assim, acarretam experiências positivas para os professores, embora sejam poucas as vivências mencionadas.

Outro objetivo buscado pela pesquisa é o auxílio da Lei nº 10.639/03 na redução de casos de preconceito e discriminação, com base nas respostas dos professores. Apesar de interferirem nestes casos, a grande maioria não afirmou com exatidão o auxílio da legislação para tais situações. Isso porque existem muitas mudanças que precisam ser realizadas, conforme apontam os professores, e tais mudanças também envolvem a mudança cultural (GOMES, 2012, p. 105), que é algo macro, como a consciência das pessoas sobre o tema, pois existe muita vista grossa na tratativa da temática. Com isso, Santos (2018) aponta sobre a possibilidade de criação de mecanismos e processos de reflexão, que deverão promover a sensibilização e a conscientização dos envolvidos.

Com isso, o resultado do objetivo geral da pesquisa, que busca analisar os diferentes saberes dos professores e suas contribuições acerca da Lei Nº 10.639/03, apresenta-se de forma limitada, mas com forte progressão (RÖHRIG, 2018, p. 89-90). Isso ocorre porque, embora a maioria dos professores conheça a legislação de forma sucinta e alguns nem tentem abordá-la, outros a incorporam da melhor maneira possível, utilizando os recursos que possuem e possibilitando, assim, a mudança nos alunos. Neste sentido, a escola deve apoiar e motivar os professores a atuar com a temática em todas as formações escolares, pois é através deles, devido ao contato direto, que os alunos se sentem acolhidos para entender sobre o assunto.

Diante dos resultados obtidos pela coleta de dados, foi possível notar algumas diferenças significativas entre as escolas, no caso, a E.E.E.M Felipe Marx vem apresentando um crescimento em relação a abordagem da temática étnico-racial com os(as) alunos(as), isso porque, foi a única escola que esta população apresentou discussões e reflexões sobre o tema, entre os próprios alunos, bem como buscaram o auxílio da pesquisadora, em todos os momentos, para sanar quaisquer dúvidas e questionamentos.

A mesma atenção dos alunos ficou refletida nas respostas dos questionários, pois a grande maioria buscou apresentar de forma crítica, o que a escola

proporciona em relação a temática, por meio das opiniões sinceras sobre as ações e atividades que a escola vem realizando.

Já as demais escolas, os alunos não apresentaram tamanha opinião sobre o tema, inclusive pouco discutiram sobre a tratativa e na maioria das vezes, não apresentaram dúvidas sobre o assunto, entendo que a questão para estes, não possui a devida consideração e abordagem necessária.

A mesma diferença significativa, é apresentada pelos professores, pois estes da E.E.E.M Felipe Marx apresentam maiores titulações diante de suas formações, bem como reconhecimento sobre o tema, refletindo de forma direta e indiretamente nas respostas dos questionários. O que influencia diretamente os alunos, pois os professores ao integrarem questões sociais cotidianamente nas suas disciplinas, possibilita uma formação cidadã aos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância da temática das relações étnico-raciais, fundamentada na Lei Nº 10.639/03, na educação é inegável, uma vez que proporciona a disseminação de conhecimentos sobre assuntos que, até recentemente, eram negligenciados, como a história da população negra, incluindo o período da escravidão. Portanto, é crucial que essa temática prossiga em constante avanço, seja por meio de pesquisas como esta, ou por novas formulações e mecanismos que efetivamente fortaleçam a aplicação da Lei Nº 10.639/03. Um exemplo notável é o presente estudo, que permitiu uma compreensão mais profunda das opiniões dos participantes, abrangendo desde o entendimento sobre a educação étnico-racial e a Lei Nº 10.639/03, até a avaliação da eficácia dessa legislação na redução dos casos de racismo na escola. Além disso, investigou as atividades realizadas pela escola e pelos professores não apenas no Dia da Consciência Negra (20/11), mas ao longo do ano, considerando vivências positivas e negativas da população pesquisada.

Essas análises possibilitaram compreender que: 1) Apesar da importância de abordar o tema e do conhecimento que alguns professores possuem sobre a legislação, a informação transmitida aos alunos é superficial, carente de aprofundamento; 2) Como resultado, a legislação não contribui efetivamente para a diminuição dos casos de discriminação e/ou preconceito, uma vez que o conhecimento é limitado, propiciando, em muitas situações, a propagação do preconceito; 3) As atividades e ações adotadas pelas escolas e pelos professores também contribuem para a perpetuação desse cenário, já que, na maioria das vezes, carecem de profundidade; 4) É crucial que a escola se una à comunidade negra local, como evidenciado pela pesquisa, destacando a importância da participação ativa da população negra na abordagem desse tema. Essa colaboração é fundamental para promover a sensibilização e a transmissão efetiva de conhecimentos.

Acontece que, poucas escolas integram de maneira efetiva a população negra, comprometendo a abordagem da temática, resultando em experiências negativas conforme as populações investigadas.

Contudo, é perceptível que o reconhecimento dos alunos e a transição para um pensamento antirracista, por meio da participação nas atividades, motivam os professores a se engajarem na educação das relações étnico-raciais.

Dessa forma, a pesquisa conclui que a abordagem da legislação nas turmas do terceiro ano não é efetiva, revelando lacunas a serem sanadas, como a escassez de pesquisas com essa temática em escolas localizadas mais distantes da capital gaúcha. Isso é especialmente relevante, considerando o histórico escravista mencionado pelo próprio professor da E.E.E.M. José Augusto Henemann, que destaca as peculiaridades do Rio Grande do Sul.

Outro desafio foi a seleção das escolas para a pesquisa, pois algumas se recusaram a participar, apesar de a abordagem desse tema beneficiar não apenas a instituição pesquisada, mas todos os envolvidos. Além disso, enfrentou-se a falta de interesse por parte dos alunos, evidenciada por respostas em branco em alguns questionários, bem como a falta de interesse de alguns professores, visto que nem todos os professores do terceiro ano estavam dispostos a participar da coleta de dados.

Diante desse cenário, embora os participantes tenham atribuído a responsabilidade um ao outro, ou seja, professores versus alunos, todos precisam se conscientizar sobre o tema, pois a educação das relações étnico-raciais é uma responsabilidade coletiva. É imperativo que compreendam e reconheçam as dificuldades enfrentadas pela população negra, e, por meio da educação, promovam a cidadania dos adolescentes, considerando que eles estão ingressando ou já estão no mercado de trabalho. Qual pensamento esses adolescentes estão levando para esse ambiente? É um pensamento preconceituoso ou antirracista? Ainda não sabemos, mas é crucial entender para evitar situações de discriminação e preconceito. Assim, a pesquisa representa apenas o início, sendo necessária uma ação conjunta entre escolas, municípios e estado.

Embora as escolas investigadas estejam sob a jurisdição do estado, é possível que o município contribua para a integração da comunidade, especialmente a comunidade negra, e promova a participação de agentes especializados na escola para abordar o tema, não deixando essa responsabilidade apenas nas mãos da instituição escolar, tratar sobre o assunto, possibilitando aprender além das capacitações fornecidas.

A lei em si, já representa muitos avanços principalmente do Movimento Negro Unificado, que criou a própria legislação, mas é preciso a conscientização das próprias pessoas sobre o tema, pois não adianta ensinar e aprender, sem estar consciente sobre o tema. Até porque a consciência vai muito além daquilo que pensamos, mas também está relacionada com a nossa percepção sobre o mundo, de forma que, eu Gabriele Alves Garcia, autora desta pesquisa, permito dizer que esta pesquisa está relacionada sobre a minha visão de mundo.

Me fazendo pensar sobre qual era o meu papel na sociedade, afinal, eu venho de uma família negra, tenho irmão, primas e primos, tios e tias, e assim por diante, que também são negros, então, qual o legado que eu posso deixar para essa juventude negra? Bom, nota-se que sempre estive muito além do meu tempo, mas não era porque eu sempre quis, mas sim porque a vida como uma mulher negra, me obrigou por sobrevivência, ser assim! Eu já parei várias vezes e me imaginei, onde estaria, se não tivesse aqui; pois é necessário pensar o que a sociedade projeta para nós mulheres negras, por exemplo, já se perguntou quantas mulheres negras intelectuais existem? E como elas sobrevivem? Te entendo caro leitor, que essa ideia de não tenha passado por imaginação, até porque é essa a nossa realidade, é difícil reconhecer uma mulher negra que se dedica e estuda, é difícil relacionar uma mulher negra com a intelectualidade.

Pois, a sociedade não foi pensada para as mulheres no geral e menos ainda para a mulher negra, por isso, que quando uma mulher alcança este patamar, ela é questionada em diversos momentos. E além dos questionamentos, ela ainda sofre apontamentos machistas, sexistas e infelizmente racistas, afinal, negro não foi feito para pensar e sim trabalhar.

Neste sentido, para uma mulher negra sobreviver, ela precisa se esforçar duas, três, quatro, etc.; vezes mais para conseguir alcançar o mesmo patamar de uma mulher branca, que na maioria dos casos, nem tem a qualificação necessária. Como é o meu caso, eu sempre precisei me esforçar mais que todos, sempre precisei estudar mais, pensar mais, me comportar mais, para conseguir algo que pessoas brancas conseguem sem o mínimo de esforço, é cansativo? Sim e muito. Já quis desistir? Sim, até porque nós pessoas negras também sofremos, também temos ansiedade e depressão, diferente do que muitos dizem sobre o negro não ter tempo

para sofrer. Nós sofremos sim, mas pelo fato de o tempo não correr ao nosso favor, temos que trabalhar e sofrer ao mesmo tempo.

Por isso, que eu não desisti, existem pessoas negras que dependem de mim, que principalmente se espelham em mim, bem como meus ancestrais não desistiram de mim e morreram para me possibilitar conquistar o que tenho hoje, tenho que fazer o mesmo pelos meus. De forma que, a presença dos professores negros nas escolas, reforçaram o quão importante, é a existência de pessoas negras em lugares de destaque, afinal, o professor é o líder da sua turma. E quando este líder atua em conjunto com seus liderados, possibilita mudanças efetivas, como é o caso de um dos professores mencionados.

A participação ativa do professor negro ou de qualquer pessoa negra em diversos âmbitos da sociedade, possibilita mudanças sim. Mesmo que a passos lentos, mas representa de qualquer forma um avanço. Por isso, que eu me esforço para me dedicar ao máximo, pois quero a mudança da população negra, pois assim como eu consegui, sei que mais pessoas conseguem, por difícil que seja, ainda tem pessoas não negras que buscam através da sua branquitude, fortalecer a população negra. É por isso, que hoje não me encaixo e não aceito me encaixar em qualquer padrão, pois eu sei que existem pessoas que lutam ao meu favor, assim como luto por elas, e assim juntos transformamos a sociedade.

De forma que, deixo registrado que a minha luta não para por aqui, pois a mudança para mim, ainda não acabou. Eu quero alcançar muitos lugares ainda, para isso, pretendo continuar com os estudos, quero que esta legislação promova além da educação, de forma que a lei não está sendo efetiva no ambiente escolar. Por isso, a tenho a intenção de trabalhar com a lei além dos muros da escola, no sentido de levar a legislação para dentro da área corporativa, por meio das empresas.

Unindo o meu conhecimento prático, proporcionado pela minha área de formação que são os cursos de Bacharelado em Administração e Tecnologia em

Processos Gerenciais e o conhecimento proporcionado pelo Mestrado em Desenvolvimento Regional, com isso, auxiliar o fortalecimento das empresas públicas e/ou privadas na ascensão dos colaboradores negros, através do crescimento destas pessoas dentro das empresas, alcançando o segmento estratégico destas, por meio dos cargos de lideranças.

Facilitando o crescimento das pessoas negras dentro das empresas, rompendo com o racismo estrutural, mediante uma legislação que ocupa além do ambiente educacional o ensino de história e cultura afro-brasileira, mas também obriga as empresas na promoção da ascensão das pessoas negras.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E.D.A. de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.

_____. de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago/dez 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/4>. Acesso em: 26 jan. 2024.

AZANHA, J. M. P. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: MENESES, J. G. C. et al. Estrutura e funcionamento da educação básica: leituras. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p.102-123. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wpcontent/uploads/2020/08/321-1.pdf>. Acesso 16 Set. 2022.

BALL, S. J. Sociologia das pesquisas educacionais e pesquisa crítico-social: uma r/evisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In; BALL S. J; MAINARDES, J. (Org.). Políticas Educacionais: Questões e Dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 25-42.

BARROS, Ricardo Paes de; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane Silva Pinto de. Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no Brasil. 2002.

BARROSO, Véra Lucia Maciel; SOBRINHO, Paulo Gilberto Mossmann (orgs.). Raízes de Taquara. – Porto Alegre: EST, 2008. Vol. I e II.

BASTOS, M. H. C. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). Cadernos de História da Educação, v.15, n.2, p. 743-768, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/35556>. Acesso em: 16 Set. 2022.

BERNSTEIN, Basil. A estruturação do discurso pedagógico: códigos, classes e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BORGES, Graziela Scopel, and M. de L. BERNARTT. "Educação e desenvolvimento local." Famper, Ampére/Pr (2010). Disponível em: https://www.famper.com.br/arquivos/imagens/revistaeletronica/5-educacao-edesenvolvimento-local_1418911656.pdf. Acesso em: 04 dez 2023.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017.

_____. Constituição (1934). Constituição da República nº 34, de 16 de julho de 1934.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 17 nov. 2023.

____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2023.

____. Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957pe.html#:~:text=Cr%C3%Aa%20cursos%20nocturnos%20para%20adultos,A>r. Acesso em: 26 jan. 2024.

____. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado - deficiência mental. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

____. LEI Nº 3.353, DE 13 DE MAIO DE 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 04 out. 2023.

____. LEI Nº 9394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. BRASIL, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 17 nov. 2023.

____. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=10639&ano=2003&ato=431MTTq10dRpWTbf4>. Acesso em: 26 jan. 2024.

____. LEI No 10.678, DE 23 DE MAIO DE 2003. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.678.htm. Acesso em 12 abr. 2023.

____. Lei 11.645/08, de 10 de 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”. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 11 mar. 2008. P. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 09 abri. 2024.

____. LEI Nº 12.288, DE 20 DE JULHO DE 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 12 abr. 2023.

____. LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2012-08-29;12711>. Acesso em: 10 abri. 2024.

____. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da Educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 17 nov. 2023.

____. LEI Nº 14.723, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Disponível em: <https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:lei:2023-11-13;14723>. Acesso em: 10 abri. 2024.

____. Ministério da Educação/Secad. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana na educação básica. 2004

____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARRANO, Paulo. A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. O social em questão, n. 27, p. 83-99. Disponível em: http://osocialemquestao.ser.pucRio.br/media/osocial27_carrano1.pdf. Acesso em: 22 Maio 2023.

CARVALHO, Ana Paula Pereira de. A aplicabilidade da Lei 10639/03 como instrumento de garantia de direitos humanos e cidadania, 2015, 44f. il. Monografia (Especialização) Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural — Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/14431>. Acesso em: 21 Maio 2022.

CARVALHO, D. M. da S.; FRANÇA, D. X. de. Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: uma revisão integrativa. Educ. Form., [S. l.], v. 4, n. 12, p. 148–168, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i12.974. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/974>. Acesso em: 30 jan. 2024.

CARVALHO, Mírian Janaina Conde. A compartimentação curricular na implementação da Lei 10.639/2003 em uma escola estadual de Ponte Nova – MG. 2019. 119 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11597>. Acesso em: 23 jan. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2005. p. 11.

COELHO, Marcus Venícius de Brito. Educação e política pública: estudo da efetivação do Projeto Memória e Identidade: Promoção da Igualdade na Diversidade (MIPID) em uma escola de educação infantil em Campinas (SP) – Campinas: PUC-Campinas, 2015. 189p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação. Disponível em: https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15331/cchsa_ppgedu_me_Marus_VBC.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 26 jan. 2024.

CONCEIÇÃO, Ellen Ayara Souza da. A Lei 10.639/03 e concepção do professor de uma escola do ensino fundamental I da cidade de Cachoeira, BA: um diálogo com a pedagogia Griô e a educação formal - Governador Mangabeira - BA, 2019. 52 f. Orientadora: Elipaula Marques C. Carvalho. Disponível em: <http://famamportal.com.br:8082/jspui/handle/123456789/1506>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CRUZ, Giseli B. Da história do curso de pedagogia e a formação do pedagogo no Brasil. **O curso de pedagogia no Brasil na visão de Pedagogos Primordiais (Tese de Doutorado)**. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11787/11787_4.PDF. Acesso em: 24 jan. 2024

DE PAULA, Roberta Cristina. Onde estão as crianças negras? Quebrando o silêncio sobre o racismo: a Lei 10639/03 e suas implicações na formação inicial de professoras/es e no projeto político-pedagógico das instituições educacionais. **Zeroa-seis**, v. 23, n. 1, p. 1241-1259, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8078821>. Acesso em: 24 jan. 2024.

DUARTE, Andressa Mourão et al. SECONEP–Aplicando A Lei 10639/2003 nas escolas da periferia de Pelotas. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/download/30413/25978&hl=pt-BR&sa=T&oi=gsbqga&ct=res&cd=0&d=13861598076817136667&ei=e0m6Ze3Esecy9YPpYcQiAM&scisig=AFWwaebbEqgKeBGpp93a8MNxGTtF>. Acesso em: 26 jan. 2024.

ENGELMANN, Erni Guilherme (Org.). A Saga dos Alemães: do Hunsrück para Santa Maria do Mundo Novo. Helmut Burger (coord. da trad. e revisão); Marisabel Lehn (coord. da rev. em português); Tradução de Gessy Deppe, Lily Clara Koetz, Ilson Kayser. - Igrejinha (RS): E. G. Engemann, 2005, 3 v. (Volume I e II).

EUGÊNIO, Benedito G.; DOS SANTOS, José Jackson Reis; SOUZA, Janyne Barbosa. Políticas para a implementação da Lei 10639/03 em um município brasileiro: o discurso oficial e o discurso pedagógico. ETD: Educação Temática Digital, v. 19, n. 1, p. 283-304, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8643267/15211>>. Acesso em: 21 maio 2022.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L.A.; DAFLON, V.T.; VENTURINI, A.C. O conceito de ação afirmativa. In: Ação afirmativa: conceito, história e debates [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 13-25.

FERNANDES, Dóris Rejane. O povoamento pioneiro das terras do Mundo Novo. In: SOBRINHO, Paulo Gilberto Mosmann; BARROSO, Vera Lucia Maciel (Org.) Raízes de Taquara. Porto Alegre: EST, 2008. p. 26-32.

FERNANDES, Dóris Rejane. Dos caminhos de Tropeiros às moradas de favor, às Fazendas, à cidade de Taquara: História do século XVIII ao XX. In REINHEIMER, Dalva; [et. all.]. Caminhando pela cidade: apropriações históricas de Taquara em seus 125 anos. Faccat. - Porto Alegre: Evangraf, 2011. p. 15-35.

FERNANDES, Rosane Rosa Dias et al. Desafios à reserva de vagas para negros em concursos públicos para docentes em instituições federais de ensino. Educação & Sociedade, v. 42, p. e254846, 2022.

FERREIRA, Marleide. Abayomi: "amarrando os nós da cultura afrodescendente". 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/184708>. Acesso em: 16 abr. 24.

FONSECA JÚNIOR, Eduardo. Zumbi dos Palmares: a história que não foi contada. Rio de Janeiro: Yorubana do Brasil Sociedade Ed.: L. Christiano Editorial, 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. Política e Educação. São Paulo: Cortez, 1997.

GALINDO, W. E. M. O que é efetividade? Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, [S. l.], v. 105, p. 1197-1211, 2010. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67930>>. Acesso em: 23 maio 2023.

GALVÃO, Cláudia Andreoli. Sistemas Industriais Localizados: O Vale do Paranhana — Complexo Calçadista do Rio Grande do Sul. IPEA. Texto para discussão nº 167.

GARAEIS, Vitor. A História da Escravidão Negra no Brasil. Blog Continuando a aula de história, 2012. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/historia-daescravaidonegra-brasil/>>. Acesso em: 28 Set. 2022.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 1999.

GERMANO, Antonio. A efetivação da história e cultura afro-brasileiras-brasileiras e africanas no ensino público e privado: Um estudo comparativo entre duas escolas. 2016. 166 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016. Orientador: Prof. Dr. Manuel Tavares Gomes. Disponível em: <<http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1397/2/Antonio%20Germano.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2024.

GOMES, Joaquim Barbosa. Ação afirmativa e princípio Constitucional da Igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro, Renovar, 2001, 454 p.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. Educar em Revista, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/03.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

_____. Cultura Negra e Educação. Revista Brasileira de Educação. UFMG. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/>. Acesso em: 21 dez. 2023.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, vol. 29, número 1, ene-jun, 2003. pp 167-182, Universidade de São Paulo. Disponível em: www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 jan. 2024.

_____. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39-62. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume2_educacao_anti_racista_caminhos_abertos_pela_lei_federal_10639_2003.pdf. Acesso em: 26 jan. 2024.

_____. Diversidade e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ARROYO, Miguel. Indagações sobre currículo. Brasília, DF: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

_____. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (org.). Um olhar além das fronteiras: educação e relações

raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19971/11602>. Acesso em: 26 jan. 2024.

____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. RBP AE. Goiânia: ANPAE, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19971/%2011602>. Acesso em: 15 out. 2023.

____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DYxSGJqkwVyFJ8jfT8wxWxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2023.

HAESBART, R. 2004a. O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios". Multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: RJ, Vozes, 1992.

HASENBALG, Carlos Alfredo; MUNANGA, Kabengele; SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo: perspectivas para um estudo contextualizado da sociedade brasileira. [Vol. 4 de Estudos & pesquisas](#), Editora da Universidade Federal Fluminense, 1998.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil; traduzido por Patrick Burglin. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Regiões de Influência das Cidades**. Rio de Janeiro. 2007.

____. Censo Demográfico, 2010.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar da Educação Básica, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf.

JACCOUD, Luciana; THEODORO, Mário. *Raça e educação: os limites das políticas universalistas*. In: SANTOS, Sales Augusto dos. *Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: SECAD/UNESCO, 2005, p. 105-120.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade do saber*. Rio de Janeiro, Imago, 1976.

DE JESUS, Lori Hack. *PROFESSORA, MULHER NEGRA E A LEI DA DIVERSIDADE*. Periferia, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 67–79, 2018. DOI: 10.12957/periferia.2018.33613. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/periferia/article/view/33613>. Acesso em: 30 jan. 2024.

KAUTZMANN, Maria Eunice Müller. *Taquara e um pouco de sua História*. In BARROSO, Véra Lucia Maciel; MOSSMANN SOBRINHO, Paulo Gilberto (orgs.). *Raízes de Taquara* - Porto Alegre: EST, 2008. p. 44 - 48. (Volume I).

LAGO, Ivann Carlos; ROTTA, Edeimar. Sobre a relação entre Cultura e Desenvolvimento: alguns apontamentos em defesa do conceito antropológico de cultura. *Redes. Revista do Desenvolvimento Regional*, v. 23, n. 3, p. 353-366, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/viewFile/16188/4258>. Acesso em: 08 abri. 2024.

LETA, Jacqueline. *As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso*. Estud. av. vol.17 n.49 São Paulo Set./Dez. 2003 pp. 271- 284. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340142003000300016. Acesso em: 18 dez 2023.

LIMA, Miguel. *A trajetória do negro no Brasil e a importância da cultura afro*. 2016. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Historia/monografia/3lima_miguel_monografia.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

MAGALHÃES, Lidiane Silva Rocha. *Análise sobre os impactos da implementação da Lei 10.639 no município de Teófilo Otoni*. 2017. 118 p. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017. Disponível em: <http://acervo.ufvjm.edu.br/jspui/handle/1/1741>. Acesso em 31 nov. 2023.

MARINGONI, Gilberto. *E o Massacre De Canudos*. Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, v. 32, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/download/2425/1515>. Acesso em: 19 out. 2023.

_____. *O destino dos negros após Abolição*. Revista de informações e debates do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28. Acesso em: 04 out. 2023.

MEDEIROS, Marielda Barcellos. *Lei 10639/03 e as práticas pedagógicas: repensando os currículos escolares pós dez anos*. Orientador: Fiabani, Adelmir. 2015. 93f. Dissertação (mestrado) - Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/433>. Acesso em: 22 maio. 2022.

METROPLAN. Plano estratégico de desenvolvimento do Paranhana/Encosta da Serra — Porto Alegre: 1995.

MILES, MB, & HUBERMAN, AM. *Análise de dados qualitativos: Um sourcebook expandido*, 2ª ed. 1994, Sage publicações, inc.

MOSMANN, Lígia. *Uma fazenda, um sobrado, a estação... Parobé, uma história a ser contada*. Parobé: Prefeitura Municipal de Parobé, 1999.

_____. *Parobé e o processo de industrialização*. In: SOBRINHO, Paulo Gilberto Mosmann; BARROSO, Vera Lúcia Maciel (orgs). *Raízes de Taquara*. Porto Alegre: Est, 2008.

MOTA NETO, João Colares da; STRECK, Danilo R. *Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial*. Educar em Revista, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Y3SNBNzjzKW9QxCQLp7PW6b/>. Acesso em: 22 maio. 2023.

MULLER, Alex Juarez. SOBRINHO, Paulo Gilberto Mossman. O trem chega ao Mundo Novo. In: SOBRINHO, Paulo Gilberto Mosmann; BARROSO, Vera Lúcia Maciel (orgs). *Raízes de Taquara*. Porto Alegre: Est, 2008, pág. 105.

_____. *Um espaço "Entre" o urbano e o rural: representações visuais de São Leopoldo, Taquara e Novo Hamburgo (RS) 1889-1930*. 2015, 185 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2015. Disponível em: <http://tede.upf.br:8080/jspui/handle/tede/2403>. Acesso em: 22 maio. 2023.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Tradução. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoidentidadeEEtnia.pdf. Acesso em: 30 jan. 2024.

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2ª edição revisada* Brasília: Ministério da Educação; Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 03 jan. 2024.

NERI, C. S. C. *Identidade negra e reconhecimento: interrogando a lei 10.639/03 nas Escolas do Município de João Pessoa/PB*. Orientador: PIMENTEL, José Ernesto. 2011, 148f. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Centro de Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4359>. Acesso em: 22 maio. 2022.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil*. Tempo social, v. 19, p. 287-308, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/MyPMV9Qph3VrbSNDGvW9PKc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jan. 2024.

NUNES, Cicera. *A Cultura de base africana e sua relação com a Educação Escolar*. Revista *Metáfora Educacional*. n. 10, jun. 2011. Disponível em: http://www.valdeci.bio.br/pdf/Nunes_A_CULTURA_DE.pdf. Acesso em: 23 jan. 2024.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos afro-asiáticos**, v. 25, p. 421-461, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/jSfDJDycj4nzJwRH6W3xzLH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 dez. 2023.

OLIVEIRA, Gilson B. de. *Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento*. Revista FAE, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 37-48, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://revistafae.fae.edu/revistafae/article/viewFile/477/372>. Acesso em: 04 dez 2023.

OLIVEIRA; Luís Fernandes de. *E quando a Lei N.10.639 acabar, o que fazer? XX ENDIPE / RIO 2020- FAZERES-SABERES PEDAGÓGICOS: DIÁLOGOS, INSURGÊNCIAS E POLÍTICAS*, Rio de Janeiro, 2020. 28 p. Disponível em: https://www.academia.edu/44678724/E_QUANDO_A_LEI_N_10_639_ACABAR_O_QUE_FAZER_INSURG%C3%ANCIA_POL%C3%8DTICA. Acesso em: 17 nov. 2023.

OLIVEIRA, Míria Gomes de; Paulo Vinícius Baptista da Silva. *Educação Étnicoracial e formação inicial de professores: a recepção da Lei 10.639/03*. Educação e realidade 42.1 (2017): 183-196. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v42n1/en_2175-6236-rer-42-01-00183.pdf&hl=pt. Acesso em 27 nov. 2023.

OLIVEIRA, Rosenilton Silva de. Educação para a diversidade racial no contexto brasileiro: o contexto das leis 10639/2003 e 11645/2008. **Argumentos**, v. 15, n. 1, p. 341-356, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/1106>. Acesso em: Acesso em 27 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Declaração sobre Raça e Preconceito Racial*. Adotada e Proclamada pela Conferência geral da Organização das Nações Unidas, Ciência e Cultura na sua 20ª sessão, a 27 de Novembro de 1978.

OXFAM. *Nós e as desigualdades*. Relatório da pesquisa de opinião Oxfam Brasil/Datafolha, 2021. Disponível em: https://www.oxfam.org.br/um-retratodasdesigualdades-brasileiras/pesquisa-noseasdesigualdades/?_ga=2.57215017.248367475.1656357731-

[1781918952.1655237068&_qac=1.157566792.1656357762.CjwKCAjwquWVBhBrEiwAt1KmwkIVMfTKWZuj8zZgZD91j8UgRlaJZRXLfOBgAT7ucR4z6GokVAuLWxoC_jsQAvD_BwE](https://www.scielo.br/j/er/a/YQGhVYPVBmw3Dd6M834CNPQ/?lang=pt). Acesso em: 28 Set. 2022.

PEREIRA, A. A.; SILVA, J. R. S. da. *Possibilidades na luta pelo ensino de histórias negras na era das bases nacionais curriculares no Brasil e nos Estados Unidos: a Lei nº 10.639/03 e os National History Standards*. **Educar em Revista**, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YQGhVYPVBmw3Dd6M834CNPQ/?lang=pt>. Acesso em: 01 dez. 2023.

PHILERENO, Deivis Cassiano; AREND, Silvio Cezar. *A dinâmica de longo prazo e o potencial de desenvolvimento socioeconômico do município de Taquara-RS*. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional, v. 11, n. 2, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/697/1/DeivisPhilereno.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PORTELA, Fernando. *Êxodo rural e urbanização*. São Paulo: Ática, 2004.

RAMOS, Alcida Rita. *Vozes indígenas: o contato vivido e contado*. Anuário Antropológico, [S.l.], v. 1., n. 1, p. 117-149, 1987. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/inde..php/anuarioantropologico/article/view/699>. Acesso em: 25 jan. 2024.

RASCHE, Karla Leandro et al. *Formação continuada em educação das relações étnico-raciais: o (a) professor (a) tutor (a) na construção do conhecimento*. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 3, p. 1389-1408, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8018>. Acesso em: 03 dez. 2023.

RICHTER, T. *A vida, o homem e o mundo que o rodeia*. In: RICHTER, T. (org.). *Objetivo pedagógico e metas de ensino de uma escola Waldorf*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002. p.141-146.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão. *PANORAMA DAS DESIGUALDADES DE RAÇA/COR NO RS* / André Coutinho Augustin, et al - Porto Alegre, 2021. 83 p. : il. Relatório Técnico.

RÖHRIG, Tânia da Cruz. *A produção acadêmica sobre a lei 10639/03: a busca por vestígios de uma lei impertinente e fracassada* - Rio Claro, 2018. 90f. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Orientador: José Euzébio de Oliveira Souza Aragão. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d65eb77cc4ac-48e9-9506-2b11c99c5eb0/content>. Acesso em 23 jan. 2024.

PAULA, R. C. **Onde estão as crianças negras? Quebrando o silêncio sobre o racismo: a Lei 10.639/03 e suas implicações na formação inicial de professora*. V. 23 n. Especial, SANTA CATARINA/RS, 2021. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/81652>. Acesso em: 21 maio. 2022.

PAROBÉ (município). *LEI ORDINÁRIA Nº 3.609, DE 19 DE JUNHO DE 2015*. Cria o plano diretor do município de Parobé e dá outras providências. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/parobe/lei-ordinaria/2015/361/3609/lei-ordinarian-3609-2015-dispoe-sobre-a-aprovacao-do-plano-municipal-de-educacao-pme-e-daoutras-providencias>. Acesso em: 27 nov. 2023.

PONTES, Katiúscia Ribeiro. *Kemet, escolas e arcádeas: a importância da filosofia africana no combate ao racismo epistêmico e a lei 10639/03*, 2017, 93f. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca. Orientador: Renato Nogueira. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/kati%C3%B4scia_ribeiro_-_dissertac%C3%A7%C3%A3o_final.pdf. Acesso em: 27 nov. 2023.

SANTIAGO, Flávio, 1987 - “O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado”: hierarquização e racialização das crianças pequeninhas negras na educação infantil – Campinas, SP: [s.n.], 2014. Orientador: Ana Lúcia Goulart de Faria. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=457280>. Acesso em: 23 jan. 2024.

DOS SANTOS, C. S.; FILHO, E. R.; JOHN, N. S.; DA SILVA, T. L. A efetividade das políticas públicas de ação afirmativa para os negros: a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. **Anais do Simpósio Latino-Americano de Estudos de Desenvolvimento Regional**, IJUÍ - RS - BRASIL, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/slaedr/article/view/10519>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SANTOS, Sales Augusto dos et al. *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação : Unesco, 2005. p. 83-101. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf. Acesso em: 17 nov. 2023.

SENRA, Alvaro de Oliveira; MOREIRA, Márcio de Araújo; SANTOS, Celiana Maria dos. *África, Brasil e as transformações no ENEM: a Lei no 10.639/2003*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v.25, n. 97, p. 992-1013, 2017. RIO DE JANEIRO/RJ. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5cDrSCFVRgwJjtnbNbjRc6h/?lang=pt>. Acesso em: 16 Set. 2022.

SILVA DE OLIVEIRA, R. *Educação para a diversidade racial no contexto brasileiro: o contexto das leis 10639/2003 e 11645/2008*. Argumentos - Revista do Departamento de Ciências Sociais da Unimontes, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 341–356, 2018.* Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/argumentos/article/view/1106>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SILVA, Geranilde Costa e. *Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as*. 2013. 243f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7955>. Acesso em: 17 nov. 2023.

SILVA, Gustavo Pinto Alves da. *Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) Ayó : uma experiência em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro*. 2018. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2018. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/4797>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SILVA, M. J. A.; BRANDIM, M. R. L. *Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural*. *Diversa*, Belo Horizonte, ano I, n. 1, p. 51-66, jan./jun.2008. Disponível em: <http://www.ucbweb2.castelobranco.br>. Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, Maurício; PEREIRA, Márcia Moreira. *Dez anos da Lei n.º 10.639/03: antecedentes, desdobramentos, percursos*. *Revista EccoS*, n. 34, p. 117-129, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/4290>. Acesso em: 25 maio 2022.

SILVA, Paulo Sérgio da. *Contornos Pedagógicos de uma Educação Escolar Quilombola*. 2013. 260f. Orientador: Marlene Ribeiro. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87961>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SILVA, P. B. G. e. *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil*. *Educação*, [S.l.], v. 30, n. 3, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SENRA, de Oliveira Alvaro; MOREIRA, Márcio De Araújo; SANTOS, Celiana Maria Dos. *África, Brasil e as transformações no ENEM: a Lei no 10.639/2003. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 97, p. 992-1013, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5cDrSCFVRgwJjtnbNbjRc6h/?format=pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SLONGO, Angela Maria. *A efetividade da Lei 10.639/2003: relato de experiência de uma equipe multidisciplinar em uma escola pública estadual*. 2015. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/recit/article/view/5064/pdf>. Acesso em 24 jan. 2024.

SOARES, Luiza Mandela Silva. **GRIÓS CONTEMPORÂNEOS: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA*. *ENCRESPANDO Seminário Internacional*, v. 1, n. 1, 2015.

SOBRINHO, Paulo Gilberto Mossmann. *Santa Cristina do Pinhal - Taquara do Mundo Novo: Movimento e Emancipação*. In: SOBRINHO, Paulo Gilberto Mossmann; BARROSO, Vera Lucia Maciel (org.) *Raízes de Taquara*. Porto Alegre: EST, 2008. p.55-63.

SOUZA, Ana Lúcia Silva e CROSO, Camila (Coord.). *Igualdade das relações étnico-raciais na escola: possibilidades e desafios para a implementação da Lei 10.639/2003*. São Paulo: Petrópolis: Ação Educativa, CEAFFRO e CERT, 2007. 93p.

SOUSA, Eliana Ramos de et al. *Políticas públicas para a educação superior: a contribuição do PROUNI e FIES para o fortalecimento da educação*. 2013.

Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/114853/2013306%20-%20Pol%c3%adticas%20p%c3%ablicas%20para%20a%20educa%c3%a7%c3%a3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 26 jan. 2024.

SOUZA, Florentina Silva. *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 272p.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil Africano*. Ática: São Paulo: 2008.

Disponível

em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5646089/mod_resource/content/1/%C3%81frica%20e%20Brasil%20africano%20by%20Marina%20de%20Mello%20e%20Souza%20%28z-lib.org%29.pdf. Acesso em: 04 Julho. 2022.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Ensino Médio noturno: democratização e diversidade*. Educar em Revista, Curitiba, n. 31, p. 53-72, 2008.

Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602008000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2022.

TAQUARA. *LEI Nº 5710, DE 11 DE JUNHO DE 2015*. Aprova o plano municipal de educação 2015/2025 do município de taquara. Taquara, 11 jun. 2015.

Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/rs/t/taquara/lei-ordinaria/2015/571/5710/leiordinaria-n-5710-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-20152025-domunicipio-de-taquara-rs>. Acesso em: 24 nov. 2023.

TOGNI, Ana Cecília; CARVALHO, Marie Jane Soares. *Uma escola noturna de ensino médio no Brasil*. Revista Iberoamericana de Educación, v. 44, p. 61-76, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/800/80004406.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues, Carlos Alberto Paraguassú Chaves, and Carlos Eugênio Pereira. *Currículo e culturas: a Educação Antirracista como direito humano*. Revista Teias 22. ESPECIAL (2021): 61-72. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v22nespecial/1982-0305-teias-22-spe-0061.pdf>. Acesso em: 04 dez 2023.

VALE, Gislana Maria do Socorro Monte do. *Avaliação da política de educação das relações etnicorraciais através da implementação da Lei 10.639/03 na Escola Pública Municipal de Fortaleza*. 2012. 133f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE). Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/5992> .Acesso em: 25 maio. 2022.

VALENTE, Ana Lúcia E. F.. *Conhecimentos antropológicos nos parâmetros curriculares nacionais*. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. (org.). *Diversidade, cultura e educação*. São Paulo, Biruta, 2003.

WILSON, Thomas. *Qualitative “Versus” Quantitative Methods in Social Research*. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, n. 10, avril, 1986, p. 25

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS DOCENTES**1ª Parte****Por favor, responda e selecione as opções abaixo**

1. Gênero
 feminino masculino outro _____
2. Idade
 Entre 18 a 37 anos Entre 38 a 58 anos 59 anos ou mais
3. Descreva qual a sua disciplina.

4. Descreva qual a sua titulação. (Graduado(a), Especialista, Mestre, Doutor(a), Pós-Doutor(a)).

5. Quanto tempo de atuação como docente?
 Até 5 anos
 Entre 6 a 10 anos
 Mais de 10 anos
6. Você sempre atuou em escolas públicas?
 Sim Não

2ª Parte**Por favor selecione a opção marcando um X.**

1. Você tem conhecimento sobre a temática Étnico-Racial?
 Sim Não
2. Você conhece a fundamentação da Lei Nº 10.639/03?
 Sim Não
3. Você aplica a legislação em sala de aula?
 Sim Não
4. Você procura intervir em casos de discriminação Étnico-Racial entre alunos?
 Sim Não

3ª Parte**Por favor, descreva as situações abaixo:**

1. O que você entende por Educação Étnico-Racial?

2. Qual a relevância de se abordar a temática Étnico-racial, conforme Lei nº 10.639/03?

3. A Lei Nº 10.639/03 é efetiva? Se sim, explique o motivo. Se não, explique o que é necessário para se tornar efetiva.

4. A escola realiza atividades com os alunos sobre a semana da Consciência Negra (20/11), através de questionamentos e não comemoração? Se sim, descreva quais são as atividades.

5. Cite algumas práticas que você desenvolveu em sala de aula e que estiveram relacionadas à Educação Étnico-Racial.

6. Cite um exemplo de uma experiência positiva e outra experiência negativa que você vivenciou e que se relaciona com a Educação Étnico-racial.

**OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.
Você é muito importante!**

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS DISCENTES**1ª PARTE****Por favor, selecione as opções abaixo 1**

1. Gênero

 feminino masculino outro _____

2. Idade

 Entre 16 a 17 anos 18 anos

3. Você sempre estudou em escolas públicas?

 Sim Não**2ª PARTE****Por favor, selecione as opções abaixo**

1. Na escola, já ouviu falar por parte dos professores, o que é a temática Étnico-Racial?

 Sim Não

2. Você já ouviu falar na escola que a história e cultura afro-brasileira, se relaciona com a temática Étnico-Racial?

 Sim Não

3. Você já sofreu ou presenciou algum caso de discriminação étnico-racial, na escola?

 Sim Não Prefiro não responder

3ª PARTE**Por favor, descreva as situações abaixo**

1. O que você entende por Educação Étnico-Racial?

2. Qual a relevância de se abordar a temática Étnico-racial, conforme Lei nº 10.639/03?

3. Abordar a Lei Nº 10.639/03 auxilia na diminuição do racismo/ discriminação racial na escola? Se sim, explique o motivo. Se não, explique o que falta para ajudar na diminuição destes problemas.

4. A escola ou os professores realizam atividades sobre a semana da Consciência Negra (20/11)? Se sim, descreva quais são as atividades.

5. Cite algumas práticas que você vivenciou em sala de aula e que estiveram relacionadas à Educação Étnico-Racial.

6. Cite um exemplo de uma experiência positiva e outra experiência negativa que você vivenciou e que se relaciona com a Educação Étnico-racial.

**OBRIGADO PELA SUA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.
Você é muito importante!**

APENDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (para os professores)

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidado a participar da pesquisa, cujo o título: **“SE FORAM 20 ANOS E AGORA? A efetividade Lei nº 10.639/03 nos municípios de Parobé/RS e Taquara/RS”**. Tal pesquisa está sendo desenvolvida pela mestranda Gabriele Alves Garcia, do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara/RS, sob orientação do professor Dr. Daniel Luciano Gevehr.

O objetivo central do estudo são as relações étnico-raciais, onde o propósito é identificar o nível de conhecimento dos professores e dos alunos sobre a Lei nº 10.639/03, em escolas de municípios do estado do Rio grande do Sul, compreendendo as contribuições da legislação, dentro e fora da escola para a população pesquisada.

Este estudo se justifica pela necessidade de reconhecer e entender a realidade da população negra na sociedade e no ambiente escolar, pois quando há discussão sobre os direitos dentro da educação, como a Lei Nº 10.639/03, abre espaço para que as pessoas invisibilizados e/ou desconsiderados como indivíduos de conhecimento, sejam reconhecidas.

Para isso, o instrumento de coleta de dados da pesquisa, será um questionário, contendo perguntas abertas e fechadas, totalizando dezesseis perguntas, sendo assim a estimativa de tempo pode levar de 15 min a 20 min.

A sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Não havendo nenhuma penalização, caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Sendo assim, caso você sinta algum desconforto no preenchimento do questionário, você poderá interromper imediatamente o processo.

A pesquisadora do projeto se compromete com o sigilo e confidencialidade dos dados fornecidos e com a privacidade da identidade dos participantes, e não fara uso dessas informações para outras finalidades, sendo obtido qualquer dado que possa identificá-lo na divulgação da pesquisa. Somente após a análise dos dados obtidos é que será divulgado o resultado coletivo referente ao estudo realizado.

Se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa você estará amparado pela Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

A sua participação consistirá em responder um questionário, que tem como finalidade esclarecer os objetivos. O questionário será entregue aos participantes em formato impresso, assim como o TCLE, posteriormente transcrito e armazenado, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu professor-orientador.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 510/2016 e orientações do CEP/FACCAT e com o fim deste prazo, serão descartados. O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa resultará em aprofundamento da temática sobre as relações étnico-raciais que poderá acarretar outros estudos.

O presente estudo apresenta riscos mínimos relacionados ao possível desconforto ao lhe fazer algumas perguntas pertinentes ao tema. Mas, se

eventualmente isso ocorrer poderá se manifestar para a acadêmica e sua orientadora conforme explicitado neste termo. É também garantido o direito de se manter informado(a) sobre os resultados parciais e finais, os quais serão publicados em eventos e periódicos científicos na forma de dissertação e será examinada perante banca avaliadora. Assim como a reunião com os participantes para o devido retorno, mantendo-se o anonimato do participante.

Se você tiver perguntas com relação a seus direitos ou questões éticas como participante deste estudo, você também pode contar com um contato imparcial junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da FACCAT, situado no 2º piso do Prédio administrativo – Campus das Faculdades Integradas de Taquara, com o email: cep@faccat.br. Com os telefones (51) 3541-6604 (linha direta) ou (51) 3541-6600 (ramal 604). Dentro do horário de funcionamento de segunda a sexta feira: das 8 horas às 12h e das 18:30 às 22h30min.

Desde já agradeço sua disponibilidade na participação deste trabalho e coloque-me à disposição para quaisquer informações adicionais que possam ser necessárias. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar informações sobre sua participação ou sobre a pesquisa ao pesquisador(a). Este termo deverá ser assinado em duas vias, todas as páginas deverão ser rubricadas, uma fica com você e a outra deve ser entregue à pesquisadora.

Contato

Pesquisadora: Gabriele Alves Garcia
 Tel.: (51) 998020358
 E-mail: GabrieleAlvesGarcia@hotmail.com

Professor orientador: Dr. Daniel Gevehr
 Tel.: (51) 999662638
 E-mail: danielgevehr@faccat.br

(Assinatura do Participante)

____ / ____ / ____

Dia mês ano

(Assinatura Pesquisador(a))

____ / ____ / ____

Dia mês ano

APENDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (para pais/responsáveis)

Prezado(a) Responsável,

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa, cujo o título: “**SE FORAM 20 ANOS E AGORA? A efetividade Lei nº 10.639/03 nos municípios de Parobé/RS e Taquara/RS**”. Desenvolvido pela mestrandia Gabriele Alves Garcia, do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional das Faculdades Integradas de Taquara/RS, sob orientação do professor Dr. Daniel Luciano Gevehr.

O objetivo central do estudo é sobre o tema das relações étnico-raciais, onde o propósito é identificar o nível de conhecimento dos professores e dos alunos sobre a Lei nº 10.639/03 em escolas de municípios do estado do Rio grande do Sul, bem como as contribuições da legislação, dentro e fora da escola para a população pesquisada.

Este estudo justifica-se pela necessidade de reconhecer e entender a realidade da população negra na sociedade, no ambiente escolar, pois quando se discute sobre os direitos dentro da educação, como a Lei Nº 10.639/03, abre espaço para que as pessoas invisibilizados e/ou desconsiderados como indivíduos de conhecimento, sejam reconhecidas.

Para isso, o instrumento de coleta de dados da pesquisa, será um questionário, contendo perguntas abertas e fechadas, totalizando dezesseis perguntas, sendo assim a estimativa de tempo pode levar de 15 min a 20 min

A participação do(da) seu(sua) filho(filha) é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se autoriza ou não participar, bem como a retirada da participação a qualquer momento. Seu(sua) filho(a) não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não consentir com a participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Caso seu(sua) filho(a) sinta algum desconforto no preenchimento do questionário, poderá interromper imediatamente o processo.

A pesquisadora do projeto se compromete com o sigilo e confidencialidade dos dados fornecidos e com a privacidade da identidade dos participantes, e não fara uso dessas informações para outras finalidades, sendo obtido qualquer dado que possa identificá-lo(la) na divulgação da pesquisa. Somente após a análise dos dados obtidos é que será divulgado o resultado coletivo referente ao estudo realizado.

Se houver algum dano, comprovadamente decorrente da presente pesquisa você estará amparado pela Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A participação consistirá em responder um questionário, que tem como finalidade esclarecer os objetivos. O questionário será entregue aos participantes em formato impresso, assim como o TCLE, posteriormente transcrito e armazenado, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora e seu professor-orientador.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução 510/2016 e orientações do CEP/FACCAT e com o fim deste prazo, serão descartados. O benefício indireto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa resultará em aprofundamento da temática sobre as relações étnico-raciais que poderá acarretar outros estudos.

O presente estudo apresenta riscos mínimos relacionados ao possível desconforto ao lhe fazer algumas perguntas pertinentes ao tema. Mas, se eventualmente isso ocorrer poderá se manifestar para a acadêmica e seu orientador conforme explicitado neste termo. É também garantido o direito de manter informado(a) sobre os resultados parciais e finais, os quais serão publicados em eventos e periódicos científicos na forma de dissertação e será examinada perante banca avaliadora. Assim como a reunião com os participantes para o devido retorno, mantendo-se o anonimato do participante.

Garante-se também a liberdade de retirada do consentimento e do assentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem prejuízo à continuidade do atendimento pela instituição. Para tanto, você poderá solicitar a retirada da participação de (pessoa menor de idade), entrando em contato comigo pelo e-mail:

GabrieleAlvesGarcia@hotmail.com, telefone: (51) 99802-0358 ou com o pesquisador responsável pelo e-mail: danielgevehr@faccat.br, telefone: (51) 99966-2638 ou ainda pelo Comitê de Ética e Pesquisa da FACCAT, situado no 2º piso do Prédio administrativo – Campus das Faculdades Integradas de Taquara. com o email: cep@faccat.br. Com os telefones (51) 3541-6604 (linha direta) ou (51) 3541-6600 (ramal 604). Dentro do horário de funcionamento de segunda a sexta feira: das 8 horas às 12h e das 18:30 às 22h30min.

Se você tiver perguntas com relação a seus direitos ou questões éticas como participante deste estudo, você também pode contar com um contato imparcial junto ao Comitê de Ética e Pesquisa da FACCAT. O CEP/FACCAT é um comitê responsável pela análise a aprovação ética de todas as pesquisas desenvolvidas com seres humanos, assegurando o respeito pela identidade, integridade, dignidade, prática da solidariedade e justiça social.

Você receberá uma via deste termo e outra ficará com o (a) pesquisador (a). Você aceita participar? Eu (nome do responsável) concordo em consentir a participação do (a) (nome do menor de idade) nesta pesquisa

Contato

Pesquisadora: Gabriele Alves Garcia
Tel.: (51) 998020358
E-mail: GabrieleAlvesGarcia@hotmail.com

Professor orientador: Dr. Daniel Gevehr
Tel.: (51) 999662638
E-mail: danielgevehr@faccat.br

Assinatura do(a) responsável.

____/____/____
Data

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável.

____/____/____
Data

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) -
Para adolescentes (menores de 18 anos) e para legalmente incapaz.**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**SE FORAM 20 ANOS E AGORA? A efetividade Lei nº 10.639/03 nos municípios de Parobé/RS e Taquara/RS**”, coordenada pelo professor Dr. Daniel Gevehr com o telefone (51) 99966-2638 e pela mestrandia Gabriele Alves com o telefone: (51) 99802-0358. Seus pais permitiram que você participe. Queremos compreender o nível de conhecimento dos professores e dos alunos sobre a Lei nº 10.639/03 em escolas de municípios do estado do Rio grande do Sul, bem como as suas contribuições da legislação no ambiente escolar e para a população pesquisada. Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. Os(as) adolescentes que irão participar desta pesquisa têm de 16 a 18 anos de idade. A pesquisa será feita na sua escola, onde irão responder um questionário. Para isso, será usada uma caneta. O questionário é considerado seguro, mas é possível promover a exposição sobre a atuação dos professores sobre Lei nº 10.639/03 e a exibição da opinião dos discente sobre a atuação dos professores(as) com base na Lei nº 10.639/03. Então, caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer como transformações efetivas a longo prazo, na educação sobre a Lei nº 10.639/03, com estratégias mais específicas com a realidade de cada escola. Da mesma forma, que os docentes terão a compreensão se possuem e quais são os instrumentos necessários para abordar a Lei Nº 10.639/03, a partir do seu principal público: os alunos. Já os alunos compreenderam a sua participação na educação efetiva, possibilitando estes tratar criticamente as questões sociais, dentro e fora da sala de aula. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados em eventos e periódicos científicos, assim como apresentação dos dados na escola pesquisa (se possível), mas sem identificar os participantes.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa “SE FORAM 20 ANOS E AGORA? A efetividade Lei nº 10.639/03 nos municípios de Parobé/RS e Taquara/RS”. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

_____, _____ de _____ de _____.

Cidade

Assinatura do(a) menor

Assinatura da pesquisadora responsável