



Universidade de Brasília – UnB  
Faculdade de Educação - FE  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Mestrado em Educação

**FRANCISCO THIAGO SILVA**

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO FEDERAL:  
REFLEXÕES CURRICULARES**

Brasília-DF  
Novembro, 2013

**FRANCISCO THIAGO SILVA**

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO  
ENSINO FUNDAMENTAL NO DISTRITO FEDERAL:  
REFLEXÕES CURRICULARES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação - PDCA.

Eixo de Interesse: Currículo e Formação de Profissionais da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges

Grupo de Pesquisa: Currículo: teorias e práticas

Brasília-DF  
Novembro, 2013

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de  
Brasília. Acervo 1013260.

S586e Silva, Francisco Thiago.  
Educação antirracista nos anos iniciais do ensino  
fundamental no Distrito Federal : reflexões curriculares  
/ Francisco Thiago Silva. -- 2013.  
142 f . ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília,  
Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação  
em Educação - PPGÉ, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Livia Freitas Fonseca Borges.

1. Currículos. 2. Educação. 3. Ensino fundamental.  
4. Racismo. I. Borges, Livia Freitas Fonseca, orientadora.  
II. Título.

CDU 323.12(81)

TERMO DE APROVAÇÃO

**FRANCISCO THIAGO SILVA**

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO  
FUNDAMENTAL NO DISTRITO FEDERAL: REFLEXÕES  
CURRICULARES**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Universidade de Brasília – UnB, pela seguinte banca examinadora:

---

**Profa. Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges**

Orientadora – FE/UnB

---

**Profa. Dra. Ranilce Mascarenhas Guimarães Iosif**

Membro – UCB

---

**Profa. Dra. Renísia Cristina Garcia Filice**

Membro – UnB/FE

---

**Profa. Dra. Cátia Piccolo Viero Devechi**

Suplente – UnB/FE

Brasília, 20 de novembro de 2013.

Dedico este trabalho a **todos (as) educadores (as)** que lutam pedagogicamente por uma educação curricular antirracista, sobretudo os que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por contribuírem correntemente com a construção de um Brasil mais justo e livre de qualquer tipo de preconceito, o racial, principalmente.

Dedico também à minha **FAMÍLIA**, pais e irmãos, que, como muitos nordestinos cearenses, depositaram sua fé na expectativa de uma vida melhor em Brasília, a “capital da esperança”.

À minha fiel esposa, professora **Renata**, e ao meu valente filho, **Alexandre**. A admiração de vocês foi meu combustível constante.

## AGRADECIMENTOS

Tenho muitas pessoas para lembrar. Citarei algumas, mesmo correndo o risco de ser injusto, saibam que sem vocês esta pesquisa não existiria:

Inicialmente às forças espirituais que sempre me acompanharam me guiando na luz do conhecimento: Deus, Jesus Cristo, Santos, Anjos e os Orixás...

A todos os meus familiares, e não são poucos, pelo respeito que me têm e a admiração que demonstram a cada encontro.

À professora Dra. Lívia Freitas Fonseca Borges, minha brilhante orientadora, que me apresentou o campo curricular e a formação docente, apoiando-me incessantemente, respeitando minhas escolhas e sendo generosa afetiva e academicamente. Sem sua orientação, esta pesquisa não teria a segurança teórico-metodológica, esperando que ela seja uma contribuição acadêmica para todos que desejam uma educação justa, solidária e antirracista.

À professora Dra. Renísia Garcia, pelas incansáveis discussões no grupo de Pesquisa GEPPHERG, acerca das contribuições das obras de Marx em especial, o seu método de pesquisa em interface com a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais. Meu agradecimento por ter sido a primeira professora desta instituição a acreditar em meu potencial e enxergar em mim, para além da cor da pele, a “consciência negra” política.

Ao professor e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB que contribuíram direta ou indiretamente com esta pesquisa: Maria Helena da Silva Carneiro, Kátia Curado, Carlos Lopes, Raquel Moraes e Cátia Piccolo.

Às colegas de orientação acadêmica e do grupo de pesquisa **Currículo: teorias e práticas**, pelo apoio constante: Leda Regina, Helena Narciso, Marizete Oliveira, Aldriana Azevedo e Michele Miranda.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que me concedeu afastamento remunerado para estudos, fato essencial para realização deste curso de mestrado.

Às colegas, professoras da Coordenação de Diversidade da Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela generosidade e prontidão em intermediar boa parte do processo da pesquisa de campo: Ana José Marques e Dhara Cristiane.

Às minhas melhores amigas, colegas e professoras, também comprometidas com uma educação antirracista: Anna Maura e Renata Ramires, pelas horas de conversa e debate.

A todas e todos os/as interlocutores/as desta pesquisa, que existem concretamente, de onde esta síntese teórica partiu, à luz do método materialista histórico e dialético visando à transformação social e racial deste país.

**SÚPLICA CEARENSE**  
**(GORDURINHA/LUIZ GONZAGA)**

Oh! Deus, perdoe este pobre coitado  
Que de joelhos rezou um bocado  
Pedindo pra chuva cair sem parar

Oh! Deus, será que o senhor se zangou  
E só por isso o sol arretirou  
Fazendo cair toda a chuva que há

Senhor, eu pedi para o sol se esconder um tiquinho  
Pedi pra chover, mas chover de mansinho  
Pra ver se nascia uma planta no chão

Oh! Deus, se eu não rezei direito o Senhor me perdoe,  
Eu acho que a culpa foi  
Desse pobre que nem sabe fazer oração

Meu Deus, perdoe eu encher os meus olhos de água  
E ter-lhe pedido cheinho de mágoa  
Pro sol inclemente se arretirar

Desculpe eu pedir a toda hora pra chegar o inverno  
Desculpe eu pedir para acabar com o inferno  
Que sempre queimou o meu Ceará

*“Existe uma história do povo negro sem o Brasil; mas não existe uma história do Brasil sem o povo negro”.*  
(GARCIA, 2006, p. 10).

*“O currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações sociais de poder, ao se apresentar, no seu aspecto ‘oficial’, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro das relações de poder”.*  
(MOREIRA, 1995, p. 29)

*“Ao se achar igualitária, livre do preconceito e da discriminação, muitas escolas têm perpetuado desigualdades de tratamento e minado efetivas oportunidades igualitárias a todas as crianças. Sabemos não ser tarefa apenas da educação a transformação da sociedade. Mas esperamos que ela acompanhe as transformações sociais e as mudanças históricas”.*  
(CAVALLEIRO, 2001, p. 147)

*“Professores, fazemos parte de uma população culturalmente afro-brasileira, e trabalhamos com ela; portanto, apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros, que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumirmos, nos mantermos alienados dentro da nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos”.*  
(GONÇALVES E SILVA, 1996, p. 175).

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Epítome da questão principal e objetivo geral da pesquisa.....	27
Quadro 2 – Epítome relacional entre questões específicas, objetivos e ações metodológicas.	62
Quadro 3 – Epítome geral da pesquisa .....	75

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Distribuição temporal dos 41 trabalhos catalogados por ano de defesa. ....	31
Tabela 2 – Relação das 26 pesquisas sobre Educação Étnico-Racial, por Universidade. ....	32

## LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEDIV – Coordenação de Educação em Diversidade  
CF – Constituição da República Federativa do Brasil de 1988  
CIMAN – Curso Integral de Madureza da Asa Norte  
CRE – Coordenações Regionais de Ensino  
DCNS – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DF – Distrito Federal  
EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação  
ERER – Educação das Relações Étnico-Raciais  
FAJESU – Faculdade Jesus Maria José  
FAPRO – Faculdade Projeção  
FE – Faculdade de Educação  
GERAJU– Grupo de pesquisa em Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude  
GEPHERG – Grupo de estudo e pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IESA – Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia  
IESB – Instituto de Educação Superior de Brasília  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
PUC – Pontifícia Universidade Católica  
SCIA – Setor Complementar de Indústria e Abastecimento  
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
SEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal  
SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial  
SIAE – Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional

SUBEB – Subsecretaria de Educação Básica

SUGEPE – Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação

SULOG – Subsecretaria de Logística

SUMTEC – Subsecretaria de Modernização e Tecnologia

SUPLAV – Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional

UnB – Universidade de Brasília

UniCEUB – Centro Universitário de Brasília

UNIEURO – Centro Universitário Euro-Americano

UPIS – União Pioneira de Educação Social

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>1 HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NEGRAS: MEMÓRIAS DOCENTES.....</b>	<b>19</b>
<b>2 CURRÍCULO ÉTNICO-RACIAL NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO.....</b>	<b>29</b>
2.1 TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	32
<b>3 METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>38</b>
3.1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS: PESQUISA, METODOLOGIA, EDUCAÇÃO E TEORIA .....	38
3.2 MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO: LIMITES E POSSIBILIDADES .....	40
3.2.1 <i>O contexto educacional pesquisado.....</i>	<i>52</i>
3.2.2 <i>Mapa da diversidade das escolas públicas do DF: projetos e ações.....</i>	<i>53</i>
3.2.3 <i>Realidade da população negra no Distrito Federal.....</i>	<i>54</i>
3.2.4 <i>Os/as Interlocutores/as da pesquisa.....</i>	<i>55</i>
3.2.4.1 Coordenadora Geral da Coordenação de Diversidade em Educação (CEDIV) ....	55
3.2.4.2 Coordenadores/as das Gerências Regionais de Ensino, representantes da Coordenação de Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade em Educação (CEDIV) .	56
3.2.4.3 Professor/a regente em Anos Iniciais do Ensino Fundamental .....	57
3.2.5 <i>A delimitação do tema e o levantamento de dados e informações.....</i>	<i>59</i>
3.2.6 <i>O trabalho de campo.....</i>	<i>60</i>
3.2.7 <i>Procedimentos e instrumentos para levantamento das informações.....</i>	<i>61</i>
3.2.7.1 Análise documental: Legislações Educacionais Antirracistas: mudanças curriculares?.....	63
3.2.7.2 Questionários .....	71
3.2.7.3 Entrevista semiestruturada .....	72
3.2.8 <i>O processo de análise dos dados e da elaboração do relatório de pesquisa .....</i>	<i>73</i>
<b>4 TECENDO NOVOS SABERES: OS ACHADOS DA PESQUISA DIALOGAM COM OS EIXOS TEÓRICOS.....</b>	<b>76</b>
4.1 O CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS: POR UMA PROPOSTA ANTIRRACISTA.....	76
4.1.1 <i>Teorias do Currículo.....</i>	<i>80</i>
4.1.2 <i>O Currículo em seus vários níveis .....</i>	<i>85</i>
4.1.3 <i>Afinal, quais currículos são modelados? .....</i>	<i>86</i>

4.1.3.1 O currículo festivo.....	91
4.1.3.2 O currículo antirracista.....	95
4.2 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NEGRAS.....	99
4.2.1 <i>Trajetória da luta afro-brasileira pelo direito à Educação</i> .....	102
4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA..	111
5 REFLEXÕES FINAIS: POR UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA.....	120
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE A - Roteiro para Análise Documental.....	136
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	137
APÊNDICE C - Roteiro para Entrevista Semiestruturada - Para a Coordenadora da Subsecretaria Para Educação Básica (SUBEB) – Coordenação de Diversidade em Educação (CEDIV).....	138
APÊNDICE D - Roteiro para Entrevista Semiestruturada - Para Professores Regentes de várias Gerências Regionais de Ensino, que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	139
APÊNDICE E - Roteiro de Questionário - Para os/as Coordenadores/as das Gerências Regionais de Ensino, Representantes da Coordenação de Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade (CEDIV).....	140
AUTORIZAÇÃO PARA COMUTAÇÃO.....	141
BREVE CURRÍCULO DO AUTOR.....	142

SILVA, Francisco Thiago. **Educação Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal**: reflexões curriculares. 2013. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF.

## RESUMO

Passada uma década desde a promulgação da Lei Federal 10.639/2003 que acrescentou o artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – que trata da Educação das Relações Étnico-Raciais –, diversas tentativas de implementação nos estados da Federação estão ocorrendo. Diretrizes Curriculares foram criadas, políticas de formação de professores aconteceram, porém ainda se verifica uma invisibilidade da temática nos documentos curriculares, ao passo que as práticas desenvolvidas nas escolas se reduzem a ações isoladas e de pouco impacto (FILICE, 2011; CAVALLEIRO, 2000; GOMES e MARTINS, 2009). A partir desse cenário, a presente dissertação objetivou identificar como a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras tem sido pensada e se materializado nos currículos praticados pelos professores dos Anos Iniciais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. O estudo abordou as interfaces entre as teorias curriculares com as práticas pedagógicas relativas ao ensino de história e cultura afro-brasileira, desdobrando esta ideia central em objetivos específicos: identificar as teorias curriculares que se relacionam com a educação das relações étnico-raciais negras, destacando as teorias críticas; desvelar o currículo oficial das escolas públicas do Distrito Federal, prioritariamente o item que direciona para o estudo da população afro-brasileira; analisar o currículo praticado pelos professores, que atuam em regência de classe nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acerca da temática africana e afro-brasileira e compreender as políticas curriculares e de formação continuada de professores gerenciada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, segundo a chefe da CEDIV e os coordenadores regionais sobre as questões étnico-raciais negras para os Anos Iniciais. A perspectiva teórica adotada para a pesquisa é o marxismo e como método, o materialismo histórico dialético no enfoque qualitativo, com a utilização de alguns procedimentos/instrumentos, como: análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas. Os temas foram abordados por meio de três eixos teóricos: I) O Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Silva (1995; 2011), Santomé (1998, 2012), Sacristán (2000), Moreira (1997; 1999; 2008; 2012) e Apple (2006); II) Educação das Relações Étnico-Raciais Negras: Cavalleiro (2000, 2001), Filice (2011), Gomes (2000; 2008a; 2010a; 2010b), Gonçalves e Silva (1996) e Munanga (2008); e III) Formação de Professores da Educação Básica na perspectiva antirracista: Arroyo (2010); Borges (2008; 2010); Gomes (2008b; 2011); Gomes e Martins (2009), Moreira (1999) e Oliva (2010). Os resultados da pesquisa assinalam a coexistência de duas concepções curriculares nos Anos Iniciais da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal: o *Currículo festivo*, expresso por ocorrer de maneira esporádica ou mesmo cotidiana, mas apolítica, em momentos isolados da realidade sócio-histórica do país com relação às questões étnico-raciais negras; e o *Currículo antirracista*, que é vivo, crítico e emancipatório, construído coletivamente. Este último permeia a organização do trabalho pedagógico e debate histórica e politicamente a prática docente como construtora de conhecimentos antirracistas que reconheçam o protagonismo político e social da população afro-brasileira, para além das visões estereotipadas e/ou reduzidas. A expectativa é que as reflexões aqui iniciadas se desdobrem em futuros trabalhos do campo curricular, que visem ampliar este currículo antirracista para todo o Brasil.

**Palavras-Chave:** Currículo. Educação Étnico-Racial. Anos Iniciais. Antirracismo.

SILVA, Francisco Thiago. **Anti-racist Education in the First Years of Elementary School in Distrito Federal**: reflections about curriculum. 2013. 142p. Dissertation (Master in Education) - College of Education - University of Brasília - UnB, Brasília - DF.

## ABSTRACT

The enactment of the Federal Law 10.639/2003 added the Article 26-A of Law of Guidelines and Bases of National Education No. 9394/96 – which deals with the Education of Racial-Ethnic Relations. After one decade since that Law, several attempts to implement it in the states of federation are occurring. Curriculum Guidelines were created and policies for teacher education happened. However, there is still a theme of invisibility in the curriculum documents, while the practices developed in schools are reduced to isolated and with little impact actions (FILICE, 2011; CAVALLEIRO, 2000; GOMES and MARTINS, 2009). From this scenario, this thesis aimed to identify how the Education of Black Racial-Ethnic Relations have been thought and materialized in the curricula practiced by teachers in the first years of Basic Public Education of Distrito Federal. The study related the interfaces between the curriculum theories with pedagogical practices in the teaching of history and culture African-Brazilian. This central idea were unfolded in specific objectives: identify the various curriculum theories that relate to the education of ethnic-racial black, highlighting the critical theories; unveil the official curriculum of the public schools of the Federal District, which directs a priority item for the study of African-Brazilian population; analyze the curriculum practiced by teachers who work in conducting class in the first years of elementary school, about African and African-Brazilian themes; and understand the curriculum policy and continuing teacher education managed by the Education Department of the Federal District, according to the head of the regional coordinators and CEDIV about black ethnic-racial for the initial years. The perspective theoretical adopted in the research is the Marxist; and as a method, the historical and dialectical materialism in the qualitative approach. There were used some procedures/tools such as document analysis, questionnaires and semi-structured interviews. The themes were addressed through three main theoretical axes: I) The Early Years Curriculum of Elementary School: Silva (1995, 2011), Santomé (1998, 2012), Sacristan (2000), Moreira (1997, 1999, 2008 and 2012) and Apple (2006); II) Education of Black Racial-Ethnic Relations: Cavalleiro (2000, 2001), Filice (2011), Gomes (2000, 2008a, 2010a and 2010b), Gonçalves and Silva (1996) and Munanga (2008); and III) Training of teachers of basic education in anti-racist perspective: Arroyo (2010), Borges (2008, 2010), Gomes (2008b, 2011), Gomes and Martins (2009), Moreira (1999) and Oliva (2010). The survey results indicate the coexistence of two conceptions of curriculum in the Early Years Public School District Federal: the *Festive curriculum* and the *Anti-racist curriculum*. The *Festive curriculum* is expressed to occur sporadically or even every day, but apolitical in isolated moments of the socio-historical country regarding issues ethno-racial black. And the *Anti-racist curriculum* is live, critical and emancipatory, collectively constructed. The last one permeates the organization and pedagogical debate historically and politically teaching practice as a constructor of knowledge antiracist that recognizes the political and social role of African-Brazilian population, beyond the stereotypes and/or reduced. The expectation is that the reflections here started to unfold in future field work curriculum, aimed at increasing this antiracist curriculum throughout Brazil.

**Keywords:** Curriculum. Racial-Ethnic Education. Elementary School. Antiracism.

## INTRODUÇÃO

Este texto é o resultado de pesquisa desenvolvida em nível de mestrado acadêmico em educação sob a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Livia Freitas Fonseca Borges, abrigado na linha de pesquisa “Profissão Docente, Currículo e Avaliação” e Eixo de Interesse: “Currículo e Formação de Profissionais da Educação” da Universidade de Brasília – UnB.

O autor é formado pelo magistério de nível médio profissionalizante, graduado em história, especialista em história e cultura afro-brasileira e professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal, membro dos grupos de pesquisa Currículo: teorias e prática e GEPPHERG: grupo de estudo e pesquisa em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Raciais e de Gênero.

O objeto de estudo que motivou a escrita foi à relação entre o currículo modelado (SACRISTÁN, 2000) pelos professores de anos iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal e a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras, tendo em vista que desde a alteração na LDB, Lei n. 9394/96 que trouxe a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira em seu artigo 26-A, por meio da Lei 10.639/2003 e posteriormente a necessidade de repensar os espaços pedagógicos do currículo e da formação de professores se fez necessário conhecer e debater criticamente de que maneira a rede pública de ensino do Distrito Federal tem pensado e modelado seus currículos escolares.

O problema central da pesquisa foi: Como o *currículo modelado* (SACRISTÁN, 2000) pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública do Distrito Federal tem abordado a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras, passados dez anos da Lei 10.639/2003? Consequentemente o objetivo central buscou identificar como a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras tem sido pensada e se materializado nos currículos modelados pelos professores dos Anos Iniciais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a partir das teorias críticas de currículo.

Adotou-se como método de pesquisa o materialismo histórico dialético, o mesmo permitiu a busca por tentar entender as relações entre os professores (sujeitos da pesquisa) e o currículo modelado (SACRISTÁN, 2000) por eles (objeto de investigação), que pode apontar para o princípio da reciprocidade das partes com o todo, reconhecendo-se, porém, os limites do próprio método, admitindo-se que o todo não pode ser representado totalmente por estas partes, já que o mesmo se encontra em constante construção.

A partir desse enfoque, a pesquisa se desenvolveu inicialmente pela análise reflexiva crítica da bibliografia existente acerca dos temas principais – Currículo e Educação das Relações Étnico-Raciais – em artigos e livros publicados.

O primeiro capítulo versou sobre a ligação estreita da Educação das Relações Étnico-Raciais Negras com a História do Brasil e apresenta os principais marcos historiográficos legais que sustentam esta discussão.

A segunda etapa primou por elencar e analisar criticamente as dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação no Brasil, entre 1999 e 2011, especificamente nas Faculdades/Departamentos de Educação, observando-se os impactos que antecederam e sucederam a aprovação do artigo 26-A da LDB e suas consequências para as práticas curriculares e as formações docentes na Educação Básica.

No terceiro capítulo encontram-se as bases teóricas e metodológicas que sustentaram a pesquisa desde a opção pelo quadro de referência teórica: o marxismo, os princípios do método e percurso metodológico. A pesquisa de campo teve como instrumentos e procedimentos: a observação-participante, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários, destinados a professores e coordenadores regionais da rede pública de ensino do Distrito Federal que atuam nos Anos Iniciais da Educação Básica.

O que se costuma denominar “referencial teórico” se apresenta no capítulo 4 como a escrita de um diálogo entre os achados da pesquisa e os eixos teóricos elencados, de maneira integrada, com o intuito de dinamizar e o movimento dialético que o método marxista de pesquisa exige.

Os autores que guiaram o trabalho, de acordo com os eixos teóricos, foram: I) O Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Silva (1995; 2011), Santomé (1998), Sacristán (2000), Moreira (1997; 1999; 2008 e 2012) e Apple (2006); II) Educação das Relações Étnico-Raciais Negras: Cavalleiro (2000), Filice (2011), Gomes (2000; 2008a; 2010a e 2010b), Gonçalves e Silva (1996) e Munanga (2008); e III) Formação de professores da Educação Básica na perspectiva antirracista: Arroyo (2010); Borges (2008;2010); Gomes (2008b;2011); Gomes e Martins (2009), Moreira (1999) e Oliva (2010), autores que discutem as teorias e práticas curriculares atreladas à necessidade da existência de uma formação inicial e continuada do profissional docente, que privilegie na materialização do currículo, a historiografia da população afro-brasileira e promova o debate e o combate das práticas racistas. No entendimento da maioria, o currículo deve ter várias interfaces, historicidade, experiências vividas e um pano de fundo político.

Essas reflexões acompanharam a trajetória deste trabalho e foram de grande importância para dialogar e promover um melhor entendimento com os dados levantados.

A escrita acadêmica exigiu, ao lançar o olhar da teoria, sob os dados empíricos a necessidade de tipificar duas categorias curriculares que surgiram a partir das falas das interlocutoras – o *currículo festivo* (modelado em eventos ou mesmo de forma rotineira, contudo expropriado dos conteúdos relacionados à história da luta negra contra o racismo, nele o enfoque central são as contribuições culturais, apenas) e o *currículo antirracista* (possibilita o estudo da história da África no Brasil bem como da presença negra em seus aspectos: sociais, culturais, econômicos, religiosos ao longo do ano letivo).

A contribuição desta dissertação encontra-se em revelar como as práticas anteriores coexistem na rede pública de ensino e de que maneira as políticas curriculares e de formação docente podem contribuir para cristalizar a segunda classificação: que ao ser vinculado ao Projeto Político Pedagógico das instituições e do próprio currículo contribui para a materialização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais já nos anos iniciais do ensino fundamental.

## 1 HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NEGRAS: MEMÓRIAS DOCENTES

*Dissertação discorre sobre algo não só narrando um processo mas justificando com argumentos cada passo dado, estabelecendo relações pontuais, cercando um tema, descortinando horizontes.*

(MARQUES, 2006, p. 229).

Relacionar as discussões em torno de teorias ou propostas curriculares com a prática pedagógica é fundamental quando se busca a potencialização da educação como uma ação viva, concreta, socializadora e, acima de tudo, como mecanismo fundamental de transformação social.

Nos anos 1980, o Brasil vivia o importante momento histórico da redemocratização do país. Era o fim do período militar e o recomeço para a frágil democracia nacional que tentava expandir seus princípios nas instituições sociais, entre elas a escola. Diversos grupos e movimentos sociais contribuíram para a ruptura com o regime militar. Entre eles, o movimento negro (SILVA, J, 1988), que, por vezes, ofereceu resistência às condições a que foram submetidos os negros, desde sua chegada em terras brasileiras.

No ano de 1978 surge o Movimento Negro Unificado (MNU), cuja tônica era, segundo Rodrigues (2005), o combate às práticas de racismo. Contudo, pela primeira vez, buscava-se o resgate e a valoração da trajetória do negro no Brasil, visando à construção de uma identidade positiva que contemplasse e valorizasse a cultura africana no país. O espaço educacional é o terreno fértil para que isto ocorra, especialmente no campo curricular, por isso destaca-se

[...] o papel dos movimentos sociais e culturais nas demandas em prol do respeito à diversidade no currículo. Tais movimentos indagam a sociedade como um todo e, enquanto sujeitos políticos, colocam em xeque a escola uniformizadora que tanto imperou em nosso sistema de ensino. Questionam os currículos, imprimem mudanças nos projetos pedagógicos, interferem na política educacional e na elaboração de leis educacionais e diretrizes curriculares (GOMES, 2008a, p. 26).

Essas ações resvalam em 1988, quando nascia a Constituição Federal brasileira, cravada em princípios democráticos e com um texto que defendia a igualdade de todos os cidadãos perante a lei. O título II referente aos direitos e deveres individuais e coletivos em seu capítulo I, artigo 5º, explicita que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de

qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (BRASIL, 1988, p. 3).

No Capítulo III, o documento constitucional continua por explicitar que a Educação é um bem de direito nacional de todos, com oportunidades igualitárias de acesso e permanência:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Ibid., 94).

No entanto, diversas pesquisas na área social e educacional – Cavalleiro (2000), Henriques (2002), Munanga (2008), Gomes (2010) e Filice (2011) – desvelam a realidade desigual que metade da população brasileira, a saber, negros<sup>1</sup>, vivencia em seu cotidiano, começando pelo acesso a bens básicos garantidos legalmente, como saúde, trabalho e principalmente o ensino, em todos os níveis e etapas da educação pública. Ao passo que em 1996 é publicada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), amparando ideais semelhantes aos da Carta de 1988, com relação ao direito, ao acesso e à permanência de todos os brasileiros na escola. No artigo 3º, esses princípios são elencados:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988).

Mesmo com essas garantias legais, a população afro-brasileira continuou a reivindicar visibilidade na educação, nas políticas públicas e nos currículos escolares. Após diversas articulações políticas, dirigidas entre os vários segmentos que compõem o movimento negro brasileiro, a Presidência da República promulga, no ano de 2003, a Lei 10.639/2003, sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira. Torna-o obrigatório na Educação Básica, com o acréscimo do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

---

<sup>1</sup> Adota-se o termo *negro*, para falar dessa parcela populacional do Brasil que, segundo o IBGE, representa a metade (50,7%) da população brasileira em números, incluindo-se pretos e pardos. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=POP106&sv=32&t=populacao-presente-e-residente-por-cor-ou-raca-dados-do-universo-e-dados-da-amostra>>. Acesso em: 02 maio 2012.

Nacional modificado também pela lei 11.645/2008, que ampliou o debate para a cultura indígena, e originou o artigo 79-B, que passou a vigorar com a seguinte redação:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2010, p. 179).

O efeito legal resultante foi uma política nacional de implementação da lei por meio da produção de materiais didáticos e de pesquisa, além da entrada da disciplina **História e cultura africana e afro-brasileira** nos cursos de graduação, principalmente no de História. A referida lei trouxe outros dois desdobramentos importantes: a) a revisão dos currículos escolares a fim de adequá-los à lei; e b) realização de cursos de formação continuada de professores nos princípios da Educação das Relações Étnico-Raciais. Ainda assim, segundo Santos (2005), poucos municípios da federação apresentam diretrizes ou planejamentos estratégicos para efetivação das ações citadas. Para o autor, as pressões do movimento negro, da sociedade civil e dos intelectuais é que farão com que essa Lei não se transforme em letra morta no sistema jurídico brasileiro, e a primeira mudança deve ser a reconfiguração dos currículos das licenciaturas.

Embora não se tenha como objeto central de pesquisa os currículos da formação dos licenciados, destaca-se a realidade do Distrito Federal nos cursos de graduação em História, formação inicial deste pesquisador, e de Pedagogia para docência nos Anos Iniciais do ensino fundamental, campo de investigação deste trabalho, em especial nos requisitos necessários ao formar docentes capacitados para desenvolver atividades pedagógicas que contemplem a Educação das Relações Étnico-Raciais.

No Distrito Federal, há atualmente (SOUSA, 2013) seis instituições que oferecem o curso de licenciatura em História: Universidade de Brasília (UnB), Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), Faculdade Projeção (FAPRO), União Pioneira de Integração Social

(UPIS), Faculdade Juscelino Kubitschek (JK/CIMAN<sup>2</sup>) e o Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia (IESA).

Dessas, o Instituto de História da UnB oferta uma<sup>3</sup> (optativas) no curso de graduação, **Educação das Relações Raciais**. O UniCEUB oferta uma única disciplina<sup>4</sup> em seu último semestre da graduação: **História e cultura afro-brasileira**.

A Faculdade Projeção disponibiliza a disciplina<sup>5</sup> **História e cultura afro-brasileira e Indígena** no 4º semestre do curso de licenciatura em História e a UPIS oferta, na metade do curso, o componente curricular<sup>6</sup> **História da África**, que, segundo seu PPP, objetiva debater a história africana e a situação do negro no Brasil. Percebe-se, nesta última, uma observância curricular das bases legais que emergiram após a publicação da Lei 10.639/2003.

A Faculdade JK/CIMAN oferece, em sua matriz curricular no 5º semestre, a disciplina<sup>7</sup> obrigatória **História da África e estudos afro-brasileiros**.

Das seis, apenas a IESA não dispõe de nenhuma disciplina em sua matriz curricular que explicita a temática africana ou afro-brasileira. Verifica-se, portanto, uma preocupação curricular da maioria das instituições no Distrito Federal que formam professores de história em garantir conhecimentos que contemplem a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Para análise das instituições que ofertam o curso de licenciatura em Pedagogia, foram pesquisadas as oito que ofertam maior número de vagas: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Católica de Brasília (UCB), Instituto de Educação e Ensino Superior de Samambaia (IESA), Centro Universitário Euro-Americano (UNIEURO), Instituto de Educação Superior de Brasília (IESB), Faculdade Projeção (FAPRO), Faculdade Evangélica e Faculdade Jesus Maria José (FAJESU). Destas, apenas a Faculdade de Educação da UnB

---

<sup>2</sup> CIMAN era sigla do Curso Integral de Madureza da Asa Norte, implantado em 1971 e que, até 1980, ministrou cursos preparatórios para supletivo e pré-vestibular. Atualmente refere-se a uma Instituição de Ensino Superior.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.serverweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curriculo.aspx?cod=3425>>. Acesso em: 04 out. 2012.

<sup>4</sup> Disponível em: <[http://www.uniceub.br/curso/graduacao/cur010\\_matrizcurricular.aspx?HB=8bee63&CS=8b90#](http://www.uniceub.br/curso/graduacao/cur010_matrizcurricular.aspx?HB=8bee63&CS=8b90#)>. Acesso em: 04 out. 2012.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.faculdadeprojecao.edu.br/upload/file/Generico/PROJECAO%20HISTORIA%20TAG.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2012.

<sup>6</sup> Disponível em: <[http://www.upis.br/graduacao/projetos\\_pedagogicos/historia.pdf](http://www.upis.br/graduacao/projetos_pedagogicos/historia.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2013.

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://www.faculdadejk.com.br/gerenciador/listar/matriz\\_curricular/historia.pdf](http://www.faculdadejk.com.br/gerenciador/listar/matriz_curricular/historia.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2013.

oferece uma disciplina<sup>8</sup> (optativa): **História da África Pré-Colonial**. Duas outras (IESB e FAPRO) dispõem de duas matérias que aparentemente sinalizam para a perspectiva teórica de uma educação antirracista no campo curricular: a primeira instituição traz em sua grade a temática **Currículo e Diversidade**, e a última também oferece a mesma disciplina. As outras cinco não apresentam em suas matrizes de curso qualquer referência ao ensino de história e cultura afro-brasileira.

Infere-se que, possivelmente, a ausência da temática africana e afro-brasileira nos currículos dos cursos de formação inicial para pedagogos no Distrito Federal demonstra as fragilidades e ausências nas práticas pedagógicas de alguns professores de Anos Iniciais. Enquanto isso, os estudantes do curso de graduação em história têm maior possibilidade de entrar em contato com esta temática em seus currículos de formação inicial.

Este fato desdobra-se no cotidiano escolar. Em um estudo mais abrangente, Filice (2011) analisa e reflete criticamente sobre o olhar dos estados e municípios acerca da formação de educadores que contemple o olhar antirracista. Em todas as regiões pesquisadas quantitativamente, as formações apresentam-se melhor articuladas nas regiões Sul e Sudeste. A região Centro-Oeste demonstra fragilidade em subsidiar o trabalho pedagógico dos professores, sendo que as próprias equipes gestoras os culpabilizam pela ausência de conhecimento da Lei 10.639/2003: “[...] os gestores lotados nas secretarias de educação municipais informaram que não realizam a implementação, e, nota-se, delegam aos professores a responsabilidade de se informarem sobre o conteúdo da lei” (FILICE, 2011, p. 195).

É reconhecido por Jaccoud (2008) que o ensino antirracista tem sido prejudicado pelo reduzido número de especialistas em história e cultura africana no Brasil e pela existência mínima de cursos de graduação em História que ofertem essa formação. A autora aponta ações do Ministério da Educação em investir em formação continuada dos educadores que já atuam em sala de aula por meio de cursos de aperfeiçoamento e especialização *lato sensu*. Estas iniciativas, “[...] cujas lições podem abrir novas perspectivas para o trabalho com os temas do preconceito, racismo em sala de aula, e para a capacitação dos professores para lidarem com situações de discriminação direta ou indireta dentro do ambiente escolar” (JACCOUD, 2008, p. 157), são fundamentais.

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://www.serverweb.unb.br/matriculaweb/graduacao/curriculo.aspx?cod=9229>>. Acesso em: 04 out. 2012.

Houve um contato inicial deste pesquisador com o mundo africano e as condições da comunidade afro-brasileira no ano de 2006, durante a graduação, cursando licenciatura em História na FAPRO, uma das instituições do Distrito Federal que, como dito anteriormente, oferece a disciplina. A partir daí, as leituras, trabalhos e pesquisas foram direcionados para a temática étnico-racial. Gradativamente, houve a transformação dos conhecimentos adquiridos em aulas, pois já havia um trabalho desde 2005 como professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, habilitado pelo então curso em nível médio, magistério, para lecionar em turmas da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A cada descoberta sobre as origens sociais da população brasileira, percebia-se a existência de ideias extremamente equivocadas, racistas e preconceituosas em relação aos negros, ainda que a historiografia<sup>9</sup> oficial o negasse (FREYRE, [1933] 1998; RODRIGUES, 1977). Isso porque

[...] a historiografia oficial invisibiliza a presença negra no Brasil, a ponto de a história dessa população ser referida através de simples rodapés nos textos didáticos. Essa invisibilização histórica gera mentiras, como: o continente africano não tem história; os negros são incapazes de construir civilização e cultura, sendo, portanto, inferiores. Essas mentiras orientam ações em todos os campos sociais, inclusive no educacional (QUEIROZ, 2012, p. 94).

Tal pressuposto equivocado foi amplamente debatido na formação inicial (licenciatura). Ao concluí-la em 2008, uma pesquisa<sup>10</sup> foi realizada para tentar desvendar o mundo das religiões de matriz africana, o candomblé especificamente, por ter vivência em vários terreiros<sup>11</sup> do Distrito Federal, o que trouxe uma aproximação maior com a cultura afro-brasileira.

Questionamentos incomodavam e vários assuntos ainda continuavam com enormes lacunas que não foram elucidadas na formação inicial. Por isto, este pesquisador ingressou em um curso de pós-graduação em 2010, nível *lato sensu*, com duração de um ano, que formou especialistas em história e cultura afro-brasileira.

Compreende-se, no entanto, que a formação continuada não deve ter o papel de preencher vazios do início da profissionalização, nem se configurar como sendo execução de

---

<sup>9</sup> Historiografia: a prática e o discurso historiográfico, isto é, a prática intelectual especializada (mediada pelo instrumental teórico-metodológico da ciência histórica) que tem como objeto específico a realidade histórica, em sua integridade estrutural e superestrutural e seu produto: o conhecimento histórico (ALMEIDA, 1983, p. 22).

<sup>10</sup> A pesquisa originou o artigo “Candomblé Ioruba: a relação do homem com seu orixá pessoal”, publicado pela **Revista de Educação, Ciência e Cultura** do Unilasalle, em 2010 (SILVA, F., 2010).

<sup>11</sup> Segundo M. J. Nunes (2004) os terreiros são espaços geográficos e religiosos onde os cultos de candomblé ocorrem.

apenas cursos, treinamentos ou palestras. Acredita-se no que defende Santos (2010) ao situá-la como um processo de desenvolvimento humano e profissional de preparação intelectual, técnica e política, com caráter de busca permanente e “[...] como elemento constituinte do trabalho docente, por isso tem a ver com as necessidades e os desafios dos contextos escolares e da profissão” (SANTOS, 2010, p. 66).

A implementação da Lei 10.639/2003 configurou-se como um desafio, mais que escolar: sócio-histórico e político. Um passo fundamental foi envolver-se com a questão racial, entendendo as mazelas e consequências que o período escravocrata trouxe para a maioria da população brasileira. Em 2010, este pesquisador ingressou no grupo de estudos na Faculdade de Educação da UnB: GEPPHERG, em que vários temas relacionados com educação, raça, políticas públicas e formação de professores direcionaram para um caminho: a necessidade de focalizar os Anos Iniciais da Educação Básica, como campo de atuação, e verificar como a escola, a gestão e os professores estavam abordando a questão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Necessitava, no entanto, delimitar um objeto ou tema de pesquisa, pois cursar o mestrado parecia próximo. Ao longo de 2010 e 2011 aconteceram alguns simpósios, seminários e debates, em que se chegou a apresentar trabalhos, além de desenvolver projetos educacionais com os alunos e atuar na formação de professores da Rede Pública de Ensino.

A oportunidade ocorreu no 2º semestre de 2011, quando houve o ingresso como aluno especial do PPGE na disciplina *Currículo: fundamentos e concepções*. Ao longo do curso e o contato com outras leituras, principalmente do campo pedagógico e educacional, fizeram surgir vários questionamentos: Os professores têm voz na elaboração dos documentos curriculares? O que a Secretaria de Educação do Distrito Federal chama de “diversidade”? Como o Distrito Federal entende, em seu currículo, a Educação das Relações Étnico-Raciais? Que aula está sendo materializada nos Anos Iniciais sobre a história e cultura africana e afro-brasileira? Se o currículo é, segundo Silva, T, (2011), um “documento de identidade”, quais delas estão sendo silenciadas ou evocadas no processo de elaboração, organização e materialização dos currículos no Distrito Federal?

Após cinco meses de intensas leituras e reflexões valiosas, a culminância se deu com a escrita do pré-projeto, momento em que o atual tema foi construído. Três questões passaram a ser os eixos da pesquisa: o currículo dos Anos Iniciais do ensino fundamental, a educação das relações étnico-raciais e a formação de professores da educação básica, e foram

levadas para o curso regular de Mestrado Acadêmico em Educação, a partir de 2012 e no grupo de pesquisa Currículo: teorias e práticas.

Nesse sentido, a pós-graduação deve promover a busca por um pensamento investigativo, articulado com as leituras, debates nas disciplinas e nos momentos de orientação, etapas essas fundamentais para aquisição de um estilo próprio de escrita e de raciocínio.

Entende-se que a escrita de uma tese ou dissertação constitui um momento ímpar, envolvendo orientador e orientando em uma relação singular, peculiar e complexa, que acompanha todo o processo de produção do conhecimento, ou seja, “o orientador juntamente com o orientando e suas páginas escritas constituem um trio único e original, com considerável espaço de liberdade, voltado para construir conhecimentos, bem como favorável ao desenvolvimento de um estilo pessoal na escrita” (BIANCHETTI; MACHADO, 2006, p. 15).

As disciplinas cursadas foram fundamentais para o amadurecimento intelectual a ponto de direcionar e sistematizar as produções para o problema de pesquisa – aqui entendido na perspectiva dialética marxiana: concreto e historicamente construído –, que é: Como o *currículo modelado* (SACRISTÁN, 2000) pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública do Distrito Federal tem abordado a Educação das Relações Étnico-Raciais negras, passados 10 anos da Lei 10.639/2003?

Por todo este percurso, entende-se que educar para a igualdade étnico-racial passa pelo debate em torno da educação das comunidades indígenas, tão relevante quanto a história e cultura afro-brasileiras. No entanto, o olhar desta pesquisa se deteve nesta última e passou-se a utilizar os termos: Educação das Relações Étnico-Raciais Negras.

A formação inicial e continuada parece ter influência direta nessa questão, talvez um dos motivos pelos quais possivelmente poucas práticas curriculares apresentam-se como iniciativas sistematizadas teoricamente cercadas por uma coletividade, que permeiem o projeto político pedagógico da escola que garanta continuidade das abordagens relacionadas com o estudo do negro e da questão étnico-racial no Brasil.

Para tanto, optou-se pelos seguintes objetivos de pesquisa:

## OBJETIVOS:

## a) GERAL:

- Identificar como a Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido pensada e se materializado nos currículos modelados pelos professores dos Anos Iniciais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

## b) ESPECÍFICOS:

- Identificar as teorias curriculares que se relacionam com a Educação das relações Étnico-Raciais Negras;
- Reconhecer e analisar criticamente o currículo oficial das escolas públicas do Distrito Federal e as Orientações Pedagógicas, prioritariamente o item que direciona para o estudo da população afro-brasileira;
- Analisar o *currículo modelado* (SACRISTÁN, 2000) pelos professores que atuam em regência de classe nos Anos Iniciais acerca da temática africana e afro-brasileira;
- Compreender as políticas curriculares e de formação continuada de professores gerenciadas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, segundo a chefe da CEDIV e os coordenadores regionais sobre as questões étnico-raciais negras para os Anos Iniciais.

QUESTÃO CENTRAL	OBJETIVO GERAL
Como o <i>currículo modelado</i> (SACRISTÁN, 2000) pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública do Distrito Federal tem abordado a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras, passados 10 anos da Lei 10.639/2003?	Identificar como a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras tem sido pensada e se materializado nos currículos modelados pelos professores dos Anos Iniciais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

**Quadro 1 – Epítome<sup>12</sup> da questão principal e objetivo geral da pesquisa.**

Cabe salientar que se entende, em uma visão dialética, que este problema não está dado, ao contrário, faz parte de uma totalidade, que apresenta concretude, contradições e luta

<sup>12</sup> Resumo de um tratado, de uma teoria, de um livro ou ainda esquema organizacional de uma ideia teórica.

de contrários, ou seja, está contextualizado em uma trama de relações sócio-históricopolíticas. O problema de pesquisa e sua proposição exigem, portanto,

[...] que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas (MAZZOTTI, 2006, p. 27).

O próximo capítulo analisará as pesquisas relacionadas com o presente tema, trazendo uma relação de dissertações e teses que versaram, entre 1999 e 2011 sobre os eixos: Currículo e Educação das Relações Étnico-Raciais. A opção pelos anos analisados teve como parâmetro, os antecedentes do advento do artigo 26-A da LDB, sua promulgação e os atuais desdobramentos.

## 2 CURRÍCULO ÉTNICO-RACIAL NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO

*Para o pesquisador não existem dogmas, verdades reveladas e absolutas, vale dizer não há conhecimento absoluto e definitivo.*

(GATTI, 2010, p. 10).

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

Na década de 1980 surgem, segundo Gatti (2010), muitas abordagens críticas de inspiração marxista, relacionadas com os problemas de educação, principalmente nos campos: Educação Básica, Formação de professores, Avaliação e Currículo. Nos anos 1990, a ampliação de ofertas nos Programas de Pós-Graduação e a consolidação de grupos de pesquisa pelo Brasil contribuem para a ampliação do número de estudos educacionais.

No ano de 1996, o advento da nova LDB apontando para a importância do reconhecimento da valorização nacional por meio da diversidade cultural possibilitou, já no início do século XXI, o aparecimento de abordagens que resgatavam olhares sobre os vários grupos populacionais que formaram o Brasil: indígenas, imigrantes e, em especial, os negros.

É necessário ressaltar a luta da população afro-brasileira e por vezes de pessoas que reconhecem a problemática racial e assumem uma “consciência negra”<sup>13</sup>, que ultrapasse a cor da pele, ou seja, um posicionamento político que transcende as ações de cunho social, realidade essa que remonta ao período colonial. Para ter suas demandas atendidas, o movimento negro brasileiro destaca-se como sendo um grupo que politizou suas pautas de reivindicação, dentre elas o direito a uma educação pública de qualidade, além de intensificar,

---

<sup>13</sup> “A Consciência Negra é, em essência, a percepção pelo homem negro da necessidade de juntar forças com seus irmãos em torno da causa de sua atuação – a negritude de sua pele – e de agir como um grupo, a fim de se libertarem das correntes que os prendem em uma servidão perpétua. Procura provar que é mentira considerar o negro uma aberração do “normal”, que é ser branco... Procura infundir na comunidade negra um novo orgulho de si mesma, de seus esforços, seus sistemas de valores, sua cultura, religião e maneira de ver a vida” (BIKO, 1990, p. 3). Embora o autor centralize sua produção no ativismo do homem negro, percebe-se que sua conceituação pode ser estendida a qualquer ser humano que lute política e ideologicamente por um país racialmente mais justo, seja ele branco ou de qualquer outro pertencimento étnico-racial.

nas últimas décadas, ações de enfrentamento ao racismo e práticas para incluir legalmente a cultura negra nos sistemas educacionais em todos os seus níveis, etapas e modalidades:

Ao nos debruçar sobre a resistente cultura negra no âmbito dos sistemas educacionais, vimos uma cultura dinâmica, que ora enfrenta, ora recua, ora acomoda, mas que vem ao longo dos anos ocupando espaços e legitimidade no contexto histórico e político, conduzida por cidadãos negros com a participação de cidadão brancos (FILICE, 2011, p.166-167).

A publicação da Lei 10.639/2003 e a criação de órgãos federais, como a antiga SECAD<sup>14</sup>, hoje SECADI<sup>15</sup> e a SEPPIR<sup>16</sup>, instrumentalizaram e impulsionaram o surgimento de inúmeras pesquisas na Educação tendo as Relações Étnico-Raciais como eixo principal. Tão logo esse novo olhar chegou ao campo curricular, possibilitou a proposição de um novo ensino cravado na perspectiva antirracista, principalmente na Educação Básica.

Assim, houve um levantamento inicial na própria Universidade de Brasília por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>17</sup>. Em seguida, o olhar se deteve nas produções da própria Faculdade de Educação, com o auxílio da Biblioteca Virtual de Teses e Dissertações<sup>18</sup> a partir de 1999 até 2011, sobre os trabalhos que versaram a respeito da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, além do campo curricular. Um primeiro critério para esse levantamento foi a necessidade de focalizar dissertações e teses em Programas de Pós-Graduação reconhecidos pela CAPES, dentro de universidades públicas (federais e estaduais), além de algumas particulares.

Construir esse banco de pesquisas constituiu etapa fundamental para formulação do problema de pesquisa e dos olhares a serem empregados na investigação do tema. Essa familiaridade com o estado do conhecimento na área é que pode tornar o “[...] pesquisador capaz de problematizar um tema, indicando a contribuição que seu estudo pretende trazer à expansão desse conhecimento, quer procurando esclarecer questões controvertidas ou inconsistências, quer preenchendo lacunas” (MAZZOTTI, 2006, p. 30).

---

<sup>14</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

<sup>15</sup> Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

<sup>16</sup> Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, criada em 2003, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, com status de Ministério.

<sup>17</sup> Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/pt/Inicio.html>>. Acesso em: 25 fev. 2012.

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/>>. Acesso em: 02 mar. 2012.

Os trabalhos foram elencados a partir das seguintes palavras e expressões: currículo, raça, racismo<sup>19</sup>, cultura, África e Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse momento inicial, foram catalogadas 41 pesquisas, entre teses e dissertações, nos departamentos e/ou faculdades: Educação, Direito, Letras, Psicologia, Ciências Humanas e Comunicação Social.

**Tabela 1 – Distribuição temporal dos 41 trabalhos catalogados por ano de defesa.**

Ano	Nº de teses e dissertações		Nº de teses e dissertações
1999	1	2006	2
2000	0	2007	6
2001	0	2008	4
2002	2	2009	10
2003	1	2010	8
2004	0	2011	3
2005	4		
Total			41

Esta etapa foi fundamental para reconhecer a influência do marco histórico em 2003 – o advento do artigo 26-A – impulsionando consideravelmente o número de produções acadêmicas que debateram sob algum olhar a presença africana no território brasileiro.

Para uma análise criteriosa, foram selecionadas apenas as pesquisas das Faculdades ou Departamentos de Educação que versaram sobre algum aspecto da Educação das Relações Étnico-Raciais, para, em seguida, aprofundar o olhar, entre essas, sobre a relação entre currículo e Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica.

No levantamento encontraram-se 26 pesquisas (63,41% do total), sendo 19 dissertações e sete teses, dentre as Universidades que originaram os trabalhos. Destacam-se a Universidade Federal de Minas Gerais (seis trabalhos), a Universidade de Brasília (seis trabalhos) e Universidade Federal de São Carlos (três pesquisas). Dentre as pesquisas da Faculdade de Educação da UnB, houve raras abordagens relativas à questão curricular

---

<sup>19</sup> Conjunto de teorias, crenças e práticas que estabelece uma hierarquia entre raças, consideradas como fenômenos biológicos. Doutrina ou sistema político fundado sobre o direito de uma raça (considerada pura ou superior) de dominar outras; preconceito externado contra indivíduos pertencentes a uma raça ou etnia diferente, geralmente considerada inferior. (Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 2006, p. 222).

relacionada com o ensino de história e cultura afro-brasileira para os Anos Iniciais da Educação Básica, pois a maioria debateu políticas públicas e gestão educacional.

Na Universidade Federal de Minas Gerais, três pesquisas abordaram a questão afro-brasileira sob o ponto de vista cultural, em eventos como a Congada; dos últimos, um trabalho abordou o ensino de história e cultura africana no 3º ciclo (5ª a 8ª série), um segundo teve como objeto central a percepção dos saberes docentes, mais especificamente dos professores de história e por último, a única pesquisa que tratou da implementação da Lei 10.639/2003, focou seu objetivo apenas nos 3º, 4º e 5º Ano, discutindo a relação do ensino de português e a visibilidade ou não de categorias sociais de raça e de gênero, no contexto da interação social, apontando para uma abordagem subjetivista.

**Tabela 2 – Relação das 26 pesquisas sobre Educação Étnico-Racial, por Universidade.**

Universidades	Nº de pesquisas
Universidade de Brasília	6
Universidade Federal de Minas Gerais	6
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	4
Universidade Federal de São Carlos	3
Universidade Federal de Uberlândia	1
Universidade do Oeste Paulista	1
Universidade de São Paulo	1
Universidade Católica de Santos	1
Universidade Federal da Bahia	1
Universidade Federal do Maranhão	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1
Total	26

## 2.1 TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nas 41 pesquisas entre 1999 e 2011 que abordaram em algum aspecto a história e a cultura afro-brasileira, delimitaram-se 26 específicas defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Visando um debate mais profícuo entre o tema desta pesquisa e dos estudos relacionados com os eixos Currículo e Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, 9

trabalhos (34,61%) dos 26 foram selecionados por trazerem em seu título e privilegiarem a discussão em torno do currículo, dos quais 6 são dissertações de mestrado e 3 teses de doutorado.

Na maioria dos estudos, a abordagem qualitativa prevaleceu, valendo-se de várias metodologias: análise documental, análise do discurso, estudos de caso, observações e entrevistas, principalmente.

A maioria dos autores explicita, em seus textos, os teóricos utilizados para sustentarem os conceitos na área curricular e da Educação das Relações Étnico-Raciais, sendo que os mais citados foram: Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Tomaz Tadeu da Silva, Eliane Cavalleiro, Petronília Gonçalves e Silva, Antônio Flavio Barbosa Moreira e Gimeno Sacristán.

Um aspecto relaciona essas pesquisas: a busca por um currículo que privilegie a temática africana e afro-brasileira e, ao mesmo tempo, a crítica existente em torno de uma proposta curricular hegemônica, que não reconhece as contribuições dos povos da diáspora africana em nosso país.

O estudo de Carvalho (1999) debate criticamente a materialidade curricular com relação à classe social, gênero e raça. A base teórica foram os estudos feministas. A autora conclui que o documento curricular em ação continua privilegiando estudante branco e do sexo masculino, sustentado por discursos e práticas racistas e sexistas. A estudiosa alerta para o fato de que a diversidade cultural do currículo oficial privilegia o Brasil pela divisão das classes sociais e não leva em conta os debates em torno da categoria raça, fundamental para o entendimento e construção de um currículo antirracista.

Na pesquisa de Oliveira (2002), o enfoque foi as práticas curriculares, prioritariamente das relações raciais, por meio de Estudo de Caso, em uma escola do 3º ciclo (5ª a 8ª série) da periferia de Belo Horizonte. É necessário destacar a existência de um quadro comparativo entre o currículo oficial e as práticas pedagógicas observadas, mostrando os avanços e os recuos da atuação docente com relação à Educação das Relações Étnico-Raciais. No texto, a autora revela que as práticas curriculares analisadas na cidade de Belo Horizonte remetiam à ideia de uma escola plural e, portanto, os documentos norteadores assumiam a busca por uma educação multicultural, mas não traziam qualquer tipo de discussão teórica

acerca dos limites e possibilidades do uso pedagógico da teoria multiculturalista<sup>20</sup> no campo das relações raciais.

No texto de Pereira (2006), buscou-se abordar como a identidade e a diferença étnico-racial se materializava no cotidiano escolar por meio das práticas curriculares. A etapa pesquisada foi o ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, na disciplina de língua portuguesa, com enfoque no recorte racial. A autora reconhece que um currículo multirracial se sustenta nas teorias pós-críticas do currículo e que uma perspectiva de suposto sucesso de materialização é pela teoria multiculturalista. Outra informação relevante é que os interlocutores entrevistados (professores regentes em turmas do ensino fundamental) reconhecem a importância dos conteúdos de história da África e afro-brasileira, mas não dedicam tempo a tal estudo.

Corsi (2007) trouxe como preocupação central, perceber como as práticas pedagógicas abordam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o multiculturalismo, o qual a autora delimita na subcategoria crítica. O foco do estudo foi a diversidade cultural: gênero, sexualidade, raça/etnia. Constatou-se que nas aulas observadas havia uma forte presença do *monoculturalismo*, que acabava por não contribuir para a emancipação dos estudantes, em maioria, negros. O enfoque curricular deve romper, segundo Moreira e Macedo (2002), essa reunião de conteúdos originários e difundidos a partir de uma única cultura.

Cruz (2008) trouxe uma pesquisa, metodologicamente ancorada pelo Estudo de Caso que consistiu em entrevistar 14 crianças na 4ª série, com o intuito de perceber como elas visualizam, na escola, a existência das relações étnico-raciais. A análise baseou-se em situações individuais de racismo, vivido pelos estudantes, com base no *intermulticulturalismo*, termo usado para entendimento que o respeito à diferença vai além da mera aceitação do outro, promovendo um debate relacional positivo entre as diversas culturas. Contudo, nas considerações finais, a autora chamou a atenção para a necessidade de reformar os currículos da formação inicial e continuada de professores para que abordem criticamente a temática das relações étnico-raciais.

No texto de Pereira (2009), objetivou-se perceber a relação de gênero nas aulas de Educação Física, reconhecendo que o currículo existente funciona como aparelho ideológico do Estado para garantir a dominação de uma classe única. A pesquisa faz uma defesa em torno de construir ações didático-pedagógicas na escola que reflitam na construção social de

---

<sup>20</sup> Sobre *Multiculturalismo*, ver: McLaren (1988), Canen; Oliveira (2002), Oliveira; Miranda (2004), Pavan (2010) e Backes (2012).

relações de gênero mais equânimes, ou seja, não há um olhar sobre o pertencimento étnico-racial das pessoas envolvidas no trabalho.

A pesquisa de Oliveira (2009) trabalhou com a análise do discurso dos funcionários da escola pesquisada sobre como ocorre a integração de alunos que moram em abrigos destinados a órfãos. A autora concluiu que o currículo carecia de um enfoque crítico e cultural, já que o mesmo se apresenta disforme e com ideias que reforçam a hegemonia da classe<sup>21</sup> dominante nas esferas do poder econômico, social, político e, conseqüentemente, cultural. Diante disso, o texto sugere que haja formações para docentes no campo curricular, de forma que os mesmos percebam a necessidade de penetrar na singularidade de cada estudante, para que o currículo seja encarado como um artefato político e cultural que vise à transformação da realidade vivida pelos sujeitos escolares: professores e alunos.

A tese de Regis (2009), defendida na PUC-São Paulo, analisou criticamente os trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação no Brasil (1987-2006) que abordaram as Relações Étnico-Raciais entrelaçadas com o currículo. A pesquisa contribuiu para conhecer a realidade dos trabalhos produzidos na década de 1990. Foi possível identificar que a maioria buscava, em geral, evidenciar as práticas de racismo no país e a busca por uma educação que resgatasse o protagonismo afrodescendente. A pesquisa aponta o Estado como responsável por induzir ações que irão resultar em alterações positivas nas relações étnico-raciais.

A dissertação de Ponciano (2011) teve por objetivo conhecer e debater sobre como o conteúdo de história e cultura afro-brasileira foi trabalhado no currículo do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, na disciplina História, usando a metodologia de observações e análise documental no estado de São Paulo. A autora concluiu que ainda existe uma enorme dificuldade em reconhecer o negro como integrante e protagonista da história brasileira, no campo curricular das escolas pesquisadas. Verificou-se que os materiais que abordam a temática da história afro-brasileira são subutilizados pelos professores, que, na maioria, alegaram não ter formação docente para abordarem tais assuntos.

Observou-se um predomínio, nestas nove pesquisas, das teorias pós-críticas do currículo e um olhar mais aprofundado nos anos finais do ensino fundamental, inclusive com ênfase nos escritos relacionais ao multiculturalismo.

---

<sup>21</sup> Adota-se o conceito de *classe social* na perspectiva sociológica marxista, no âmbito capitalista, em que as divisões de classes baseiam-se, em especial, na propriedade e no controle dos meios de produção; portanto, a categoria apresenta-se como sendo “[...] uma distinção e uma divisão social que resultam da distribuição desigual de vantagens e recursos, tais como riqueza, poder e prestígio” (JOHNSON, 1997, p. 37).

O presente trabalho, ao contrário, se propôs a acrescentar novos conhecimentos por meio das teorias críticas curriculares nas práticas dos Anos Iniciais do ensino fundamental, tendo como arcabouço teórico-metodológico o marxismo e o materialismo histórico dialético.

Concorda-se com a defesa conceitual de Silva (2011) em forma de alerta, ao afirmar que a presença de um currículo multicultural não sobriga seus agentes modeladores em situá-lo no campo das relações de poder, pois:

[...] o chamado “multiculturalismo” é um fenômeno que, claramente, tem sua origem nos países dominantes do Norte. O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também, como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. De uma forma ou de outro, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço (SILVA, T, 2011, p. 85).

Reconhecer e propor uma reconstrução dessa sociedade desigual é responsabilidade de todos os brasileiros, tarefa árdua que passa necessariamente pela educação, como instituição que deve objetivar a arquitetura de um convívio humano com a diferença (e com os diferentes). Esse exercício necessário deve objetivar a construção de relações que se pautem no respeito e nas igualdades: sociais e de oportunidades, características naturais da democracia.

O currículo deve ter como direção o conhecimento, mas deve levar em conta as identidades dos alunos e alunas. Caso contrário, corre o risco de perpetuar a realidade desigual corrente em muitos espaços educativos, onde, segundo Santomé (2008, p. 86), “[...] alunas e alunos não se sentem reconhecidos nas aulas, porque, entre outras coisas, os grupos sociais, culturais, linguísticos e étnicos a que pertencem não existem nos conteúdos culturais que ali se trabalham, tampouco nos recursos didáticos que utilizam”<sup>22</sup>.

Desta forma, pode-se dissertar sob a seguinte perspectiva: “[...] a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos?” (MOREIRA; SILVA, 2009, p. 16).

A pesquisa exploratória que constituiu elementos para a presente análise foi basilar junto com a caminhada profissional e acadêmica para trilhar os caminhos deste estudo,

---

<sup>22</sup> Tradução deste autor.

sendo a metodologia, etapa fundamental de opções teórico-epistemológicas fundantes para o sucesso do estudo, a ser delineada no próximo capítulo.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

#### 3.1 CONCEITOS FUNDAMENTAIS: PESQUISA, METODOLOGIA, EDUCAÇÃO E TEORIA

O ato de pesquisar pode ser entendido metafóricamente como um planejamento e a vivência de uma grande viagem. Ao longo da organização mental de todo o percurso são feitos planos e traçados objetivos pelo viajante-pesquisador.

Nesse processo, a opção pelo destino (objetivos), pelos meios de transportes (técnicas/instrumentos) e o percurso (metodologia) podem apontar para o sucesso ou fracasso da viagem-pesquisa.

Assim, entende-se neste estudo que pesquisa<sup>23</sup>, na perspectiva de Gatti (2010), se expressa por não ser, na prática, uma mera predição de regras dos manuais, pois o comportamento do pesquisador em seu próprio trabalho é que o tornará peculiar e característico da produção do conhecimento proposta, vinculando pensamento e ação.

Na concepção marxista, é necessário ponderar alguns elementos que irão contribuir para a formulação da síntese teórica, conhecida como “concreto pensado”. Para tanto, é primordial,

[...] ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em 2º lugar, superar as impressões primeiras as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao sem âmagô, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primitivas do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado (KOSÍK, 2011, p. 45).

Nesse sentido, as concepções e visões de mundo, ser humano, educação e sociedade do pesquisador são fundamentais no processo científico, pois são a bússola “[...] para a compreensão e explicação desse mundo e irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas, sendo que [...] os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

Para tanto, optou-se por privilegiar a abordagem qualitativa, por entender que as relações étnico-raciais e suas implicações no currículo escolar não podem ser explicadas somente pela quantificação, ou seja, “[...] a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos

---

<sup>23</sup> Pesquisa: conceito impresso na visão de Minayo como “[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação” (MINAYO, 1994, p. 17).

significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível em equações estatísticas” (MINAYO, 1994, p. 22).

Isso, porém, em nada desqualifica ou torna frágil esse tipo de abordagem, que deve seguir com rigor na busca pelo reconhecimento da realidade e na produção do conhecimento científico.

Alguns dados, entretanto, quantitativos foram colhidos no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEDF) acerca das escolas que afirmaram ter projetos que contemplem a Educação das Relações Étnico-Raciais, a análise dessas informações foi importante juntamente com o olhar qualitativo proposto. Isso porque possibilitou uma análise mais ampla do objeto para compreender suas múltiplas determinações, desdobramentos e transformações.

Nesse sentido, a dialética marxista apresenta-se como possibilidade metodológica essencial, pois se “[...] propõe a abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo dos significados. A Dialética pensa nas relações da quantidade como uma das qualidades dos fatos e fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 24).

Outro ponto de vista a ser observado é o campo educacional, cercado de contradições, onde as pesquisas exercem papel fundamental na tentativa de desvelar as realidades que o cercam, devendo, portanto, contribuir para a transformação social por meio da investigação, diálogo e possibilidades de construção de novos conhecimentos.

Entende-se a Educação como “[...] área de conhecimento e área profissional, um setor aplicado, interdisciplinar, e o conhecimento que produz, ou deveria produzir, [que] diz respeito a questões de intervenção intencional no âmbito da socialização” e também “[...] a metodologias de ação didático-pedagógica junto a setores populacionais, com objetivos de compreensão desse agir e de seu potencial de transformação” (GATTI, 2010, p. 61).

Torna-se, portanto, fundamental tentar entender de que maneira a escola pública aborda nos Anos Iniciais o ensino de história e cultura afro-brasileira, já que a área educacional deve primar por exercer seu potencial de transformação social. Não se pode, entretanto, relegar somente à escola a responsabilidade de tornar o país de fato um lugar de relações étnico-raciais sadias. Deve-se atribuir ao Estado, à própria sociedade e as outras instituições sociais, funções colaborativas nesse sentido.

A pesquisa em educação é cercada de variadas metodologias, muitas das quais alicerçadas por teorias do conhecimento e da ciência, chamados ainda de teorias

epistemológicas ou quadros de referência. Aqui se entende por teoria a visão sociológica, como sendo um “[...] conjunto de proposições logicamente inter-relacionadas e as implicações que delas derivam, usado para explicar algum fenômeno. Implícito em qualquer teoria há um conjunto de suposições e métodos [...] uma PERSPECTIVA TEÓRICA” (JOHNSON, 1997, p. 231– grifo do autor).

O ambiente escolar é profícuo campo de pesquisa, no entanto apresenta peculiaridades que necessitam ser observadas, principalmente no entendimento de que a teoria escolhida e reconstruída ao longo do percurso metodológico não pode ser desvinculada da prática, neste caso, prática social pedagógica. Assim,

[...] a escolha de uma dada perspectiva não deve significar uma orientação pronta e única, mas um dos possíveis caminhos de aproximação do real, e esse caminho pode e deve ser questionado e revisto durante todo o desenrolar da pesquisa. A teoria vai, assim, sendo construída e reconstruída ao longo da pesquisa (ANDRÉ, 2010, p. 46).

Na perspectiva marxista, teoria configura-se como sendo a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa. É quando, pois, o pesquisador reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. Assim, para Netto (2011), a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento). Autores marxistas alertam que para o processo de conhecimento ser dialético, “[...] a teoria, que fornece as categorias de análise, necessita, no processo de investigação, ser revisitada, e as categorias reconstituídas. Ou por caso a ‘totalidade’, as contradições e as mediações são sempre as mesmas? Que historicidade é essa?” (FRIGOTTO, 2010, p. 89).

Neste estudo adota-se a Teoria Crítica da educação e do currículo como sustentação argumentativa, ancorada na epistemologia marxiana. As contribuições marxistas, da teoria de Karl Marx, tem, conseqüentemente, como método de pesquisa, o materialismo histórico dialético, que assumiu o pressuposto de que teoria deve ser indissociável da prática e deve visar à transformação da realidade investigada.

### 3.2 MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Karl Marx (1818-1883) não publicou nenhuma obra específica sobre seu método de pesquisa, pois seu pensamento era de natureza ontológica e não epistemológica, conforme

Lukács (1979). Ou seja, não incidia sobre um abstrato “como conhecer”, mas sobre “como conhecer seu objeto real e determinado”. Lênin (1989) confirma esta assertiva, ao defender que Marx não escreveu ou deixou uma teoria lógica, deixou a lógica d’**O Capital**.

O método marxiano surge depois de quinze anos de investigação e suas bases estão descritas em poucas páginas na “Introdução” redigida em 1857, na obra de 1857-1858 **Elementos fundamentais para a crítica da economia política – Rascunhos**. Para Netto (2011), pode-se retirar uma prévia reflexão metodológica do próprio Marx, a respeito do conceito do seu método, pois

Marx não nos apresentou o que “pensava” sobre o capital, a partir de um sistema de categorias previamente elaboradas e ordenadas conforme operações intelectivas: ele (nos) descobriu a estrutura e a dinâmica *reais* do capital; não lhe “atribuiu ou “imputou” uma lógica: extraiu da efetividade do movimento do capital a *sua* (própria, imanente) *lógica*. [...] o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa: aquela em que se põe o pesquisador para, na sua relação com objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações (NETTO, 2011, p. 52-53).

As razões ideopolíticas da questão do método de Marx apresentam-se como uma trama epistemológica, isto porque “[...] a teoria social de Marx vincula-se a um projeto revolucionário, a análise e a crítica da sua concepção teórico-metodológica (e não só) estiveram sempre condicionadas às reações que tal projeto despertou e continuou despertando” (Ibid., 10).

A epistemologia de Marx não é hegemônica e tampouco homogênea no campo de disputas marxistas, tendo em vista que as influências positivistas do fim do século XX, segundo Netto (2011, p. 12), as neopositivistas e a ideologia stalinista resultaram em uma visão equivocada e simplista da obra marxiana, caracterizando-a como: “[...] um saber total, articulado sobre uma teoria geral do ser (*o materialismo dialético*) e sua especificação em face da sociedade (*o materialismo histórico*)”.

Em Marx (1963) depreende-se que seu método considera a realidade em suas múltiplas dimensões, e de sua análise se extraem as categorias, que serão conectadas à luz da história para explicação do fenômeno/objeto investigado, com vistas à transformação do que foi pesquisado. No prefácio de 1859 da obra **Para a análise da economia política**, Marx legitima a importância do esforço de anos de seus trabalhos para que se chegue a determinadas conclusões:

Este esboço sobre o curso dos meus estudos na área da economia política serve apenas para demonstrar que as minhas opiniões, sejam elas julgadas como forem e por menos que coincidam com os preconceitos interesseiros das classes dominantes,

são o resultado duma investigação conscienciosa e de muitos anos (MARX, 1982 [1859], p. 2).

A partir dessas ideias surgiram diversos manuais resumindo o método de Marx, em passos e princípios, a maioria se esquecendo de que a concepção da história deve ser o guia para o estudo. Marx e Engels (1963) já alertavam para que fosse necessário voltar para analisar um problema em todos os seus detalhes, antes de procurar formular e deduzir ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas ou religiosas. Na obra **Introdução ao estudo do método de Marx**, Netto (2011) esclarece que não traz, em seus escritos, um conjunto de regras, porque, para Marx,

[...] o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação, [...] é a estrutura e a dinâmica do objeto que comandam os procedimentos do pesquisador (NETTO, 2011, p. 52).

O objeto desta pesquisa tem raízes e entrelaçamentos com a historiografia brasileira, por isso faz-se necessária uma análise histórico-educacional desde o período escravocrata no país, descortinando suas nuances, destacando a luta da população afrodescendente pelo direito de frequentar a escola, no intuito de compreender sua estrutura e dinâmica. Nota-se que a escravidão negra contribui essencialmente para a organização, verticalização e hierarquização social e econômica do país. Chega a ter um sistema de classificação racial, após a libertação, baseado nas características fenotípicas, segundo Skidmore (1976):

No alvorecer no séc. XX, o Brasil exibia um complexo sistema de classificação racial de natureza pluralista ou multirracial [...]. O meio milhão de escravos libertos em 1888 ingressou, assim, numa estrutura complexa, que já incluía homens livres de cor (de todas as tonalidades). A cor da pele, a textura do cabelo, e outros sinais físicos visíveis determinavam a categoria racial em que a pessoa era posta por aqueles que ficava conhecendo (SKIDMORE, 1976, p. 55).

Percebe-se a complexa estrutura que cerca as questões em torno de um currículo crítico, emancipatório e antirracista. Pode-se, no entanto, elencar os principais conhecimentos necessários para o entendimento do problema de pesquisa: entrelaçar os fatos históricos que descreveram o modo de vida da comunidade negra no Brasil, bem como dos estudos pedagógicos, especificamente do campo curricular, verificando os desdobramentos na prática educativa dos professores e como os mesmos abordam a questão étnico-racial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tudo isso pautado no entendimento do método marxista histórico e dialético, que tem por característica descortinar, por meio da interpretação do pensamento, as leis que sustentam a forma organizacional dos seres humanos em sociedade, o agir histórico. Essa realidade investigada, em Marx é dialética, pois se apresenta como uma troca contínua entre o homem<sup>24</sup> e o mundo.

Adota-se, como método de pesquisa, o materialista histórico dialético do tipo exploratório, crítico-reflexivo. É relevante destacar entende-se que o objeto/estudo da pesquisa, na visão dialética, é algo concretamente constituído, ou seja, fruto das relações sócio-históricas do homem, o que permite dizer que o conhecimento é o resultado da consciência humana, e a ciência só terá sentido se for para aliviar as misérias humanas (TRIVIÑOS, 2011).

Justifica-se o uso do método, por compreender que esta abordagem possibilita uma visão e análise crítica da realidade, considerando-se o sujeito, mas entendendo que o mesmo faz parte de um coletivo. E que por trás disso tudo existe a história como ciência fundamental para compreensão das dinâmicas que envolvem a prática social e as estruturas dos fenômenos sociológicos, como o racismo, aqui entendido como estruturante e impulsionador das relações sociais desiguais no Brasil. Para Triviños (2011), o materialismo dialético possui “[...] uma concepção científica de realidade, enriquecida com a prática social da humanidade” (TRIVIÑOS, 2011, p. 51).

Se dialética pode ser compreendida como arte do diálogo por meio de uma argumentação (FILHO, 1991), em Marx o materialismo histórico sustenta que

[...] a dialética, para ser materialista e histórica, não pode constituir-se numa “doutrina” ou numa espécie de suma teológica. Não se pode constituir uma camisa fundada sob categorias gerais não historicizadas. Para ser materialista e histórica tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente (FRIGOTTO, 2010, p. 79).

Tendo como referência a visão marxiana e os escritos marxistas relacionados com o método dialético, cabe esclarecer que é necessário o maior aprofundamento possível nessas teorias, para que não haja, segundo Gatti (2010), uma apropriação superficial e empobrecedora e por vezes equivocada de correntes teóricas, de seus métodos e, por conseguinte dos resultados de uma proposta de pesquisa. Desse modo,

---

<sup>24</sup> Categoria histórica, considerada na teoria marxiana. O homem é, portanto, historicamente determinado.

[...] podemos dizer que se faz um uso acrítico de teorias críticas. Teorias têm sentido no âmbito histórico de sua construção, que se dá no contexto de uma certa tradição de trabalho. Descontextualizadas e transplantadas sem raízes, as teorias descaracterizam-se ou viram dogmas. Perdem, portanto, sua condição de verdade aproximada e relativa, de sínteses provisórias, a ser revista, discutida e superada pela pesquisa consistente e crítica, dentro de uma apropriada tradição investigativa (GATTI, 2010, p. 45).

Ainda assim é necessário admitir que por melhor que seja determinado quadro de referência, ou epistemologia e método de pesquisa, acredita-se nas ideias de Feyerabend ao defender o pluralismo epistemológico, segundo o qual “[...] todas as metodologias, até mesmo as mais óbvias, têm seus limites” (FEYERABEND, 2011, p. 47).

Portanto, consideram-se também os limites do método dialético, pois dentro de uma pesquisa não se pode ter a pretensão de dogmatizar seu desenvolvimento, ao encarcerar a realidade (concreto) em regras que apontem para explicações simplistas e sequenciais. O ato de pesquisar deve ser compreendido como “[...] avançar fronteiras, transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não” (GATTI, 2010, p. 57).

Freitag (1993) assinala que o pensamento crítico e o método de pesquisa de Marx só continuarão existindo se forem abertos a críticas e puderem abrir mão de seu dogmatismo intrínseco, podendo dialogar com correntes teóricas que o respeitem, posto que

[...] as análises filosóficas, políticas e econômicas de Marx são brilhantes quando contextualizadas para a situação alemã, inglesa e francesa de sua época, mas desvirtuam-se quando se transformam em panfletos de luta e programas partidários postos em prática depois de Marx. Em outras palavras, o Marx historiador, analista político e econômico de seu tempo nos deixou um legado indispensável para a compreensão dos tempos modernos (FREITAG, 1993, p. 49).

O materialismo dialético é a base filosófica do marxismo (TRIVIÑOS, 2011) e busca explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento. Pode ser compreendido como ciência filosófica que possibilita o entendimento da estrutura dos fenômenos sociológicos, que perpassam a vida social. Isso o configura como opção política, já que faz parte de um projeto de rompimento com o capitalismo.

Numa visão sociológica, o materialismo histórico dialético é pluriconceituado, mas se descrevem apenas três definições, pertinentes neste estudo. A primeira afirma que “a concepção materialista histórica, se fixa na essência, no mundo real, do concreto, na

consciência real, na teoria da ciência [...] é o método da explicação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico” (KOSIK, 2011, p. 16).

As outras duas definições são:

[...] é um método para compreender a vida social que se fundamenta na ideia de que todos os aspectos da vida humana – biológicos, psicológicos, sociais, históricos, etc. – possuem uma base material originária da reprodução humana e da produção econômica de bens e serviços. O materialismo considera a produção e a reprodução como processos sociais essenciais, que influenciam muito, se é que não determinam o caráter básico dos sistemas sociais, os padrões de vida a eles associados, e os padrões de mudança histórica e de desenvolvimento. [...] Marx associa o materialismo ao conceito de uma dialética – a luta entre ideias opostas sobre forças sociais (tese e antítese) – que resulta em uma nova síntese (JOHNSON, 1997, p. 139-140).

[...] um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica, [...] é uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríplice movimento: de crítica, de construção do conhecimento ‘novo’, e da síntese no plano do conhecimento e da ação (FRIGOTTO, 2010, p. 79-86).

Existem também estudiosos que defendem, como Thompson (1987), a não conceituação do método marxiano de pesquisa. Para ele, do fato de Marx não ter escrito sobre a essência dele pode-se inferir que o mesmo não se configura como método, mas uma prática, que se aprende praticando. Assim, a dialética não pode ser aprendida de cor, só pode ser assimilada pelo aprendizado crítico diante da própria prática. O próprio movimento das ideias marxianas vai se encarregar de demonstrar o quanto o estudo estava entrelaçado com a materialidade da luta entre opostos no seio da sociedade burguesa, e longe da prescrição de dogmas, pois,

[...] o pensamento marxiano [...] aparecerá sob sua própria luz, a de uma empresa crítica preocupada em remeter a luta contra a sociedade burguesa e seus fundamentos teóricos, preocupada com uma polêmica inserida no movimento da história e das lutas políticas, indiferente às sistematizações artificiais e profundamente alheias a qualquer dogmatismo (RENAULT, 2010, p. 6).

Nessa perspectiva, a realidade é concebida como uma trama de relações contraditórias. Esta visão é sustentada pelas três características fundamentais da concepção materialista (TRIVIÑOS, 2011). A primeira é a materialidade do mundo, onde os fenômenos, objetos e pessoas que se realizam na realidade são matérias que fazem parte, com aspectos diferentes, da matéria em movimento. A segunda ressalta que a matéria é anterior à consciência, ou seja, a consciência é um reflexo da matéria; esta existe objetivamente e se

constitui em uma realidade objetiva. Por fim, o materialismo defende que o mundo é concebível pelo homem, mas depende de um processo temporal com diferentes dimensões.

Uma questão inerente no meio acadêmico é a indagação sobre a possível atemporalidade do uso do método marxiano de pesquisa e sua suposta inclinação para o determinismo econômico, principalmente porque suas bases se encontram em uma perspectiva crítica de educação e currículo, afastando-se teoricamente dos novos estudos pós-críticos, sobretudo os pós-modernos, que questionam o uso das metanarrativas. Moreira (1997), entretanto, defende uma posição em que exista a possibilidade de ampliar e ressignificar o olhar moderno numa visão de futuro, que também combine com o anseio das teorias críticas em tornar o mundo melhor: “Sustento que a adoção de uma visão de futuro não precisa implicar a valorização de grandes narrativas que correspondam a esquemas universalizantes fechados, a inequívocas propostas de um mundo melhor” (Id., p. 20). Isto deve, na visão do autor, ser o motor que impulsiona o teórico crítico a denunciar o caráter reprodutor da escola.

Boron (2006) apresenta um argumento justificável para o uso da epistemologia marxiana e marxista como lente teórica no entendimento das grandes questões da sociedade capitalista. Para ele, somente com o marxismo não se conseguirá transformar a realidade disforme e desigual do Brasil, mas sem o marxismo tampouco esse quadro se modificará. E por ter um plano político envolto em suas bases, a dialética marxiana deixa de ser um inofensivo recurso teórico e passa a tornar-se, nas palavras do autor (Ibid., p. 40), “[...] um escândalo e abominação para a burguesia”, por três motivos: porque sustenta que o conflito social é onipresente; porque a lógica na história não é de identidade senão de contradição; e por fim, porque ao consagrar a provisoriedade e historicidade de todo o existente, é socialmente corrosiva e radical.

Frigotto (2010) alerta para os perigos que algumas pesquisas declaradamente marxistas correm. Um dos mais recorrentes é o uso, por vezes involuntário, do monismo materialista: analisar um fenômeno (a maioria economicista) apenas sob um prisma, sendo que na verdade,

[...] a estrutura econômica – entendida como o conjunto de relações sociais (políticas, ideológicas, culturais, educacionais) que os homens estabelecem na produção e reprodução material de sua existência – é que define, em última instância, o complexo social em suas diferentes dimensões (FRIGOTTO, 2010, p. 91).

Explicitamente encontram-se argumentos para a importância dos pensamentos marxistas por teóricos da educação. Saviani (2010, p. 17) acredita que “[...] os problemas postos pelo marxismo são os problemas fundamentais da sociedade capitalista e enquanto estes problemas não forem resolvidos, superados não se pode falar que o marxismo terá sido superado”.

Outra defesa para a utilização contemporânea do pensamento marxiano e marxista em pesquisas é a defendida por González (2006). Concorda-se com esta assertiva, em que é necessário reconhecer e debruçar-se sob a eterna juventude que continua posicionando Marx no grupo dos maiores opositores ao sistema capitalista, um modelo econômico e social próprio que

[...] não pode se dar ao luxo de tomar por findada a disputa com o marxismo. Sempre é preferível ocupar-se da iminente derrota do oponente que dar conta da própria podridão interna. Não se trata de proclamar o iminente colapso do capitalismo, mas sim de compreender que os tempos por vir são desgraçados. Independentemente das pessoas aceitarem ou rechaçarem as ideias de Marx – e, se assim se quiser, das leituras que ele inspirou – um conhecimento rigoroso de suas teorias é condição necessária, embora não suficiente, para quem deseja compreender os acontecimentos fundamentais do século XIX até nossos dias. Sempre (GONZÁLEZ, 2006, p. 17).

A desigualdade sócio-racial brasileira, os frequentes casos de discriminação e injúria racial, bem como a fragilidade curricular da temática da Educação das Relações Étnico-Raciais são graves problemas e devem suscitar pesquisas e debates que tencionem identificá-los na tentativa de superação. Por isso, a teoria marxista apresenta-se como uma possibilidade epistemológica para pensar essas contradições presentes na sociedade brasileira.

Nesse sentido, a contrariedade das questões sociais brasileiras deve ser pautada sob o enfoque histórico-materialista, que a própria teoria de Marx traz. Segundo ela, “o capitalismo continua sendo a forma social predominante. Portanto, Marx continua sendo não apenas uma referência válida, mas a principal referência para compreendermos a situação atual” (SAVIANI, 2010, p. 22).

É necessário, para compreender as realidades – natural e social – do fenômeno a ser estudado, analisar o problema sob o ponto de vista ontológico e gnosiológico, para tanto refleti-lo, sustentado pelas categorias do materialismo histórico dialético: matéria, consciência, contradição, mediação, totalidade e prática social.

Entende-se por categoria, a concepção de Cury (1989), ao destacar que elas não podem ser utilizadas e analisadas isoladamente. Além de possuírem a função de intérpretes do real e de indicadores de uma estratégia política, necessitam ser pensadas e conectadas ao

movimento no real e no pensamento, embora elas não deem conta de toda e qualquer realidade para todo o sempre. Ou seja: “As categorias, pois, só se dão como tais no movimento e a partir de um movimento. Consideradas isoladamente, tornam-se abstratas” (Ibid., p. 22).

No materialismo dialético, a matéria nunca está isolada no universo, seu movimento é o próprio modo de existência, portanto o espaço e o tempo, formas de existência da matéria, fazem com que existam independentes da consciência humana.

Uma das propriedades da matéria é a consciência, que tem como objetivo, “[...] refletir a realidade objetiva. Assim surgem as sensações, as percepções, representações, conceitos e juízos” (Ibid., p. 62). Ainda de acordo com Triviños (2011), as contradições teóricas só são resolvidas na vida prática, e essa atividade material orienta e transforma a natureza e a vida social.

Este estudo apresenta, como categorias metodológicas, oriundas do materialismo histórico dialético: mediação, totalidade e contradição, percebidas no trabalho de campo. Torna-se então fundamental debruçar-se sobre as mesmas, presentes no método dialético.

A mediação, segundo Cury (1989), se justifica ao entender que o real não é visto divisível, mas dinâmico, onde os contrários se relacionam de modo dialético e contraditório. Por meio da categoria *mediação*, a educação se revela como instituição que pode assegurar a dominação de classe pela hegemonia, que poderá ser também uma hegemonia curricular. Dialogando com o objeto desta pesquisa, seria como a materialização de teorias e práticas mediadas por ações pedagógicas podendo colaborar para a invisibilidade das questões étnico-raciais e privilegiando outro olhar, que já foi historicamente dominante na sociedade de classes no Brasil.

A historicidade do Brasil torna necessário o uso da terminologia *raça*. Fora da biologia, ela deve ser compreendida como um conceito sócio-histórico construído nas relações de poder, ou seja, é constructo social, perversamente usado para alocar os sujeitos negros na condição de inferioridade. Gomes (2000) esclarece que “[...] *raça* é aqui entendida com um conceito relacional que se constitui histórica, política e culturalmente” (GOMES, 2000, p. 85).

Para Filice (2011), é necessário considerar o uso teórico da categoria *raça*, juntamente com *classe*, como possibilidade de revelar o movimento que envolve o contexto das relações raciais no Brasil, desde que

[...] nesse contexto exige-se a referência à categoria raça como um constructo social e considerar o preconceito e a discriminação racial como conceitos empíricos originários de raça, que permitem analisar um fenômeno cultural e social mais complexo, ainda que na sociedade brasileira a cultura do racismo seja negada (FILICE, 2011, p. 33).

A segunda categoria adotada neste estudo é a *totalidade*, compreendendo, segundo Cury (1989), que a educação se caracteriza por ser uma totalidade de contradições atuais ou superadas, em que o entendimento dessas esferas do real permite desvelar através das relações de produção, relações sociais e raciais e relações político-ideológicas, componentes da totalidade, não se esquecendo que *totalidade* não existe sem *contradição*. Portanto, a categoria *totalidade* é justificada enquanto

[...] o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla (CURY, 1989, p. 27).

Ainda sobre as leis da dialética, Triviños (2011, p. 54) destaca que “a categoria essencial do materialismo dialético é a contradição que se apresenta na realidade objetiva. E a lei fundamental também é a unidade e a luta dos contrários, a Lei da Contradição”.

Esta contradição – reconhecida como a base de uma metodologia dialética – que é uma interação entre aspectos opostos refere-se ao conteúdo da lei supracitada e estabelece que a realidade antagônica seja a origem do movimento e do desenvolvimento. A própria “[...] contradição é sinal de que a teoria que a assume leva em conta que ela é o elemento-chave das sociedades” (CURY, 1989, p. 27).

No pensamento sociológico marxista, “[...] contradição é qualquer caso em que dois ou mais aspectos de um sistema social são incompatíveis ou colidem entre si” (JOHNSON, 1997, p. 53). A educação é o reflexo de uma estrutura social, que alimenta contradições, podendo reproduzir, negar ou superar a ideia de dominação capitalista.

Os debates curriculares aparecem como espaço possibilitador de inclusão da luta das classes menos favorecidas ao longo da história brasileira, sobretudo a população afrodescendente, em seu objetivo de conseguir o acesso ao ensino e, na última década, a intensificação pela busca de reconhecimento e reivindicação pela explicitação de sua história político e cultural nos documentos curriculares. Isso porque a história do negro no Brasil é, na verdade, a história da própria sociedade brasileira.

Assim, numa perspectiva dialética de mediação, totalidade e contradição reconhece-se que “nos momentos em que as classes populares exerceram mais pressão sobre o

poder, percebe-se quase sempre a luta pela educação. Esta última torna-se, pois, expressão da luta de classes” (CURY, 1989, p. 76).

Acredita-se que o “[...] o método dialético adotado possibilita analisar as incongruências entre o discurso propagado e o praticado” (FILICE, 2011, p. 45), ou seja, verificar e debater teoricamente por meio da observação do concreto, de que maneira os professores têm abordado em seu desenvolvimento profissional curricular docente na sala de aula, enquanto regentes, as questões relativas à aplicação do artigo 26-A da LDB.

Outro aspecto relevante desvelado e considerado é o fato de que não se pode observar a realidade material com a visão ingênua e superficial. Sobre as relações raciais no Brasil, entende-se que só há possibilidade de materialidade da lei nos currículos desenvolvidos pelos educadores se houver o reconhecimento da prática real do racismo, enquanto fato estruturante, e suas manifestações na teia de relações étnico-raciais da sociedade, por meio do preconceito e da discriminação. Há a necessidade da valorização e do reconhecimento sem atitudes de hierarquização à identidade e à cultura afro-brasileira, pois a luta por uma educação antirracista,

[...] apesar de materialmente fragmentada, pulverizada e dispar, ancora-se juridicamente em bases sólidas de respeito à identidade étnico-racial, à cultura africana e afro-brasileira, valorizadas como intrínsecas ao combate à desigualdade econômica. Essa contradição, real e legal, apresenta-se na consciência da exclusão econômica e racial que impulsiona vários gestores a lutarem contra a cultura do racismo materializado no preconceito, na discriminação e na desigualdade racial (Ibid., p. 59).

De posse das constatações aqui relatadas por meio de estudos teóricos e material levantado em pesquisa de campo, foram feitas análises reflexivas visando à construção de um currículo que se apresente como instrumento votado para a promoção de uma educação democrática, plural e antirracista, que prima pelo reconhecimento e valorização da multiplicidade de subjetividades existentes em seu interior.

É importante destacar o duplo papel das pesquisas em educação: o primeiro como investimento no espaço universitário como local privilegiado para o desenvolvimento do conhecimento *stricto sensu* visando à emancipação humana, nas palavras de Severino (2006, p. 83):

Além de privilegiar temáticas socialmente relevantes em suas linhas de pesquisa, os pós-graduandos, os seus docentes e o próprio Programa, como lugar institucional de produção de pesquisa, como sujeito social e coletivo que é, não podem perder de vista essa finalidade intrínseca e imanente do conhecimento: contribuir intencionalizadamente para a emancipação dos homens, investindo nas forças

construtivas das práticas reais mediadoras da existência histórica. Só assim torna ética sua atuação profissional e científica.

O segundo aspecto diz respeito à contribuição da pesquisa educacional em influenciar as políticas públicas para a área, visando os processos de transformação social, principalmente nos países do Terceiro Mundo, ou seja, os conhecimentos construídos devem “[...] servir aos processos de transformação da essência da realidade social que experimentamos” (TRIVIÑOS, 2011, p. 14).

Tudo isso realizado coletivamente, destacando-se a promoção da igualdade étnico-racial nas atividades pedagógicas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, preferencialmente aquelas que resgatam o protagonismo negro na historiografia brasileira e contribuam para a materialização de uma verdadeira democracia racial, observando-se um novo pensar sobre o currículo: como um conjunto de práticas culturais, políticas, significativas e vivas, para todos os atores sociais envolvidos com a prática educativa. Confirmando isto, Borges (2008, p. 10) centraliza o currículo e o apresenta como “[...] instrumento estruturante que dá sentido e materialidade ao processo pedagógico. É uma espécie de amálgama sedimentador da cultura mais ampla e dos conhecimentos veiculados nas instituições educativas”.

A autora chama a atenção para a necessidade do entrelaçamento do currículo da formação docente com o praticado na escola, de maneira que ambos deveriam caminhar dialogando em busca de instrumentalizar o profissional docente de um aporte intelectual para questionar, criticar e propor debates ricos e coerentes nas esferas de sua formação e atuação, pois:

Uma justificativa plausível para esta preocupação está fundamentada na inevitável relação entre o currículo da formação docente e o currículo da escola, ou outra instituição formadora que lida com os conhecimentos humanos. O domínio dos conteúdos pertinentes a esta área do conhecimento profissional em muito contribuirá para que os professores e técnicos educacionais transitem com tranquilidade, autonomia e desenvoltura nas escolhas acadêmicas que perfilam os currículos da própria formação e da prática pedagógica que deles decorrem (Ibid., p. 12).

Um desafio nesta pesquisa foi tentar extrair a lógica dos currículos modelados pelos professores nas questões étnico-raciais e não delimitar o assunto a partir de um sistema de categorias previamente elaboradas.

É um desafio promover a produção do conhecimento sob uma postura materialista histórica e dialética, no qual: o método não é técnica ou instrumento; não se podem isolar

concepções de realidade, mundo, questão ideológica, as relações de poder e de classes e por fim: teoria, categorias e referencial teórico não podem ser separadas, tendo em vista que:

Esse movimento é um movimento prático, empírico. Há, pois, a exigência necessária de uma concepção de realidade, um método capaz de desvendar as “leis” fundamentais que estruturam um problema que se investiga, da exposição orgânica dos avanços no conhecimento e de novas sínteses no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2010, p. 95).

Foi o que Marx fez quando aprendeu e descreveu criticamente o movimento real do capital, fruto de quarenta anos de pesquisa.

Buscam-se reconhecer as múltiplas faces do objeto desta pesquisa, ancorando-se na metodologia qualitativa. A proposta deste texto é atender tais exigências teórico-metodológicas: promover um diálogo entre os dados levantados e a luz teórica assumida, com desdobramento nos três eixos apontados. Segue-se a descrição dos procedimentos e instrumentos utilizados, além da caracterização dos/as interlocutores/as da pesquisa.

### **3.2.1 O contexto educacional pesquisado**

Atualmente a Rede Pública de Ensino do DF possui 655 escolas, de acordo com o Censo Escolar 2011 contido no Projeto Político Pedagógico atual (DISTRITO FEDERAL, 2012a). A Rede Pública de Ensino do Distrito Federal contém oito unidades orgânicas, vinculadas ao gabinete do Secretário de Educação, o qual possui uma Secretária-Adjunta. As oito unidades compõem-se de coordenações, gerências e núcleos estruturados da seguinte forma: Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação Educacional – SUPLAV; Subsecretaria de Infraestrutura e Apoio Educacional – SIAE; Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB; Subsecretaria de Modernização e Tecnologia – SUMTEC; Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação – SUGEPE; Subsecretaria de Logística – SULOLOG; Unidade de Administração Geral – UAG; e a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação – EAPE.

Optou-se por pesquisar de maneira mais abrangente a Rede Pública de Ensino, com vistas a abstrair as mais diferentes (geográficas, teóricas e pedagógicas) percepções acerca do objeto, não havendo, por isso, a escolha de uma escola ou regional de ensino específicas.

Em 2012, a Secretaria de Educação contava com 487.141<sup>25</sup> alunos matriculados, segundo o Censo Escolar, distribuídos em 14 Coordenações Regionais de Ensino (CRE), localizadas nas Regiões Administrativas do DF que, em articulação com o nível central, realizam as ações que concretizam as políticas para a educação.

### **3.2.2 Mapa da diversidade das escolas públicas do DF: projetos e ações**

Visando uma aproximação inicial com os dados quantitativos, relacionados com o registro de ações e projetos antirracistas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, houve o acesso ao documento **Mapa da diversidade das escolas públicas do DF: projetos e ações**, produzido pelo grupo de estudos DIVERSUS, ligado à EAPE e apoiado pelo GERAJU/FE/UnB – grupo de pesquisa em Políticas Públicas: Gênero, Raça/Etnia e Juventude –, pela Coordenação de Diversidade da SUBEB e pelo grupo de pesquisa Observatório da Educação.

A pesquisa que originou os dados foi realizada entre 2010 e 2011 por meio do preenchimento de um questionário enviado às escolas. Na justificativa da proposta, há a discussão sobre o descompasso entre as legislações vigentes sobre a diversidade (étnico-racial e de gênero) e as práticas pedagógicas realizadas nas unidades de ensino, bem como as dificuldades encontradas pelas instituições. Isso justifica a necessidade desse mapeamento, sem esquecer, no entanto, das limitações desse tipo de pesquisa, que não garante, sob uma perspectiva qualitativa, que os dados realmente descrevam a realidade.

Os próprios pesquisadores admitem, nas respostas dos questionários, que projetos e ações na área da Educação das Relações Étnico-Raciais continuam reduzidos a pequenas ações (uma palestra anual, um filme, uma apresentação cultural) e não se percebem projetos sistematizados que tenham a preocupação de debater no âmbito do PPP e do próprio currículo da escola, a inclusão dos temas relacionados à diversidade.

Responderam ao instrumento 160 profissionais da educação representantes de escolas em 9 (nove) Diretorias Regionais de Ensino, entre professores/as, orientadores (as), gestores (as) e auxiliares de ensino e psicólogos (as).

Foram 214 escolas respondentes, do total de 655 da Rede Pública, o que representa 30%, um número satisfatório, 165; (82% do total pesquisado) afirmaram que têm

---

<sup>25</sup> Dados disponíveis em: <[http://www.se.df.gov.br/?page\\_id=6756#!lightbox/0/](http://www.se.df.gov.br/?page_id=6756#!lightbox/0/)>. Acesso em: 09 set. 2012.

em seus PPP apontamentos para a Educação das Relações Étnico-Raciais e 153 (76%) declaram desenvolver ações e projetos cujo tema principal é a perspectiva antirracista, dado que, à primeira vista, aponta um resultado animador e estimulante. Porém, quando se parte para um olhar específico e qualitativo, cruzando esses números com as falas dos interlocutores, percebe-se uma contradição: a maioria das instituições apresenta em seus documentos curriculares apontamentos sobre a educação das relações étnico-raciais, mas ainda de maneira frívola e desconexa com a modelagem curricular que os professores realizam cotidianamente, embora o concreto local demonstre que o legado africano se faz presente rotineiramente no ambiente escolar, sem ter, no entanto, a visibilidade desejada.

### **3.2.3 Realidade da população negra no Distrito Federal**

De acordo com o Relatório Técnico da Análise das Relações de Raça/Cor<sup>26</sup> no Distrito Federal, entre 2010-2011, por meio da PDA<sup>27</sup>, das 24 Regiões Administrativas analisadas, com total de 2.297.055 habitantes, 1.321.329 são negros e 975.727 não negros. Ou seja, negros representam 57,52% do total populacional do DF, além de ser maioria em 17 Regiões Administrativas.

As cidades em que os negros representam, em média, total superior a 60% são: Brazlândia, Ceilândia, Itapoã, Paranoá, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo II, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Setor Complementar de Indústria e Abastecimento e Varjão. Destacam-se como maior população negra as cidades do SCIA – mais conhecida por Cidade Estrutural, com 76%, e o Paranoá com 72,8%.

No âmbito educacional, a população não negra é maioria no Ensino Fundamental, mas isso não se confirma no Ensino Médio. Na Educação Superior, a taxa de não negros graduados é 19,15%, e a de negros 9,91%.

Portanto, quanto maior o nível de escolaridade, menor a quantidade de afro-brasileiros ocupando essas vagas. Esses dados nos fazem repensar as políticas educacionais e trabalhistas, pois é necessário que as mesmas contribuam para que, “[...] o negro não seja apenas o empregado, o manobrista, o jogador, que ele ocupe postos diferenciados como médicos, engenheiros, deputados, senadores, presidentes, enfim, uma gama de profissões que

---

<sup>26</sup> Documento disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/sites/200/216/00001310.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2012.

<sup>27</sup> Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios.

assumam, no imaginário social, outra configuração que não a da subserviência” (GARCIA, 2007, p. 101).

### 3.2.4 Os/as Interlocutores/as da pesquisa<sup>28</sup>

Foram ouvidos os seguintes profissionais:

A Coordenadora Geral da Coordenação de Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade em Educação (CEDIV) que responde por toda a Rede Pública de Ensino a respeito da temática étnico-racial, por meio de entrevista semiestruturada;

De 14 coordenadores/as regionais da CEDIV, 7 (sete) enviaram os questionários respondidos com vistas a identificar de que maneira os debates teóricos e práticos do campo curricular, sob a perspectiva antirracista estar ou não acontecendo nas referidas Coordenações Regionais de Ensino. Serão reconhecidos/as pelo código “C – seguido do nome da cidade em que atua”;

14 entrevistas semiestruturadas com um/uma professor/a regente em Anos Iniciais do Ensino Fundamental das 14 regionais de ensino. Serão reconhecidos/as pelo código “P – seguido do nome da cidade em que atua”;

#### 3.2.4.1 Coordenadora Geral da Coordenação de Diversidade em Educação (CEDIV)

A professora que coordena<sup>29</sup> a CEDIV é graduada em História e mestre em Educação (gestão de políticas públicas) pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, ocupa o cargo máximo nessa coordenação desde sua criação, em 11 de dezembro de 2011, pelo Decreto 33. 409 da SEDF. A entrevista ocorreu no 1º semestre de 2013.

Percebe-se na fala da gestora, um entusiasmo e um comprometimento em elevar a importância do debate em torno da história da África para toda a Rede Pública de Ensino, o que torna basilar o papel da gestão no sucesso de ações e projetos com estas características, já que nas

[...] instituições de ensino cuja gestão se desenvolve de forma mais democrática e participativa tendem a desenvolver trabalhos mais dinâmicos, coletivos, articulados,

---

<sup>28</sup> Os/ interlocutores/as tiveram nomes fictícios para preservar sua identidade; homenageiam-se figuras importantes da resistência negra no Brasil para identificá-las/os.

<sup>29</sup> O cargo é ocupado por indicação política.

enraizados e conceitualmente mais sólidos voltados para a educação das relações étnico-raciais (GOMES, 2010c, p.11).

O órgão conta ainda com 10 profissionais que trabalham visando alcançar o objetivo principal: fomentar nas instituições educacionais públicas do Distrito Federal, em articulação com outros órgãos governamentais e não governamentais, políticas públicas de inclusão de população historicamente excluídas do processo educacional brasileiro.

A coordenadora relata que no início de sua carreira não possuía uma “leitura racial”, embora se reconhecesse como negra. Isso mudou quando “[...] a partir de 1999 que comecei uma relação mais próxima com a temática, quando fui trabalhar, por meio de um convênio, no Ministério da Educação (MEC) na Coordenação de Educação Escolar Indígena” (Coordenadora-chefe/CEDIV – SEDF).

Ela também ocupou outros cargos na gestão do MEC e na própria SEDF.

Embora recente, a CEDIV realizou algumas ações, que, segundo a fala da atual coordenadora responsável, foram essenciais para ampliar o debate no Distrito Federal sobre a implementação do artigo 26-A da LDB, destacando-se quatro delas:

- Temática ganhou visibilidade nas plenárias realizadas para construção do atual “Currículo em Movimento” da Rede e no “Projeto Político Pedagógico Carlos Mota”;
- Construção da Orientação Pedagógica para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no ano de 2012;
- Em 2011: ofertado o curso de formação continuada “A cor da cultura” para mais de 200 professores/as que estudaram conteúdos relativos à história da África e afro-brasileira;
- e
- Realização de muitos Seminários, Colóquios e Congressos para discutir a temática étnico-racial e implementação dos artigos 26-A e 79-B da atual LDB.

#### *3.2.4.2 Coordenadores/as das Gerências Regionais de Ensino, representantes da Coordenação de Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade em Educação (CEDIV)*

Este grupo de interlocutores/as da pesquisa é formado pelos/as professores/as responsáveis por coordenar as ações da CEDIV em cada Regional de Ensino: geralmente a equipe é formada por dois/duas profissionais, foram enviados os 14 questionários, porém obtiveram-se sete respondidos.

Das sete pessoas que responderam o instrumento, quatro são do sexo feminino e três do masculino, com idades entre 33 e 65 anos, duas não informaram idade. Com relação à

formação há um Mestre em Geografia, todas as outras são especialistas com as seguintes formações iniciais: duas historiadoras, três pedagogas, um geógrafo e uma filósofa.

O intuito de ouvir esses profissionais é entender como estão agindo pedagogicamente no intermédio entre as ações centrais com as que devem chegar às escolas.

A maioria tem ligações com a temática há muito tempo, na vivência familiar e social, levadas para a formação acadêmica, além da inserção em grupos de capoeira, danças e movimento negro e trabalhos realizados numa visão antirracista enquanto ocupavam a função de professores/as regentes.

São unânimes em advogar a incipiência e existência de apenas ações isoladas para implementação da Lei 10.639/2003, porém reconhecem que as experiências estão aumentando em quantidade e qualidade:

*Embora exista uma repulsa muito grande por parte das professoras e professores da nossa SEEDF em trabalhar com a lei, percebemos que ações individuais têm “conquistado” adeptos nessa empreitada. Professoras/es militantes na temática, ao iniciarem o trabalho com suas turmas, aos poucos ganham adeptos. Mas, tenho para mim, que esses adeptos aderem mais por interesse das/os estudantes do que por desejo individual (C – Xica da Silva, Samambaia).*

Pelo relato dessa coordenadora, a temática étnico-racial continua isolada, sem uma ligação com o projeto pedagógico, mesmo com as ações coletivas que algumas instituições de ensino realizam. Pela descontinuidade nas práticas, corre-se o risco de a escola não cumprir uma de suas funções principais, em uma visão crítica, que é a de lutar contra a dominação política. Moreira (1997) alerta que todo empreendimento curricular deve ligar-se a um projeto emancipatório, democrático e coletivo voltado para a reconstrução de uma proposta educacional que emancipe seus sujeitos envolvidos.

#### *3.2.4.3 Professor/a regente em Anos Iniciais do Ensino Fundamental*

A análise empírica das 14 entrevistas demonstrou muitas diferenças em nível de debate curricular no tocante às questões que envolvem a presença da Educação das Relações Étnico-Raciais Negras no ambiente escolar, desde projetos coletivos que envolvem toda a escola até a existência de profissionais que sequer ouviram falar da Lei 10.639/2003.

O grupo é formado exclusivamente por pedagogas efetivas e com tempo de exercício de magistério superior a cinco anos na SEDF que estão atualmente em regência com turmas da educação infantil ao 5º ano. As idades variam entre 24 e 52 anos. Sete se

autodeclararam brancas e a outra metade configura o grupo de negras, sendo cinco pardas e duas pretas.

Todas possuem alguma especialização, das mais variadas: educação infantil, alfabetização, neuropedagogia, gestão e psicopedagogia; nenhuma, porém, é especialista *lato sensu* em história africana e afro-brasileira, ou mesmo educação para a diversidade. Apenas duas relataram que fizeram formações em serviço na própria Secretaria de Educação no formato de cursos de aperfeiçoamento ofertados pela EAPE.

Reconhece-se que as educadoras ouvidas possuem interesse em apropriar-se da temática racial, apesar de não terem a formação mínima para tanto, infere-se, por meio dos depoimentos, que na realidade local um ensino antirracista para o Distrito Federal ainda encontra grandes barreiras, pois “[...] *é uma lei que encontra muita resistência por parte dos educadores, seja pelo descaso, seja pelo desconhecimento da importância de sua implementação devido ao ‘mito da democracia racial’ que está enraizado em nossa sociedade*”, conforme se depreende da fala da professora representante da cidade de Santa Maria.

Desse grupo de interlocutores, quando questionados sobre as maiores dificuldades em trabalhar os conteúdos que permeiam a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras nos Anos Iniciais, os maiores entraves elencados foram: ausência de trabalho coletivo, falta de ligação do conteúdo com as áreas do conhecimento, preconceito do próprio professor, ausência de apoio dos pais dos estudantes, resistência política, preferências pelos conteúdos voltados para alfabetização e letramento, incapacidade de transformar os temas em aulas voltadas para o universo infantil e descompromisso da gestão e coordenação pedagógica das instituições de ensino. A partir desses relatos, percebe-se como esses percalços se abrigam na discussão crítica e dialética do currículo, sendo que por vezes ele se apresenta como um campo em que

[...] se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão (MOREIRA, 2008, p. 28).

Nessa mediação, concebida como uma categoria do real, do ser social (LUKÁCS, 1979), não se pode limitar sua existência apenas a uma função social, nesse caso do professor. A própria escola e seus currículos por vezes expressam garantir certos conteúdos e inviabilizam outros, uma expressão de contradição (JOHNSON, 1997) que a realidade

material brasileira nas escolas públicas apresenta: alunado de maioria negra vivenciando um ensino eurocentrado que nega ou torna folclórico e fetichista o estudo curricular de suas raízes. E o ambiente escolar pertence a uma estrutura social e econômica que a desenha e imprime em suas propostas curriculares (prescritas ou ocultas) o perfil de saída, pois a educação (CURY, 1989) é produto humano e conservará o caráter dialético dos fenômenos existentes na estrutura social. “Assim, ao mesmo tempo em que expressa a estrutura, pode ocultá-la” (p. 54).

Pretende-se desvelar, a partir da realidade curricular, como o ensino tem se preocupado em tornar-se antirracista nos Anos Iniciais aqui no Distrito Federal. Percebe-se que é um movimento que faz parte de uma totalidade concreta, cercada de contradições e permeadas por ações mediadas por interesses, por vezes contraditórias: existe uma lei federal e deve ser cumprida, não se sabe como? Não se quer saber? Opta-se por não realizá-la, torná-la curricular? Decide-se fazê-la, onde está o apoio da gestão? Não existe formação para materializá-la? Se existe, atende às exigências teórico-sociais? São inquietações que os dados empíricos analisados revelam e que serão discutidas ao longo do texto.

### **3.2.5 A delimitação do tema e o levantamento de dados e informações**

Passado o momento de estudo da produção do conhecimento sobre a temática, bem como análise crítica do referencial teórico sobre os eixos da pesquisa – I) O Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; II) Educação das Relações Étnico-Raciais Negras; e III) Formação de professores da Educação Básica na perspectiva antirracista –, utilizando fontes diversificadas em momentos diferentes, as informações foram armazenadas e analisadas conforme o trabalho de campo.

A pesquisa fundamentou-se empiricamente na aplicação de questionários para coordenadores regionais da CEDIV e realização de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 2011) para a coordenadora-chefe da CEDIV e para 14 professores (um de cada coordenação regional) atuantes em classes de Anos Iniciais do ensino fundamental, ou seja, da educação infantil ao 5º ano.

### 3.2.6 O trabalho de campo

O trabalho de campo teve início em dezembro de 2012 com leituras, fichamentos e processo de análise documental, além da reorganização metodológica (título, problema, objetivos e procedimentos).

No mês de fevereiro de 2013, com o início do ano letivo na Rede Pública de Ensino, procurou-se contatar os interlocutores da pesquisa, objetivando explicitar os propósitos de investigação, o agendamento com a coordenadora-chefe do núcleo central da CEDIV e a autorização da mesma para elaboração e envio dos questionários para seus coordenadores regionais. Embora tenha tido apoio do órgão central, só se obteve 7 documentos respondidos, de 14 solicitados.

Foram realizados vários fóruns distritais e regionais que discutiram os entraves e avanços das questões raciais na rede pública. Pode-se observar que as práticas consideradas como sucesso para os Anos Iniciais (ações e projetos) se repetiam, ou seja, correntemente eram os mesmos profissionais que socializavam suas práticas curriculares, merecidamente reconhecidas e até premiadas nacionalmente. Esse fato evidenciou que a temática racial negra ainda se reduz a isolacionismos pedagógicos e mesmo as que ocorreram não expressam uma preocupação em elevar o debate para a produção e ressignificação do campo curricular, num movimento contrário, de buscar inserir suas experiências nos documentos prescritos e modelados nas escolas.

Este cenário justificou a escolha aleatória pelos professores interlocutores, um de cada coordenação regional de ensino, sendo que os únicos critérios foram: graduação e atuação na pedagogia dos Anos Iniciais e tempo mínimo de cinco anos no magistério público. A grande maioria das entrevistadas (todas mulheres) se mostraram interessadas e reconheceram a importância da temática pesquisada.

Assim, o trabalho empírico durou de dezembro de 2012 a agosto de 2013. De setembro a outubro de 2013, ocorreu a análise das informações recolhidas e o entrecruzamento com a iluminação teórica.

Foi relevante considerar que a socialização de experiências e as relações construídas ao longo da pesquisa de campo foram inerentes à existência de compromissos entre o pesquisador e a população investigada, pois como acredita Neto (1994), isso proporciona o retorno dos resultados alcançados para essa população e a viabilidade de futuras pesquisas. Em se tratando do objeto central de estudo, uma possibilidade de refletir e

reconstruir a prática pedagógica dos professores, trazendo o currículo para o centro das grandes decisões, principalmente quando se busca modelá-lo na perspectiva emancipatória e antirracista.

### **3.2.7 Procedimentos e instrumentos para levantamento das informações**

A opção pelo enfoque qualitativo tendo como quadro epistemológico o marxismo e o método materialista histórico dialético implica articular procedimentos, instrumentos e técnicas coerentes com as opções acima elencadas. Nesta pesquisa foram usadas a análise documental, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas semiestruturadas, tendo como referência a advertência pertinente de Trivínos, para quem

[...] o processo de pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira, que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta em seguida, é veículo para nova busca de informações (TRIVIÑOS, 2011, p. 137).

Para tanto, foi preciso planejar cuidadosamente cada fase do trabalho teórico e empírico. Sabendo da concretude do objeto a ser estudado, e mais: o mesmo não está dado nem se explica por si só, ao contrário. Por isso, a opção pelo trabalho de campo

[...] pressupõe um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada, considerando que o mesmo não se explica pro si só. Afirmamos isso por acreditarmos que a atividade de pesquisa não se restringe ao uso de técnicas refinadas para obtenção de dados. Assim, sublinhamos a ideia de que a teoria informa o significado dinâmico daquilo que ocorre e que buscamos captar no espaço em estudo (NETO, 1994, p. 56).

Visando um melhor entendimento sobre a relação intrínseca entre as questões de pesquisa, os objetivos a serem alcançados e as ações adotadas para tanto, construiu-se outro quadro teórico-metodológico que ilustra essa dinâmica. Alerta-se, no entanto, que um trabalho dialético de pesquisa é cercado pela especificidade do objeto sem esquecer, no entanto, das suas múltiplas facetas, presentes na concretude histórica de suas origens e desdobramentos.

QUESTÕES ESPECÍFICAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	AÇÕES METODOLÓGICAS
Quais as principais correntes teórico-epistemológicas relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais Negras que permeiam o campo curricular?	Identificar as teorias curriculares que se relacionam com a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras;	Construção do referencial teórico por meio de leituras críticas e análise documental.
A proposta curricular da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal direciona para o estudo da cultura africana e afro-brasileira?	Reconhecer e analisar criticamente o currículo oficial das escolas públicas do Distrito Federal e as Orientações Pedagógicas, prioritariamente o item que direciona para o estudo da população afro-brasileira;	Análise documental do Projeto Político Pedagógico atual da Rede Pública de Ensino do DF, da Versão Atual do “Currículo em Movimento” para os Anos Iniciais e as Orientações Pedagógicas para a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.
Os planejamentos pedagógicos e o <i>currículo modelado</i> (SACRISTÁN, 2000) pelos professores dos Anos Iniciais têm contemplado a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras?	Analisar o <i>currículo modelado</i> (SACRISTÁN, 2000) pelos professores que atuam em regência de classe nos Anos Iniciais acerca da temática africana e afro-brasileira;	Aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores regentes dos Anos Iniciais (um representante de cada coordenação regional de ensino).
As políticas curriculares e de formação continuada empreendidas pela SEDF dirigidas pela CEDIV têm contemplado as questões étnico-raciais negras para os Anos Iniciais?	Compreender as políticas curriculares e de formação continuada de professores gerenciadas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal, segundo a chefe da CEDIV e os coordenadores regionais sobre as questões étnico-raciais negras para os Anos Iniciais.	Entrevista com a chefe da CEDIV; Aplicação de questionário aos coordenadores regionais da CEDIV.

**Quadro 2 – Epítome relacional entre questões específicas, objetivos e ações metodológicas.**

Parte-se nesse momento para uma análise documental exploratória com as principais deliberações para a Educação das Relações Étnico-Raciais: Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), Currículo da Educação Básica/Anos Iniciais da Rede Pública do Distrito Federal (2012), Projeto Político Pedagógico atual do DF, conhecido pelo

nome de “Carlos Mota”, além das Orientações Pedagógicas: Artigo 26 A da LDB sobre ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena para o Distrito Federal (2012).

### *3.2.7.1 Análise documental: Legislações Educacionais Antirracistas: mudanças curriculares?*

Entende-se documento como “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LUDKE; ANDRÉ, 2011, p. 38). Ressalta-se, no entanto, que as leis possuem certo espírito que necessita ser desvelado: seu contexto, os grupos que contribuíram para sua aprovação, a demanda social que influenciou sua formulação e as consequências políticas de sua promulgação.

Portanto, análise documental, segundo Ludke e André (2011), constitui uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representa ainda uma fonte de informação, que surge em um determinado contexto e fornece informações sobre esse mesmo contexto. Analisa-se agora que movimentos envolvem os documentos legais que debatem o currículo na perspectiva antirracista.

As ações legais – a Lei Áurea (1888), a promulgação da Constituição Federal do Brasil (1988), os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), o acréscimo do artigo 26-A (2003) da LDB n. 9394/96, atualizado pelo artigo 79-B (2008), a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e cultura afro-brasileira (2004), as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006) e o Plano Nacional de Implementação das DCNS para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (2004) – desencadearam debates em torno da cultura africana e afro-brasileira na educação. Entretanto, as mesmas não corroboraram, segundo Pereira (2012), para grandes mudanças curriculares, em se tratando de currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, modelado (SACRISTÁN, 2000) e em ação pelos professores regentes.

Gomes (2010b) acredita que a escola e seu currículo são impedidos de abordar essa temática, pois é necessário incluí-las nas esferas de formação docente: inicial e continuada e nos debates em torno da postura com relação à diversidade étnica do país, principalmente da condição sócio-histórica do negro brasileiro, porque

[...] mais do que atividades pedagógicas novas, a discussão sobre a África e o negro no contexto brasileiro devem promover o debate, a discussão, a reflexão e a

mudança de postura. Realizar projetos interdisciplinares de trabalho, estimular práticas mais coletivas e reforçar teórica e metodologicamente o combate ao racismo e à discriminação racial na escola são objetivos e deverão também ser resultados da implementação da lei e das diretrizes. [...] A implementação de um trabalho com a questão racial na escola e no currículo extrapola ela mesma e nos leva a repensar o fazer pedagógico de maneira mais ampla e mais profunda (GOMES, 2010b, p. 86-87).

É basilar a participação dos professores nos momentos de elaboração da proposta prescrita e em todas as fases de materialização do currículo, desde que em sua formação não tenha ocorrido disjunção entre sua matriz de referência curricular e as ações curriculares desenvolvidas na escola. Borges (2010) defende que

[...] a configuração curricular do processo formativo deverá pautar-se em alguns princípios básicos que garantam o efetivo trabalho pedagógico, como o conteúdo e o método, como a relação entre teoria e prática, como a integração entre a educação superior e a educação básica. Isso necessariamente requer uma parceria permanente entre a universidade e o sistema de ensino, como um foco na escola. Essa relação deve basear-se na convergência entre os currículos da formação docente e os das escolas (BORGES, 2010, p. 58-59).

Anteriormente já se discutiu a Carta Constitucional de 1988 e a atual LDB. Parte-se neste momento para uma análise profícua dos documentos legais que tangenciam e direcionam as discussões em torno do currículo escolar: os PCNs, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, para, em seguida, analisarem-se os marcos legais relativos ao Distrito Federal.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, como política governamental na tentativa de oferecer subsídios teórico-metodológicos para os estados e municípios criarem seus currículos, amparam e deliberam sobre pluralidade cultural. Embora o conceito se apresente de forma vaga e genérica, o objetivo é que o sistema público de ensino pelo país

[...] se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos (BRASIL, PCN, 1997, p. 13).

Por outro lado, as DCNS para a Educação das Relações Étnico-Raciais, documento publicado em outubro de 2004, visa, de uma maneira mais sólida, à instituição da temática afro-brasileira nos documentos curriculares pelo país, na perspectiva de construção de uma sociedade mais igualitária.

O documento traz os conteúdos que devem ser abordados de maneira transversalizada na elaboração e realização do currículo escolar. São eles: Movimentos Negros; história do

Quilombo de Palmares; história da ancestralidade: religiosidade africana e afro-brasileira; os reinos africanos; o tráfico de escravos; a Diáspora Africana; as artes (literatura, plástica, música, dança e teatro); construção econômica, cultural e social da África contemporânea; políticas negras e história do negro brasileiro.

A proposta traz esses eixos interligados e coerentes política e pedagogicamente, apresentando-se como tentativa de expressar um *currículo integrado* (BERNSTEIN, 1977, p. 76), que se caracteriza por ser “[...] um currículo em que os diversos conteúdos não recorrem caminhos distintos, mas que é um currículo em que os conteúdos favorecidos mantêm entre si uma relação aberta, será chamado integrado”.

Essas temáticas recaem na necessidade de investimento na produção de material de apoio pedagógico de qualidade que aborde a temática e a atenção para o assunto nos cursos e formação de educadores. Para elaboração de um currículo de caráter antirracista é necessário o reconhecimento, a valorização e o respeito às pessoas negras,

[...] à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de matriz africanas. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados têm sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra (BRASIL, 2004a, p.12).

No documento de Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006), há uma vasta quantidade de sugestões e debates teóricos para formular as políticas de elaboração curricular das unidades educacionais, como os eixos conceituais e metodológicos para cada nível e etapa da educação brasileira, inclusive com explicitação de materiais de uso pedagógico no cotidiano escolar (poemas, livros, músicas, filmes – longas e curtas), especificamente no capítulo sobre o Ensino Fundamental, o resgate do protagonismo docente na elaboração do currículo, entendido nessa publicação como “mola-mestra” para o processo de sensibilização dos alunos objetivando o reconhecimento de sua cidadania. Assim,

[...] o trabalho docente pode, então, orientar-se para além das disciplinas constantes do currículo do curso, mas também, na exposição e discussão de questões éticas, políticas, econômicas e sociais. Entendemos que, para dar visibilidade a esta proposta educativa, é fundamental a participação de professores (as) na escolha, seleção e organização dos temas que podem integrar um planejamento curricular, bem como, e aqui está outro desafio, toda a comunidade escolar (BRASIL, 2006, p. 55).

Na pesquisa de campo percebeu-se como a dinâmica do trabalho pedagógico tem se apresentado nos momentos de discussão em torno do currículo antirracista para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental em seu nível modelado (SACRISTÁN, 2000) ainda de maneira superficial e estanque. O “Tratado Pedagógico da questão racial no cotidiano escolar”, apontado no documento analisado anteriormente, não se revela na fala das professoras interlocutoras. O mesmo traz elencadas estas ações, que seriam necessárias para a materialização de um ensino antirracista: a questão racial como conteúdo multidisciplinar durante o ano letivo, reconhecer e valorizar as contribuições dos descendentes africanos, abordar as situações de diversidade étnico-racial e a vida cotidiana nas salas de aula, combater as posturas etnocêntricas para a desconstrução de estereótipos e preconceitos atribuídos ao grupo negro, incorporar como conteúdo do currículo escolar a história e a cultura do povo negro e recusar o uso de material pedagógico contendo imagens estereotipadas do negro, como postura pedagógica voltada à desconstrução de atitudes preconceituosas e discriminatórias.

Contrariamente, nota-se que a totalidade destas ações significa rever muitas construções feitas com relação à própria subjetividade na história de vidas das educadoras entrevistadas. No entanto, o relato abaixo demonstra que muito ainda precisa ser feito. Por vezes, a visão que se tem da África e do próprio pertencimento étnico-racial só se consolida na atuação pedagógica. A própria professora admite que após participar de um projeto idealizado por outro colega com a temática racial é que ela própria passou a rever muitos conceitos e impressões que carregava:

*Eu sempre ouvi falar de uma África que produziu escravos. Mesmo sendo negra, professora, a única visão que eu tinha da África era essa, tal visão que eu passava para meus alunos. Eu acho que a partir do momento em que nós professores por experiência própria, quando estamos à frente do trabalho, entendermos o que é racismo, cultura africana, como ela tem contribuído até hoje? As coisas podem mudar. O meu discurso era de que nós não éramos racistas, eu descobri que ainda existe muito racismo na escola, e no Brasil, as crianças negras não se identificam na escola, com filmes, outros projetos, não acham seu espaço, só mesmo quando esse tipo de prática ocorre (P – Elizeth Cardoso, Ceilândia).*

No Distrito Federal, já na Lei Orgânica estabelecem-se diretrizes que obrigam a sociedade e a escola a desenvolver ações de combate ao racismo e a promoção da igualdade étnico-racial:

Art. 276. É dever do Poder Público estabelecer políticas de prevenção e combate à violência, e à discriminação, particularmente, contra a mulher, o negro e as minorias, por meio dos seguintes mecanismos: - criação de delegacias especiais de

atendimento à mulher vítima de violência e ao negro vítima de discriminação; III - criação e execução de programas que visem a coibição da violência e da discriminação sexual, racial, social ou econômica; IV - vedação da adoção de livro didático que dissemine qualquer forma de discriminação ou preconceito; V - criação e execução de programas que visem a assistir gestantes carentes, observado o disposto no art. 123, parágrafo único; VI - incentivo e apoio às comemorações das datas importantes para a cultura negra. *O currículo escolar e o universitário incluirão, no conjunto das disciplinas, conteúdo sobre as lutas das mulheres, dos negros e dos índios na história da humanidade e da sociedade brasileira* (DISTRITO FEDERAL, 1993, p. 65 – grifos do autor).

Em 1996, durante o governo Cristovam Buarque, a Lei Distrital 1.187 dispôs sobre o “estudo da raça negra”, assim descrita:

Art. 1º *O Estudo da raça negra é conteúdo programático obrigatório dos currículos das escolas de 1º e 2º graus do Distrito Federal.* § 1º No estudo da raça negra, serão valorizados os aspectos sociais, culturais e políticos da participação do negro na formação do País. § 2º *Cabe à Secretaria de Educação, por seus órgãos competentes, proceder à revisão dos currículos a fim de adequá-los a esta Lei.* Art. 2º A qualificação dos professores e o constante aperfeiçoamento pedagógico exigidos para a implementação do disposto no art. 1º ficarão a cargo do Poder Executivo. Parágrafo Único - Para alcançar o fim a que se refere o caput, o Poder Executivo realizará: I - cursos, seminários e debates com a participação da sociedade civil, especialmente dos movimentos populares vinculados à defesa da cultura e da contribuição afro-brasileira; II - intercâmbio com organismos nacionais e internacionais voltados à valorização do negro; III - análise do material didático, preponderantemente o bibliográfico, a fim de suprir as carências identificadas (DISTRITO FEDERAL, 1996 – grifos do autor).

É relevante perceber que o DF foi pioneiro, na região Centro-Oeste, em marcos legais que deveriam impulsionar as elaborações curriculares locais para observarem o estudo dos afro-brasileiros na escola brasiliense. No entanto, as propostas nos anos 1990 não revelam essas preocupações.

Em uma realidade mais recente (os últimos cinco anos), a Rede Pública de Ensino do DF elaborou seis currículos. O atual – Currículo em Movimento – publicado no início do ano letivo de 2013, e em fase atual de validação, apresenta avanços, pois aponta que os profissionais do ensino devem estar dispostos a:

[...] questionar nossos saberes e nossas práticas pedagógicas; a discutir a função social da escola e o aligeiramento dos saberes; a romper com a concepção conservadora de ciência e currículo e de fragmentação do conhecimento; a reinventar-nos, compreendendo que a educação é construção coletiva (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 8).

A proposta assume-se crítica:

A SEDF elaborou seu Currículo a partir de alguns pressupostos da Teoria Crítica: a desconfiança do que pode parecer natural na sociedade, como as desigualdades sociais; o questionamento à hegemonia do conhecimento científico em relação a outras formas de conhecimento; o reconhecimento da não neutralidade do currículo

e dos conhecimentos; a busca de uma racionalidade emancipatória para fugir da racionalidade instrumental; a procura de um compromisso ético que liga valores universais aos processos de transformação social (Ibid., p. 10).

Mas traz elementos de uma visão pós-crítica de currículo, como a proposição de reelaboração das identidades e espaços de vivência dos atores sociais, apresentando como referencial teórico autores como: Tomaz Tadeu da Silva e Boaventura de Sousa Santos, ambos localizados teoricamente no campo pós-crítico das teorias curriculares. Isso denota um esvaziamento conceitual e teórico da proposta, por exemplo:

O Movimento deste Currículo é político, pedagógico, flexível, transformador, crítico, reflexivo, diverso, libertador das correntes, sejam ideológicas, científicas, filosóficas... O movimento é vida, é verdade prenhe de realidade, é senso comum e ciência, é a relação teoria e prática, é elemento de poder, poder como possibilidade da constituição da práxis transformadora da realidade social (Ibid., p. 78).

O documento propõe como Eixos Estruturantes as seguintes temáticas: cidadania, sustentabilidade humana, aprendizagens, diversidade e direitos humanos. Nos Anos Iniciais do ensino fundamental, a questão racial é amplamente destacada como sendo a base da educação pública que se pretende construir no Distrito Federal: democrática, plural e antirracista:

Assim, o currículo da SEEDF pauta-se na ideia de uma educação democrática e inclusiva na qual as pessoas negras, brancas, indígenas, ciganas, orientais, deficientes possam usufruir dos mesmos direitos e oportunidades. Não se trata de substituição, mas de ampliação de paradigmas. [...] Portanto, o eixo diversidade encontra-se em um campo promissor de responsabilidade social, contribuindo para a inclusão e permanência de estudantes no sistema de ensino público. Um currículo voltado para a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem pessoas orgulhosas de seu pertencimento étnico-racial, partícipes da construção de uma nação democrática, em que tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Ibid., p. 40-43).

Ainda que o currículo apresente uma seção específica orientando as escolas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (p. 40), algumas reflexões são iminentes: a participação do professor é silenciada? Existem Áreas? Disciplinas? Matérias? Ou Campos? Não há coerência sobre esta opção curricular. Onde estão os objetivos educacionais? Eles não aparecem em nenhuma etapa. Os temas em algumas áreas se repetem, mesmo em diferentes anos, não há dosagem de conteúdo.

Sem levar em conta as condições de trabalho dos profissionais da educação, com o devido investimento em políticas públicas e não mais na descontinuidade política no campo curricular e educacional do DF, a qualidade e a mudança que se tencionam serão reduzidas a mais um documento curricular, entre tantos. Se os responsáveis pela modelagem desse

currículo não possuírem autonomia ou formação teórica para debatê-lo, a proposta de validação será em vão.

Embora haja uma preocupação em elevar as ações que formulem uma educação antirracista, sem o desdobramento e amplo debate para o Projeto Político Pedagógico da escola, aliado com formação em serviço coerente com as proposições, corre-se o risco da perpetuação de ações/projetos ermos sem grandes impactos.

No Projeto Político Pedagógico atual da Secretaria de Estado de Educação e da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB) há a orientação inicial de que este PPP sirva como um norteador dos Projetos Políticos Pedagógicos das unidades de ensino, que, devem, segundo a proposta, ser construídos coletivamente por todos os segmentos atuantes na comunidade de cada escola.

Segundo a maioria dos coordenadores da pasta de diversidade e direitos humanos, o tema *diversidade racial*, por exemplo, apresenta-se disforme e reduzido a ideias isoladas nas poucas escolas que declaram ter projeto na área. Inclusive enfrentam, em seus projetos políticos pedagógicos, muitas dificuldades de firmar as iniciativas no coletivo docente:

*Nas escolas que tentam implementar a lei, os índices, de evasão tem sido menor. Tem gente que não tem nem conhecimento da lei. Ligamos para a escola e alguns dizem: “Que lei? Eu não conheço essa lei!”. Os que realizam alguma ação, em maioria continuam folclorizando o assunto, ou reduzindo a comemoração ao dia 20 de novembro. Não se faz a coisa no decorrer do ano. É falta do conhecimento da lei, já há nove anos de lei, e ainda não conseguimos implementar ainda (C – Maria Auxiliadora, Ceilândia).*

A educação precisa debater a diversidade étnico-racial sem transformá-la em desigualdade, objetivando minimizar essas mazelas sociais e possibilitando ações concretas por meio do currículo, que deve ser comprometido com a construção positiva de uma identidade negra.

Um avanço no PPP da SEDF é a criação da CEDIV – Coordenação de Educação em Diversidade – que tem por objetivo geral “[...] a inclusão e a permanência educacional de grupos sociais historicamente excluídos, por meio da execução das políticas educacionais voltadas ao respeito e aceitação das diferenças” (DISTRITO FEDERAL, 2012a, p. 55). Porém a proposta pedagógica não levanta nuances, contradições e percalços que envolvem a temática negra, como, por exemplo, o combate às práticas de racismo no espaço escolar.

Por último, as recentes **Orientações Pedagógicas – Artigo 26-A da LDB: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena**, publicadas em 2012 sob coordenação da CEDIV, divide-se em três blocos: apresentação das bases históricas e políticas da luta

indígena e negra pela educação; em seguida traz a construção de ações pedagógicas para a transformação de práticas educativas com ênfase num ensino antirracista; e por último, sugestões pedagógicas de projetos já realizados na Rede Pública que foram considerados exitosos.

É valorosa a circulação desse material, até então inédito na SEDF. Ele ampara a própria LDB/96, as DCN'S, Ações e Orientações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, conectando com a realidade local. Seus objetivos figuram-se como:

(I) Indicar a inserção da Educação para as relações étnico-raciais como componente curricular obrigatório em todas as disciplinas do currículo, nas práticas pedagógicas cotidianas e nos projetos escolares e (II) Nortear a inserção da educação para as relações étnico-raciais no Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as instituições educacionais da Educação Básica do DF (DISTRITO FEDERAL, 2012c, p. 10).

As **Orientações Pedagógicas** trazem consigo sua própria concepção de currículo e expressam que o documento foi escrito coletivamente, por um grupo de profissionais da própria Rede Pública e pesquisadores que têm vasta experiência com a temática, inclusive com pesquisas publicadas. O norte desse currículo antirracista proposto é que o reconhecimento das produções dos alunos, sem distinção racial, deve ser uma prática corrente no ambiente escolar, pois só assim haverá o rompimento de barreiras opressoras na própria escola, à luz do documento do currículo escolar,

construído a partir da ampliação do foco, abordando, com a mesma importância, a cultura europeia, as contribuições das culturas indígenas e negras na formação da identidade do Brasil. Deve oportunizar a afirmação positiva da identidade dos estudantes de todas as raças e etnias. [...] é uma ferramenta valiosa de reconhecimento da formação da nossa identidade e ponto central de discussão para pensarmos as relações étnico-raciais dentro da escola (Ibid., p. 38-39).

Posto que esse marco legal é impar em nossa realidade, teoricamente dialoga com as prescrições nacionais e aponta a centralidade de propor a Educação das Relações Étnico-Raciais como eixo estruturante dos currículos pensados, construídos e realizados para a escola, os dados empíricos informam que das 14 pedagogas entrevistadas, doze sequer conhecem a existência do documento. As outras duas que afirmaram inteirar-se do mesmo revelam informações pertinente:

*Conheço, embora tenha achado a Orientação Pedagógica elaborada por poucas mãos, acredito ser um documento válido, mas muito sintético!* (P – Jurema Batista, Santa Maria).

Contraditoriamente, a apresentação da proposta afirma que a mesma foi construída coletivamente.

A outra professora traz à tona uma inquietude dela, o fato de só conhecer não basta para que a mesma se corporifique como prática pedagógica:

*Não conheço com profundidade as Orientações Pedagógicas para a História e Cultura afro-brasileira e indígena do DF. Já li para conhecimento próprio, mas nunca participei de uma discussão, dentro da escola sobre essas orientações e o trabalho pedagógico a ser realizado a partir delas (P– Mãe Menininha, Núcleo Bandeirante).*

Ainda é preciso que o Distrito Federal articule ações interligadas com a gestão/coordenações – central e intermediária – visando à formação dos professores atuantes nas escolas. O último depoimento expressa esse anseio e a necessidade inadiável de tais atividades, se a proposta apresentada diz ter sido costurada coletivamente, também se faz necessário efetivá-la de maneira comunitária com vistas a fazer saltar o texto impresso (em folhas verdes) para frutificação de árvores frondosas que resultem em ações e atitudes pedagógicas democráticas e antirracistas.

### 3.2.7.2 Questionários

Optou-se por elaborar e enviar 14 questionários para os coordenadores regionais da CEDIV com vistas a obter o maior número de respondentes, já que esse instrumento de pesquisa permite flexibilização em seu preenchimento e certa tranquilidade para o respondente, que não encara fisicamente o pesquisador.

Vale ressaltar que houve um pré-teste do mesmo para garantir sua eficácia. Buscou-se elaborar um questionário com as seguintes características: “[...] estrutura lógica (ser progressivo, preciso e formar um todo ordenado) e linguagem simples, eliminando o máximo possível as ambiguidades, evitando recusas e conseguindo respostas curtas, rápidas e objetivas” (CHIZZOTI, 2000, p. 52).

Do total de instrumentos de pesquisas, obteve-se 50% de respondentes, ou seja, do total de coordenadores regionais, sete enviaram o questionário totalmente respondido, o que garante uma expressividade para a pesquisa.

Em geral, os coordenadores mostraram-se otimistas com os rumos que a SEDF tem tomado nos últimos meses. Eles acreditam que os efeitos das ações empreendidas serão sentidos brevemente nos currículos modelados em sala de aula.

### 3.2.7.3 Entrevista semiestruturada

As entrevistas (com a coordenadora-chefe da CEDIV e com 14 professoras regentes em Anos Iniciais) foram realizadas com o intuito de entender como o *currículo modelado* (SACRISTÁN, 2000) pelas professoras tem abordado a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras.

Esta técnica pressupõe um contato mais próximo entre pesquisador e interlocutor; no entanto, segundo Minayo (1994), ela não significa uma conversa despreocupada e neutra. Por isso, é importante a segurança do entrevistador em ter claramente decorado o roteiro da referida entrevista, valendo-se o mínimo possível de sua versão impressa para garantir maior tranquilidade e segurança de seu respondente.

Durante a entrevista face a face, podem acontecer muitos imprevistos, por isso o alerta de Szymanski (2008, p. 12) é pertinente:

[...] nessa situação de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação.

Entende-se que a entrevista do tipo semiestruturada é interativa e dialética, caracterizando-se por dois aspectos (MINAYO, 1994): agrega questões abertas (nas quais o informante fala livremente sobre o tema) e fechadas, quando existem perguntas ordenadas e previamente formuladas.

Apesar de conter um diálogo dirigido, ela pode revelar dados preciosos não registrados oficialmente (GROPPO; MARTINS, 2009). Informações contraditórias entre documentos, setores e os interlocutores já foram identificadas, alguns já debatidos.

Houve uma pré-testagem dos roteiros de entrevistas semiestruturadas para a coordenadora geral e para as professoras respondentes, visando uma melhor adequação do instrumento.

As entrevistas sempre foram iniciadas com as informações necessárias sobre as intenções da pesquisa, em seguida na transcrição, buscou-se entender as aproximações das informantes com a temática racial, e por fim suas impressões acerca da presença da Educação das Relações Étnico-Raciais Negras nos currículos modelados em sala de aula nos Anos Iniciais.

Cada uma durou cerca de 45 minutos, totalizando em média doze horas, realizadas entre os períodos de 11 de fevereiro de 2013 a 08 de julho de 2013. Foram combinadas gravações e anotações para posterior análise.

O conjunto de entrevistas revelou a confiança e solidez das ações dirigidas pela coordenadora geral da CEDIV em promover constantemente a concepção de educação antirracista para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, crendo que o campo curricular é basilar neste sentido.

Todavia, as professoras demonstraram certo desânimo em vislumbrar esta educação antirracista, por afirmar não terem preparo para tratar da temática ou mesmo pela inconsistência e ausência da gestão e coordenações locais para garantir que o assunto não se transforme numa prática fetichista com enfoque folclorizado. Esse posicionamento colhido revela como o currículo local ainda se apresenta monocultural, ignora as matrizes culturais africanas e indígenas, como alerta Pereira (2012), além de cumprir o papel de desvalorização e reprodução de representações negativas desses repertórios culturais.

### **3.2.8 O processo de análise dos dados e da elaboração do relatório de pesquisa**

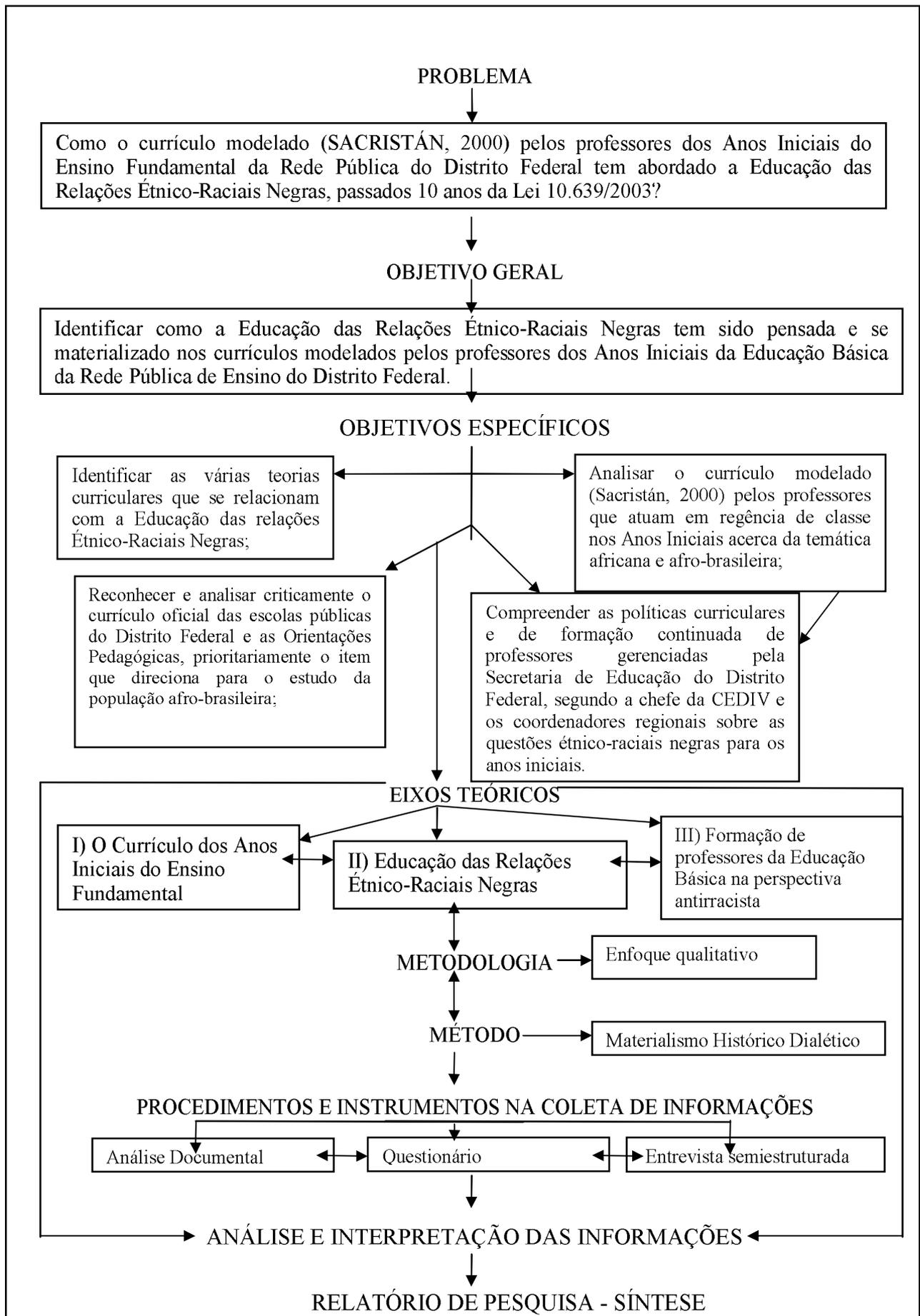
Em todos os momentos da pesquisa, a análise reflexiva dos dados se fez presente, não de maneira linear, mas direcionada a tentativa de vislumbrar um movimento dialético de recriação da realidade concreta, com as características de apresentar (TRIVIÑOS, 2011) coerência, consistência, originalidade e objetivação. Inicialmente observada e iluminada pelo referencial teórico com vistas à construção do que se costuma chamar de “síntese” num visão marxista de investigação, com a proposta de transformação concreta do objeto observado e analisado sobre a amplitude de seus aspectos (econômicos, sociais, culturais, políticos e educacionais).

Esse é o concreto pensado: não mais aparente, mas real com atribuições de significado, feito pelo pensamento humano. Para Meksenas (1992), é a compreensão da realidade nos seus nexos internos. A realidade enquanto parte de um todo, de uma totalidade dinâmica de relações. Saviani delinea de maneira consistente este conceito, segundo ele,

[...] o concreto-ponto de partida é o concreto real e o concreto-ponto de chegada é o concreto pensado, isto é, a apropriação pelo pensamento do real concreto. Mais precisamente: o pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte, o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento (SAVIANI, 1996, p. 4).

A análise documental demonstrou contradições entre as políticas curriculares prescritas e realizadas. A entrevista com a chefe da CEDIV trouxe as visões curriculares da gestão central e os vislumbres que podem ocorrer nas unidades de ensino. A aplicação dos questionários para os coordenadores regionais revelou um perfil profissional mais próximo das lutas sociais e educacionais antirracistas e sua própria convicção do que seja uma educação sem preconceito racial. As professoras entrevistadas revelaram em suas falas duas concepções curriculares próprias - o **festivo**, marcado por eventos descontextualizados das pautas sociais e políticas que a temática exige, as atividades aqui realizadas possuem características festivas apenas e o **currículo antirracista**, este é caracterizado por ocorrer ao longo do ano letivo ligado ao PPP e ao próprio currículo da instituição e por considerar aspectos históricos relativos à luta da população afro-brasileira por seus direitos - do que entendem ou realizam no nível *modelado* (SACRISTÁN, 2000) para os Anos Iniciais que resvalam na Educação para a Igualdade Étnico-Racial Negra.

A seguir apresenta-se uma síntese em quadro, que demonstra de maneira ampla este trabalho de investigação desde o problema de pesquisa até a produção deste relatório.



Quadro 3 – Epítome geral da pesquisa.

#### **4 TECENDO NOVOS SABERES: OS ACHADOS DA PESQUISA DIALOGAM COM OS EIXOS TEÓRICOS**

O referencial teórico se baseou inicialmente nas informações abstraídas da realidade material concreta, partindo-se para a elaboração dos eixos teóricos com interface entre as teorias, epistemologias e pressupostos que perpassam o objeto de estudo analisado, visando à construção de uma síntese, como propõe o método dialético. O intuito é fomentar um diálogo direto entre empiria e teoria e vice-versa, para, em seguida, demarcar autoria no campo pesquisado.

Nas páginas seguintes, o tema de estudo será discutido a partir dos eixos da pesquisa: O Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Educação das Relações Étnico-Raciais Negras e Formação de professores da Educação Básica na perspectiva antirracista.

##### **4.1 O CURRÍCULO DOS ANOS INICIAIS: POR UMA PROPOSTA ANTIRRACISTA**

Este primeiro eixo teórico aborda as concepções curriculares encontradas na pesquisa (especificamente das professoras consultadas) em tessitura com as teorias curriculares que subsidiam o texto e por consequência denotam as visões de mundo, sociedade, educação e escola que se têm e que se pretende elaborar, a saber: uma proposta curricular fundada na teoria crítica, com princípios antirracistas e emancipatórios, essas são as amálgamas que favorecem a promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais Negras na escola pública do Distrito Federal.

Concorda-se com o entendimento de Guimarães-Iosif (2009, p. 120-121) sobre educação com caráter emancipatório:

A educação deve ser concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se constitui no conjunto das relações, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. Em uma política social de caráter emancipatório, a educação é levada a sério junto com outras necessidades humanas básicas, tais como saúde, alimentação, habitação e segurança e é, indiscutivelmente, capaz de mudar o quadro de desigualdade da sociedade brasileira e de demais países latino-americanos.

Uma das maiores desigualdades brasileira é a relativa ao pertencimento étnico-racial das pessoas<sup>30</sup>. Quando há o reconhecimento dessas desigualdades econômicas e raciais de maneira mais ampla, pode-se pensar nos desdobramentos educacionais.

Uma educação emancipatória depende de muitos fatores (investimento financeiro e políticas de estado para a área), mas, sobretudo para se projetar uma educação com essa marca, é necessário que o professor assuma este papel e saia da “zona de conforto” que muitas vezes o ensino público proporciona. Conforme os escritos de Borges (2010, p. 36), “assim sendo, um professor comprometido com uma educação verdadeiramente emancipatória prima por ser um detentor de saberes acadêmicos e profissionais que vão muito além do seu repertório cotidiano de sala de aula, isto é, ele é capaz de superar o que ensina”.

O depoimento que se segue confirma isso:

*Nós professores precisamos ensinar sobre nossas origens, valorizando todas as etnias, precisamos contextualizar e unir este estudo com o conteúdo, precisamos retirar do papel e colocar na nossa prática* (P – Maria Felipa, São Sebastião).

Um primeiro passo para tanto é incentivar ações de combate às práticas racistas. É preciso que se reconheça sua existência, como mecanismo estruturante das relações sociais, na escola e fora dela. No ambiente escolar, isso precisa ser debatido, segundo Santomé (1998, p. 137):

O racismo aflora de numerosas formas no sistema educacional, de maneira consciente ou oculta. Assim, por exemplo, podem ser detectadas manifestações de racismo nos livros texto de ciências sociais, história, geografia, literatura, entre outros, especialmente por meio dos silêncios com relação a direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder.

Estudiosos da história, como Oliva (2007), descrevem como a visão do negro ficou introjetada em nosso imaginário: os africanos e seus descendentes são tratados como se fossem incapazes, atrasados, preguiçosos, sem educação, desorganizados e inferiores.

As legislações educacionais dos últimos dez anos surgem nesse contexto: uma luta histórica do movimento negro para reconhecer legalmente o protagonismo do escravizado e propagar esse estudo para toda a educação, visando à construção de uma identidade negra positiva, já nos Anos Iniciais, por meio do estudo da presença negra em nossa historiografia, que renegou, até então, qualquer participação relevante desse grupo.

---

<sup>30</sup> A discussão em torno das desigualdades étnico-raciais, lutas do movimento negro pelo direito a uma Educação de caráter étnico-racial será tratada no próximo eixo do texto.

É preciso elucidar que o debate em torno das questões de resgate da memória da comunidade negra no Brasil deve ser interesse de todos os grupos étnicos, pois a influência africana em nosso território marcou profundamente a construção de nossa identidade cultural. Munanga (2008) reforça essa ideia, ao dizer que

[...] o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2008, p. 12).

Neste momento percebe-se a força que o currículo tem em determinar certas relações de poder na escola, talvez porque o mesmo possua um caráter político histórico e também por permear todos os momentos sócio-pedagógicos das instituições de ensino.

Segundo Gomes (2010a, p. 25), a história afro-brasileira nos currículos implica compreender as causas políticas, econômicas e sociais de fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, homofobia e xenofobia. No entanto, essas temáticas não podem aparecer nas propostas curriculares somente como uma transversalidade para a pluralidade cultural, pois a “cultura não deve ser vista como um tema e nem como disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e políticas curriculares” (Ibid., p. 28).

Apple (2006, p. 209) reporta-se a Bourdieu para esclarecer que “[...] o conhecimento é poder, mas principalmente nas mãos de quem já o tem, de quem já controla o capital cultural<sup>31</sup> e o capital econômico<sup>32</sup>”.

Este item também incomoda uma das interlocutoras da pesquisa, que, apesar das dificuldades, acredita – desde que o docente não silencie a multiplicidade de vozes na sala de aula por um único discurso dominante – ser possível modelar um currículo que traga para centralidade a história africana e afro-brasileira:

*Eu só quero manifestar o prazer pra mim que tem sido descobrir a África que eu tenho descoberto a cada dia, eu fui influenciada, contagiada, porque quando você começa a entender o que é a cultura afro-brasileira, africana, quando você começa a perceber as maravilhas e dificuldades do continente, você não se desliga do tema, você é outra pessoa. É*

<sup>31</sup> Em Bourdieu (1979), o capital cultural se manifesta quando se analisam os desempenhos entre estudantes de classes sociais distintas, o fator econômico acaba por influenciar a aquisição deste capital cultural (conhecimento).

<sup>32</sup> Na concepção de Bourdieu (1979), refere-se aos diferentes fatores de produção (fábricas, terras, investimentos e trabalho) e ao conjunto dos bens econômicos (moeda corrente acumulada, patrimônio e bens materiais).

*impossível você continuar com as mesmas práticas pedagógicas, depois de ter descoberto que o Brasil ainda é tão desigual. Olha, eu vou... colocar aqui...de maneira prática... o que acontece e como poderia melhorar, na minha visão: normalmente se mostra a África fora de contexto, é um tema solto, se fala de África quando vai se falar de abolição, cultura, e muito pouco. Quando se fala de dia da “consciência negra”, só que na verdade não se trabalha essa consciência no tempo em que a criança fica com você na sala de aula. Eu vejo que é possível fazer isso (P – Elizeth Cardoso, Ceilândia).*

No entendimento de Santos e Lopes (1997, p. 36),

[...] nesse processo de seleção, a escola termina por trabalhar apenas esse conjunto de conteúdos selecionados, sobre tudo em termos de conhecimento, experiências, valores e atitudes, constituir aquilo que é denominado de visão autorizada ou legitimada da cultura. Isso significa que a cultura de diversos grupos sociais fica marginalizada do processo de escolarização e, mais do que isso, é vista como algo a ser eliminado pela escola.

Esse debate sobre o conhecimento selecionado e as consequências pedagógicas e políticas de suas hierarquizações nas propostas oficiais e ocultas deve permear a formação inicial dos professores e ser estendido para sua formação continuada, visando à instrumentalização teórica e prática para um ensino emancipatório e antirracista.

Buscar um currículo crítico passa por discutir, segundo Silva (2011), as causas institucionais, históricas e discursivas do racismo. Logo em seguida, partir para uma reflexão de como as identidades são construídas em um contexto de reprodução. Nesse sentido, as posições fixas dos sujeitos numa sociedade, reforçadas por determinados tipos de currículos, formal e oculto, ratificam a legitimidade com a qual, muitos aceitam sua posição limitada no meio social. Nas palavras de Apple (2006),

[...] a educação não somente aloca os indivíduos em um conjunto relativamente fixo de posições na sociedade – alocação determinada por forças políticas e econômicas –, mas o próprio processo de educação, o currículo formal e oculto, socializa as pessoas de modo a fazer com que aceitem como legítimos os papéis limitados que de fato ocupam (APPLE, 2006, p. 67).

Para compreender e analisar criticamente a visão curricular voltada ao ensino de história e cultura afro-brasileira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é necessário aprofundar-se nas teorias curriculares (níveis, etapas e dimensões), visando ao conhecimento de sua gênese, suas aproximações, diferenças e pontos divergentes. O objetivo é assumir uma postura epistemológica e prática sobre currículo baseada nas categorias emergidas das falas das interlocutoras que evidenciaram duas visões distintas que respondem a questão central da pesquisa: como tem sido o currículo que modelam no item que trata das questões étnico-raciais negras.

#### 4.1.1 Teorias do Currículo

*A luta no campo educacional inclui a abertura de espaços para que as culturas dos grupos excluídos do currículo escolar tenham condições de se tornar representadas, por meio de narrativas que valorizem e deem voz às suas experiências, possibilitando ainda um diálogo entre essas diferentes culturas.*

(SANTOS; LOPES, 1997, p. 37-38).

Para melhor conceituar e pensar no campo curricular, Silva, T, (2011) acredita que seja possível fazer a análise a partir de três perspectivas, ou seja, a forma de se compreender o significado de currículo indica uma concepção teórica de educação que se tem: *tradicional, crítica e pós-crítica.*

Os estudos teóricos do campo curricular surgem, segundo o autor, da situação econômica de industrialização e dos movimentos imigratórios dos Estados Unidos nos anos 1920. Esse fluxo de pessoas massificou a escolarização, o que obrigou os administradores escolares a repensarem e racionalizarem os processos de elaboração, desenvolvimento e testes dos currículos estadunidenses.

Nessa fase, a máxima expressão desse grupo foi a publicação de Bobbitt, *The curriculum* (1918), onde “[...] o currículo foi visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, T, 2011, p. 12). O espaço de inspiração dessa concepção foi a fábrica, na “administração científica” de Taylor, o que evoca um segundo conceito: “O currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados” (Id.).

Nos anos 1960, a crítica aos modelos tradicionalistas de educação e de currículos surge em meio às revoluções dos movimentos sociais, como o feminismo e a luta pela liberação sexual, além da independência de antigas colônias europeias pelo mundo.

Na própria nação norte-americana, surge o grupo chamado “movimento de reconceitualização” do currículo, que defendia a reversão do papel tecnocrata dos currículos das escolas, propondo a inclusão de teorias como a fenomenologia, a hermenêutica e o marxismo para repensar os modelos hegemônicos utilizados. (Id).

Os intelectuais polarizaram suas produções teóricas: nos estudos da subjetividade, propondo a valorização da experiência vivida e construída pelos sujeitos da escola, representada por William Pinar; na outra ponta, os neomarxistas, como Michael Apple, reivindicando a importância de se pensar nas questões de ideologia e poder que cercam toda e qualquer proposta curricular. Isso porque as demandas sociais norte-americanas deveriam ter espaços de debates na educação: racismo, desemprego, violência urbana, crime e outras, para que o capital cultural não continue sendo usado para “criar as categorias pelas quais se lida com os alunos” (APPLE, 2006, p. 202), alocando-os em dois grupos distintos: os privilegiados e futuros mandatários, brancos de origem anglo-saxônica; e os desprovidos dessa origem étnica, relegados ao destino de ocuparem posições de pouco prestígio na sociedade norte americana, que são os latinos e negros.

Apple (2009) alerta para o fato de que reconhecer quem define o conhecimento de alguns grupos como sagrado em ser transmitido às gerações futuras, ao passo que a história e a cultura de tantos outros grupos são subsumidas, são evidências para o reconhecimento de quem detém o poder em uma sociedade. Isso desencadeia o prejuízo para um grande grupo social e a consolidação de uma posição dominante para outra parcela populacional.

Giroux (2012) propõe perceber o currículo como política cultural e local, privilegiado para criar-se e produzir significados sociais, levando aos processos de questionamentos, libertação e emancipação dos sujeitos.

Na Europa, duas vertentes teóricas críticas foram se delineando, uma na Inglaterra, com influência na França: a nova sociologia da educação. Nas figuras de Michael Young, Pierre Bourdieu e Basil Bernstein, buscavam entender o que realmente conta como conhecimento válido, de maneira a “[...] construir um currículo que refletisse as tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados e não apenas dos grupos dominantes” (SILVA, T, 2011, p. 69).

A outra vertente crítica do currículo, de inspiração marxiana, foi a *Escola de Frankfurt*, cuja contribuição central foi a de questionar a maneira como as formas culturais e simbólicas de uma sociedade altamente administrada aparecem para controlar seus membros e dominá-los. Os principais expoentes desse campo foram Horkheimer, Adorno e Marcuse, que contribuíram para o pensamento intelectual contemporâneo

[...] ao nos chamar atenção para o papel constituidor da cultura, a Escola de Frankfurt – numa de suas fases e através de alguns de seus pensadores – nos permitiu pensar nas muitas formas (culturais e simbólicas) pelas quais uma

sociedade altamente administrada vem a controlar seus membros para propósitos de dominação. (SILVA, T, 2007, p. 9).

No Brasil, as lutas contra a ditadura militar, a articulação de movimentos estudantis e intelectuais de base marxista e socialista levaram ao surgimento, por exemplo, da teoria libertária da educação, configurada por Paulo Freire, que não se debruçou teoricamente no estudo curricular, mas sua pedagogia influenciou o campo no país, na crítica ao modelo bancário de educação, que era verbalista, narrativo, dissertativo, do currículo tradicional. O autor propunha um conceito de “educação problematizadora”, na perspectiva de Silva (2011). Freire assume uma postura fenomenológica ao defender que o conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa, e tem intenções por trás disso, e, portanto, a cultura popular deve estar representada nos programas oficiais de ensino, dando visibilidade ao “oprimido”:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. (FREIRE, 1980, p. 39)

Essa “hegemonia” freiriana perdurou até os anos 1980, quando surge a “pedagogia histórico-crítica” ou “crítico-social dos conteúdos”, desenvolvida por Dermeval Saviani<sup>33</sup>, que acredita que conhecimento é o “outro do poder”, separando nitidamente educação e cultura. Silva, T, (2011, p. 63) explica que essa pedagogia crítica proposta, “[...] consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que dele se apropriam”, para que se promova uma revolução social e étnico-racial por meio da distribuição crítica do conhecimento visando municiar os grupos menos favorecidos historicamente para que consigam acesso a todos os bens sociais que uma democracia pode oferecer, sem distinção.

O grupo crítico apontou uma manifestação fundamental da área curricular, o “currículo oculto”, responsável por gerar conformismo, obediência e individualismo nas práticas cotidianas do ambiente educacional. Ele ainda ensina regras, regulamentos e normas controlando atitudes, comportamentos e valores.

Para Silva, T, (2011), na atualidade, entender o conceito de currículo oculto é fundante, para chegar-se a conclusão de que hoje ele já não o é escondido, pois se apresenta, com a ascensão neoliberal, como um currículo assumidamente capitalista.

---

<sup>33</sup> Para maior aprofundamento, consultar: SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1983.

Essa sociedade que se transforma constantemente e se ressignifica não se restringe ao meio social. As contradições de classe, gênero e raça devem fazer-se presentes na educação escolar e nas elaborações teóricas e práticas do currículo, com o intuito de propiciar o debate aos estudantes. Moreira (2012) defende que

[...] considerar as dinâmicas de classe, gênero e raça como não redutíveis umas às outras pode iluminar os problemas teóricos e práticos envolvidos na realização de experiências alternativas para as crianças das camadas populares. É necessário que aprendamos a elaborar currículos que capacitem essas crianças a criticar não só os arranjos sociais e as desigualdades existentes, mas também o caráter machista e racista de nossa sociedade de classes (MOREIRA, 2012 p. 175).

O anseio pelo trabalho com a questão étnico-racial deveria ser uma das implicações diretamente relacionadas ao currículo. A esse respeito, Macedo (2007) sustenta que

[...] talvez seja o currículo um dos artefatos mais tensionados nos meios educacionais pelos movimentos sociais contemporâneos, isto porque está no centro da concepção, da organização e da implementação da formação enquanto ato pedagógico e político. Neste contexto, um dos movimentos interferentes mais significativos é o movimento negro. O objetivo desse movimento é ver trabalhada nos currículos uma história e uma cultura negra que os transversalizem, mas que vêm sendo negados por uma perspectiva que de origem trouxe consigo e cultiva, fundamentalmente, valores e cosmovisões europocêntricas (MACEDO, 2002, p. 62).

Na vertente atual dos debates curriculares, há o grupo das teorias pós-críticas, marcadas pelos conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, discurso, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismos, que tem proposto duvidar, repensar e propor um novo olhar sobre o campo curricular, no intuito de delinear as conexões entre saber, poder e identidade (SILVA, T, 2011). De fato, essa vertente contribui para deslocar um novo pensar do campo, mas apresenta, segundo esta concepção de pesquisa, um limite conceitual que é marca de suas análises: a evidência de uma possível pós-modernidade, que desencadeia consequências teóricas, como

(a) abandono das grandes narrativas, (b) a diferença em uma consciência unitária, homogênea, centrada; (c) a rejeição da ideia de utopia; (d) a preocupação com a linguagem, com a subjetividade; (e) a visão de que todo discurso está saturado de poder; e (f) a celebração da diferença (MOREIRA, 1997, p 10).

Embora se concorde que as diferenças devam ser celebradas, elas só podem ser entendidas na concretude das relações sociais de poder que permeiam a materialidade dos fatos históricos. Assume-se, portanto, nesta pesquisa, as concepções críticas de educação e currículo – por acreditar que ainda se vive a modernidade, marcada pela dominação neoliberal capitalista –. Com isso, visa-se ao debate de uma proposta antirracista na perspectiva crítica,

que vá romper com a hegemonia de um grupo dominante que determina *o que, como e para quem* os conhecimentos curriculares são delineados.

Pesquisas como a de Scaff (2000)<sup>34</sup> denunciam a influência neoliberal capitalista que os organismos econômicos mundiais exercem no currículo e na docência. Na obra da autora demonstra-se que esse modelo foi adotado pelo Brasil desde o início dos anos 1990 do século passado e seus efeitos para a população que vive em condições de vulnerabilidade são facilmente percebidos e explicados por Paixão (2003, p. 131):

Partimos do pressuposto de que os constrangimentos externos sofridos pela economia brasileira, a subordinação do país às diretrizes dos bancos multilaterais e dos credores externos e o modelo econômico adotado ao longo dos anos 1990, malgrado o fim da inflação, produziram um cenário de aprofundamento da crise social no Brasil, sobretudo para a população negra.

A visão teórica de sociedade em Marx é evocada, sendo a narrativa que sustenta este estudo, pois o pensamento capitalista existe e impera, necessitando ser superado, como propunha teoricamente os escritos marxianos e seu próprio método dialético, por isso

[...] é crucial nos lembrarmos de que enquanto Marx pensava que a tarefa principal de sua filosofia e da teoria não fosse meramente a de “compreender a realidade”, mas a de mudá-la. [...] Contudo com essa compreensão do meio social, no qual os teóricos do currículo atuam, deve também haver uma tentativa contínua de desenvolver a consciência e de agir contra os pressupostos epistemológicos e ideológicos ocultos que ajudam a estruturar as decisões que eles tomam os ambientes que projetam e as tradições que selecionam. Esses pressupostos fundamentais podem ter um impacto significativo sobre o currículo (APPLE, 2006, p. 146).

Nesse sentido, é desejável que os próprios curriculistas mergulhem no universo das questões étnico-raciais, pois os mesmos influenciam a organização do trabalho pedagógico; e a depender da concepção que possuírem do assunto, os desdobramentos serão sentidos pelo professorado. Segundo (C – Ganga Zumba – Paranoá),

*Se a proposta curricular não agradar ocorre a falta de consciência sobre a relevância da temática. Prevalece no currículo oculto, o discurso “não somos racistas” e o trabalho não acontece.*

Não se podem privar as práticas de elaboração curricular de resgatar os conteúdos relativos às chamadas minorias étnicas, especialmente a população afrodescendente, por vezes invisíveis (Moura, G, 2008) na escola brasileira. É preciso que as questões curriculares (teorias, metodologias, conteúdos, procedimentos, relação professor-aluno e avaliação)

---

<sup>34</sup> O debate amplo está na obra SCAFF, E. A. S. **Os organismos internacionais e as tendências para o trabalho do professor**. Campo Grande: UFMS, 2000. v. 1.

contemplem de maneira articulada o passado histórico-cultural dos grupos que formaram a base da população brasileira. Sem esquecer-se, no entanto, do centro do currículo: o conhecimento, naturalmente ligado a uma teoria epistemológica e imbricado de tensões e disputas ideopolíticas.

Para tanto, ancora-se no conceito epistemológico crítico curricular, inclusive de seus níveis, na perspectiva de Sacristán (2000) apresentada no próximo item.

#### 4.1.2 O Currículo em seus vários níveis

As disputas ideológicas na esfera educacional centralizam suas forças no campo curricular, e as concepções de sociedade, educação e de ser humano materializam-se em visões teóricas e concretas para o currículo, que, de acordo com a sua gênese conceitual, se reverterá na concretização dos projetos sócio-educacionais e políticos para uma determinada sociedade ou região, geralmente privilegiando um segmento político-teórico.

Assim, esta pesquisa baseia-se nas teorias críticas do currículo, com o conceito curricular impresso por Sacristán (2000), que centraliza no currículo a tarefa de trazer à tona os valores e pressupostos entrelaçados nos diversos projetos educacionais, com intuito de desvelá-los para compreender e por vezes ressignificar suas propostas orientadoras do universo educacional. Portanto,

[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. [...] O currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Na obra **O currículo: uma reflexão sobre a prática**, o autor apresenta um modelo explicativo para ilustrar os níveis ou fases na objetivação do significado curricular. Ele alerta para o fato de que cada nível é permeado pelos campos econômico, político, social, cultural e administrativo. É necessário distinguir estas fases para, em seguida, ampliar o debate em torno do nível *modelado pelos professores*, presente no problema e no objetivo central desta investigação. Segundo Sacristán (2000, p. 104-106), as fases são:

*O currículo prescrito*: ponto de partida orientado por uma/s concepção/s de teoria/s que influencia/m redes e sistemas de ensino, tem aspecto de orientação.

*O currículo apresentado aos professores:* é a primeira interpretação do currículo prescrito direcionado aos educadores. Como por exemplo, a elaboração de coleções e livros-texto destinados à etapas/séries do ensino.

*O currículo modelado pelos professores:* momento em que o profissional docente se torna tradutor do currículo, por meio de sua cultura profissional que se reverte em ações e atitudes de sua prática.

*O currículo em ação:* são as tarefas acadêmicas e sua materialização real, orientadas pelos esquemas teóricos e práticos do professor.

*O currículo realizado:* análises dos resultados feitas a partir da prática, geralmente com caráter resolutivo a respeito das aprendizagens dos alunos.

*O currículo avaliado:* na verdade este nível deveria permear todo o processo, não pode configurar-se como última etapa do processo de avaliação, realização e materialização do currículo.

Assim, detém-se no debate em torno do *currículo modelado* (SACRISTÁN, 2000) pelos professores, entendendo que há a necessidade de analisar o agente que o torna prático, o professor. O autor define o conceito desse nível de currículo atrelado ao papel decisivo do educador como agente materializador desse currículo, para quem

[...] o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos – a influência é recíproca. [...] o currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores (Ibid., p. 165).

Infere-se, a partir dessa perspectiva, o papel central dos professores em abordar as questões étnico-raciais em suas práticas curriculares por meio da interpretação das legislações vigentes, como os PCNs (*currículo prescrito*), com o auxílio dos livros e materiais que abordam os temas (*currículo apresentado*), visando seu planejamento, sob influência de sua formação, vivência, prática, arcabouço teórico e consciência, que nem sempre é negra, (*currículo modelado*). A questão fundamental deste estudo buscou responder se e como o sentido emancipador da educação e a busca pela construção de uma democracia justa e representativa etnicamente, estão presentes nos currículos moldados pelos professores dos Anos Iniciais do ensino fundamental de forma a contemplar (*currículo em ação*) a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras na educação básica.

#### **4.1.3 Afinal, quais currículos são modelados?**

A questão central desta pesquisa buscou captar quais currículos são modelados pelos professores que atuam com crianças nos Anos Iniciais da rede pública de ensino e como

eles entendem o estudo étnico-racial em suas práticas curriculares. Anteriormente foram apresentadas essas fases e/ou níveis, que coexistem de maneira subjetiva, mas também concreta em todo o sistema de ensino. A escola é o espaço onde se pode vislumbrar com maior transparência cada uma delas.

O autor de referência, Sacristán (2000), ainda alerta para o fato de que o currículo molda cada profissional, mas é traduzido na prática por eles próprios, ou seja, a influência é recíproca e o protagonismo docente se faz necessário.

Com o tópico *étnico-racial*, essa premissa revela que se o agente modelador do currículo não entender todo esse processo complexo e se não for formado para desenvolver os conteúdos – aqui se advoga em favor de uma educação antirracista cujo negro não é mero objeto descrito, mas sujeito histórico importante –, também as temáticas continuarão invisíveis, apesar da obrigação histórico-político-social e legal. Assim, a função docente é primordial, pois

[...] por muito controlada, rigidamente estruturada, ou por muito tecnicizada que uma proposta de currículo seja, o professor é o último árbitro de sua aplicação nas aulas. [...] daí que hoje se proponha a inovação de programas ligada à participação dos professores nos mesmos, mais do que lhes prever o papel de meros consumidores, que não serão em sentido estrito em nenhum caso, pois a implantação de qualquer currículo passa pelo crivo da interpretação dos professores (SACRISTÁN, 2000 p. 175).

Observou-se no trabalho de campo o alerta que o autor acima faz, que foi um dos pressupostos que se confirmaram nos depoimentos. De fato, as professoras perceberam-se como tradutoras do currículo, e singularmente manifestaram isso, porque

[...] qualquer estratégia de inovação ou de melhoria da qualidade da prática do ensino deverá considerar esse poder modelador e transformador dos professores, que eles de fato exercem num sentido ou noutro, para enriquecer ou para empobrecer as propostas originais (Ibid., p. 166).

A percepção entre a atuação modeladora do professor e um possível currículo antirracista impôs duas questões fundantes evocadas no roteiro das entrevistas com as professoras. São elas: 1) Você já desenvolveu alguma ação ou projeto voltado para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Como avalia estas ações?; e 2) De que maneira o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desenvolvido em sala de aula pode tornar-se antirracista?

A primeira indagação revelou que das 14 professoras, oito nunca realizaram nenhum tipo de atividade curricular que se ligasse com a educação das relações raciais, por exemplo:

*Nunca realizei, não sei como fazer, já vi alguns colegas fazendo, mas realmente não tenho ideia de que conteúdos e como podem ser trabalhados (P – Aqualtune –Guará).*

Todavia, cinco professoras que afirmaram ter em seus planejamentos e currículos próprios, a previsão de atividades relacionadas com história afro-brasileira ou mesmo debate para combater práticas racistas e discriminatórias, explicam que sua modelagem se configurava em: um filme, uma música, um dia de palestra, entre outras ações pontuais.

Ou seja, percebem-se ações isoladas e desconexas com a realidade escolar, seu currículo prescrito e o próprio PPP. Apenas uma professora referiu-se a um projeto de um colega que pareceu caracterizar-se com uma proposta curricular didaticamente ordenada: referencial escrito, planejamentos, conexões com os marcos legais e ideia de uma culminância, contudo chama a atenção apenas uma prática dentro de um universo de 14 professoras pesquisadas.

As repostas do primeiro grupo, que não realizou nenhum tipo de ação curricular antirracista, apresentou-se em alguns instantes da entrevista como sendo algo absolutamente natural, não discutir currículo, nem mesmo questionar-se individual ou coletivamente como inserir as questões relativas à história do negro em suas práticas. Infere-se que a área de formação docente ainda precisa ser mais bem articulada. Neste contexto é preciso ainda considerar como Silva (1995, p. 184) explica esse fenômeno de aparente descompromisso por parte de alguns educadores em problematizar o campo curricular, sendo que, segundo ele, “[...] o currículo é tomado como algo dado e indiscutível, raramente sendo alvo de problematização, mesmo em círculos educacionais profissionais”.

Para que isso se modifique em relação à proposição de um currículo antirracista e antidiscriminatório, é necessário que essas problematizações didáticas e curriculares permitam a entrada de atores sociais externos ao ambiente escolar. Sendo assim,

[...] um dos caminhos é abrir as portas, na escola, a diferentes manifestações da cultura popular, além das que compõem a chamada cultura erudita. Músicas populares, danças, filmes programas de televisão, festas populares, anúncios, brincadeiras, jogos, peças de teatro, poemas, brincadeiras, revistas e romances precisam fazer-se presentes nas salas de aula. [...] propiciando aos estudantes a compreensão das relações de poder envolvidas na hierarquização das manifestações culturais e dos saberes, assim como nas diversas imagens e leituras que resultam quando certos olhares são privilegiados em detrimento de outros (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 40-41).

Na organização teórica dos dados, para didaticamente expressar os resultados de maneira mais organizada das falas das interlocutoras, compeliu-se a necessidade de categorizar as visões das mesmas sobre suas práticas no *currículo modelado* (SACRISTÁN,

2000) em interface com o ensino de história africana e afro-brasileira e a inserção do negro em nossa sociedade. As respostas repetiram-se com um vocabulário semelhante e significados próximos, por isso os currículos encontrados neste estudo foram assim denominados: **Currículo Festivo e Currículo Antirracista**.

Antes de caracterizá-los, é necessário lembrar que um trabalho qualitativo carrega certas especificidades: “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

A presente abordagem se ancora numa perspectiva científica que além das visões e convicções das pessoas, considera o movimento concreto e dialético da história como necessidade de iluminar e explicar os eventos observados e estudados. A intenção proposta aqui é desvelar e caracterizar, a partir do exercício do magistério de Anos Iniciais, como se dá o trabalho de tradutoras das propostas oficiais curriculares ante sua realidade e da história do Brasil, que indica o lócus social em que a maior parte de sua população foi e encontra-se inserida.

Assim, também a tradição curricular brasileira pressupõe espaços delimitadores, e por vezes invisíveis, para as controvérsias que envolvem o tema racial:

Após 500 anos de colonização no Brasil, temos gerações de brasileiros “educadas” por um processo de escolarização excludente dos conhecimentos da maioria da população, seja através da seleção de conteúdos de base eurocêntrica, ou de uma concepção metodológica que nega as formas negra e indígena de produzir conhecimentos (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 40-41).

Neste sentido serão descritos criticamente esses currículos encontrados sob uma égide de generalização argumentativa<sup>35</sup> – característica dos estudos qualitativos. A ideia é que a partir dessas convicções curriculares, outros estudos se realizem para aprofundamento, contestação e proposições, já que o olhar científico aqui se sustenta num campo que traz consigo variadas e diversas convicções teóricas. Como acredita Zanten (2004, p. 35), “a validade da pesquisa repousa, em grande parte sobre a maneira rigorosa como vamos tratar o material levantado”.

A autora ainda completa, afirmando a possibilidade de generalização na pesquisa qualitativa em educação, não importando a quantidade ou o tempo em que se realiza o

---

<sup>35</sup> Para Zanten (2004), esse tipo de generalização figura-se como a consciência teórica e metodológica de que em pesquisas educacionais qualitativas existe a possibilidade de generalização, porém de médio alcance porque cada estudo produz uma valiosa teoria local.

trabalho empírico, que o fundamental é que as “armas” teórico-metodológicas estejam devidamente dominadas. Com essa condição, é possível uma generalização:

Que reflita a tensão entre fenômenos estruturais e fenômenos locais e o vaivém entre os dois níveis de interpretação. Um bom trabalho de pesquisa, requer a capacidade de mover-se com facilidade entre estes dois níveis e de mostrar que há uma margem de ação entre os atores mas, ao mesmo tempo, que o comportamento dos atores refletem mecanismos, processos estruturais e, portanto são suscetíveis de generalização (Ibid., p 41).

Assim, as visões de currículo expressas pela análise das respostas, entendidas como sendo características do nível modelado (SACRISTÁN, 2000) revelaram estas duas tipificações/categorias de currículo:

a) ***Currículo festivo***: caracteriza-se por ser modelado com base em ações isoladas ou mesmo contínuas, mas desconexas de qualquer diretriz, projeto ou PPP e sem crítica política ou social a respeito das temáticas. Geralmente seus desdobramentos são oficinas, eventos, palestras, conversas sobre respeito e amor. A questão do racismo não surgiu nas entrevistas desse primeiro grupo; algumas falas o apresentam como:

*Uma festinha... comemorar o dia 20 de novembro, conhecer a cultura, o esporte, o samba, as danças e comidas* (P – Jurema Batista, Santa Maria).

Esse discurso se repetiu em praticamente metade das entrevistas. Ainda se registrou a inexistência de qualquer intervenção pedagógica que trabalhe com temas voltados para o combate ao racismo. A outra parte trabalha de forma diferenciada, o que se permitiu classificar as interlocutoras como tradutoras de um:

b) ***Currículo antirracista***: modelado a partir do reconhecimento de práticas racistas por meio do estudo da história nacional sob outra perspectiva, não mais eurocêntrica, e resgatando o protagonista do negro e da negra na própria constituição do país. São atividades vinculadas às legislações locais e geralmente realizadas por meio de projetos com o corpo coletivo de docentes na escola. Nesses depoimentos ficou evidenciado que a participação da coordenação local e da gestão foi fundamental. As declarações ilustram um currículo que é

*[...] diário, respeita e discute às diferenças, valoriza as culturas. O conteúdo trabalhado em sala de aula tem ligação com várias disciplinas, usamos filmes, textos diariamente. Buscamos formação constante sobre o assunto* (P – Antonieta de Barros, Recanto das Emas).

Para uma maior compreensão sobre a proposta de síntese, resultado do contato com os dados empíricos e das teorias, apresenta-se de maneira detalhadas esses dois arquétipos curriculares.

#### 4.1.3.1 O currículo festivo

É a modalidade em que o trabalho expresso sobre educação das relações étnico-raciais negras é minimizado a eventos pontuais, festivos ou cotidianos que não mantêm ligação didática com a organização do trabalho do professor e nem politiza ou mesmo historiciza a questão racial brasileira; ao contrário, volta-se para abordagens superficiais e equivocadas da cultura afro, com a intenção de somar mais uma data comemorativa no calendário escolar. Ele possui semelhanças com o “currículo turista” apresentado por Santomé (1998):

Podemos falar da existência de um “currículo turista” sempre e quando este tipo de temáticas referentes à diversidade sejam tratadas da seguinte maneira: 1. *Trivialização*. Isto é, estudando os grupos sociais diferentes dos majoritários com grande superficialidade e banalidade. [...] 2. O tratamento de informação como *recordação* ou dado exótico, com uma presença quantitativa muito pouco importante nos recursos didáticos disponíveis. [...] 3. *Desligando* as situações de diversidade da vida cotidiana nas salas de aula. [...] 4. A *estereotipia*, ou o recurso a imagens estereotipadas das pessoas e situações pertencentes a essas diferentes classes. 5. A *Tergiversação*. Deforma-se ou oculta-se a história e as origens dessas comunidades objeto de marginalização e/ou xenofobia (SANTOMÉ, 1998, p. 148-149 – grifos do autor).

O que se percebe é que as professoras, enquanto agentes modeladoras de um currículo que deve abordar a temática africana e afro-brasileira, enfrentam limitações, pois a maioria das práticas escolares reduz-se a tematização ou folclorização do assunto, de maneira banalizada e frívola, desligado de situações da vida concreta, perpetuando-se uma visão acrítica dos estereótipos que rebaixam os sujeitos negros retratados neste tipo de currículo. Geralmente esse formato curricular, quando ocorre, é liderado por uma minoria de educadores, em atividades momentâneas na maioria das vezes.

O currículo festivo diferencia-se do “currículo turista” em alguns aspectos. Este último apresenta dias escolhidos, datas comemorativas e pontuais para minimizar e/ou mesmo folclorizar as temáticas sem a devida propriedade. Entretanto, no primeiro, seus agentes modeladores compreendem e interpretam que os conteúdos curriculares devem ser abordados com estas características de festividades, confraternizações:

*[...] ora, diversidade racial lembra batucada, Olodum, festa, alegria, levar isso para a escola é fácil. (P – Mãe Menininha – Núcleo Bandeirante),*

Entretanto, os eventos podem ser estendidos, ou seja, não há necessidade de a abordagem ser temática ou isolada para ser considerada festiva. Ela pode ser um projeto, ter continuidade, ser cotidiana, todavia sua materialização curricular, de forma acrítica, apolítica,

desligada das questões da história do país é que pulverizam sua concretização. Esse fato, para a temática étnico-racial, pode ocasionar equívocos e a reprodução de experiências que, por muitas vezes, não cumprem o papel esperado pelo currículo/educação antirracista: uma escola que contribua para uma sociedade livre do racismo, já nos Anos Iniciais do ensino fundamental.

Um dado animador é que uma das coordenadoras regionais reconhece a existência desse currículo e já articula trabalhos de intervenção para reverter este quadro:

*Acho ainda que a Lei esteja no papel e nem mesmo foi incorporada ao nosso dia a dia. Creio que estamos ainda só no plano das discussões e as ações estão restritas a eventos. É preciso que o assunto nos contamine ele é vivo precisa estar todos os dias na escola e isso é possível (C – Laudelina Campos – Brazilândia).*

Novamente, percebe-se uma conexão entre o currículo “festivo” com o de “turistas”. O primeiro se traduz em trabalhos esporádicos, um dia por ano, um momento do bimestre/semestre, enquanto situações de opressão de gênero e questões raciais são silenciadas e ocorrem em várias épocas do ano. O mesmo autor adverte que abordar questões das chamadas *minorias* não deve existir se forem apenas para serem suplementos curriculares ou mesmo para que a consciência dos profissionais se tranquilize ao pormenorizar as temáticas tidas como transversais:

Entretanto, esta é a tônica de trabalhos em muitas das nossas salas de aula, quando desenvolvem o que poderíamos chamar de “currículo de turistas”. Currículos nos quais a informação sobre as comunidades silenciadas, marginalizadas, oprimidas e sem poder é apresentada de maneira deformada, com grande superficialidade, centrada em episódios descontextualizados, etc. Sua forma mais generalizada se traduz em uma série de lições ou unidades didáticas isoladas, destinadas a proporcionar aos estudantes uma tomada de contato com realidades e problemas de grande atualidade (SANTOMÉ, 1998, p. 148-149 – grifos do autor).

A fala de uma das professoras reflete isso:

*Penso que a maioria dos colegas que alfabetizam não se preocupa em trabalhar nas séries iniciais esses conteúdos, eles dão atenção somente ao lúdico, ao processo de alfabetização, muitas vezes mecânico, descontextualizado (P – Mãe Menininha, Núcleo Bandeirante).*

Posição contrária à defesa de Giroux (2012), que entende a pedagogia como um modo de produção cultural carregado de valores e significados, que precisa ir além da técnica. Além disso, ela deve se “[...] recusar a se esconder atrás de pretensões de objetividade e trabalhar de forma vigilante para vincular teoria e prático, a serviço da ampliação das possibilidades de uma vida democrática” (GIROUX, 2012, p. 97).

É possível captar também uma semelhança entre o Currículo Festivo e o que Saviani denominou “hipertrofia da escola” (SAVIANI, 1994). Isto é, a ocorrência de atividades e ações – muitas delas desconexas dos objetos de conhecimento historicamente constituídos como centrais nos currículos escolares – que causam um inchaço nas propostas curriculares prescritas, modeladas e realizadas, segundo o autor nesta hipertrofia:

[...] tende-se a considerar e a atribuir à escola tudo aquilo que é educativo; a escola tem que absorver todas as funções educativas, que antes eram desenvolvidas fora da escola, já que hoje há uma tendência em esperar que as mesmas sejam desenvolvidas dentro da escola. [...] Além disso, também se reivindica que a escola, no seu interior, assumam encargos que extrapolam aquilo que é especificamente pedagógico (SAVIANI, 1994, p. 157).

Por vezes nota-se que as instituições de ensino escolhem geralmente o dia 20 de novembro, Dia da Consciência Negra, para celebrar e comemorar a presença negra em seu espaço, contribuindo para o processo de contradição escolar. No entendimento de Saviani, isto é expresso já no início do ano letivo que

[...] começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março vinha a semana da Revolução, depois a Semana Santa, a Semana das Mães, as Festas Juninas, Semana do Índio, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana da Asa, e nesse momento já estamos em novembro; o ano está terminando, se comemorou muito. (Ibid., 159).

Percebe-se que o Currículo Festivo se diferencia em certa medida desta hipertrofia, pois os projetos voltados para a área étnico-racial negra podem ser contínuos e até unidos aos conteúdos, mas geralmente abordados sob termos que remetem a comemorações, festas e pouco debate histórico-político com relação, por exemplo, às manifestações do racismo na sociedade nacional.

Esta manifestação curricular dirigida à educação das relações étnico-raciais negras não pode se configurar como mais um conteúdo externo à prática pedagógica, nem mesmo permitir que se cause um inchaço nas tarefas do cotidiano escolar, provocando esta hipertrofia. Na verdade, os objetivos educacionais que constituem a educação antirracista não podem ser isolados ou mesmo reduzidos a tantos temas que a própria escola por vezes se propõe a abordar de maneira superficial, compensatória ou somente pelo caráter obrigatório, correndo-se o risco de promover na instituição “[...] ‘panaceias’, para resolver os demais serviços públicos essenciais, de forma compensatória, ou saturar o cotidiano escolar de uma pauta eivada de amenidades” (BORGES, 2008, p. 15).

Embora se reconheça que o debate de implementação do artigo 26-A da Lei nº 9394/96 deva começar de alguma maneira, nota-se uma lentidão para que isso se efetive.

Passados dez anos de uma determinação legal que delibera obrigações fundamentais para fortalecimento de um país que não viva mais sob a bandeira de uma falaciosa democracia racial, é uma razão justa para que as políticas curriculares atreladas às de formação docente rompam com a ilusão e o caráter meramente festivo dessas modelagens:

Isto obriga a incorporar como conteúdos do currículo a história e cultura das minorias oprimidas e/ou sem poder. A análise mais profunda das causas da opressão e da marginalidade, em uma palavra, do racismo existente na sociedade, nunca deve se tornar óbvia. O discurso educacional tem de fazer com que meninos e meninas de etnias oprimidas ou dominantes possam compreender as inter-relações entre preconceitos, falsas expectativas e condições infra-humanas de vida das populações marginalizadas e as estruturas políticas, econômicas e culturais dessa mesma sociedade (SANTOMÉ, 1998, p. 138).

O marco legal de 2003 é apenas um passo inicial de uma caminhada que ainda parece longa. Uma década depois, a Rede Pública de Ensino do DF que é conhecida por realizar projetos pioneiros e inspiradores para o país apresenta uma contradição apreciável: a análise documental demonstrou que embora as diretrizes locais não se constituem como norteadoras das práticas pedagógicas. As posturas profissionais das agentes modeladoras do currículo revelam a necessidade de intervenção pedagógica que estimulem, na coletividade, práticas que busquem

[...] o combate ao racismo e à discriminação racial na escola são objetivos e deverão também ser resultados da implementação da lei e das diretrizes. Para isso, teremos de mexer na tão falada estrutura escolar, na organização do trabalho docente, instituir processos cada vez mais democráticos de gestão, construir espaços coletivos para a formação em serviço e continuada, modificar tempos, espaços e lógicas. Isso nos leva a concluir que a implementação de um trabalho com a questão racial na escola e no currículo extrapola ela mesma e nos leva a repensar o fazer pedagógico de maneira mais ampla e mais profunda. O principal alvo da educação antirracista é a construção de uma sociedade mais digna e democrática para todos, que reconheça e respeite a diversidade (GOMES, 2010b, p. 87).

Essa mudança ampla e estrutural que visa ir além do folclórico, do evento festivo, esbarra em problemas administrativos revelados pelas falas das coordenadoras regionais:

*Pelo que ouço nossas/os coordenadoras intermediárias/os falando, há falta de apoio por parte dos próprios colegas da regional, das escolas (C – Xica da Silva, Samambaia).*

Nas entrevistas observou-se uma queixa dos coordenadores regionais por estarem trabalhando e dirigindo os núcleos sozinhos, em algumas coordenações há apenas dois profissionais. Concretamente, isso reverbera em dificuldades de promover a formação em serviços dos professores e mesmo o acompanhamento cotidiano nas escolas, tendo em vista que há regionais com mais de 100 unidades escolares. O ideal seria que estas coordenações

pudessem contar com uma equipe de pelo menos dez profissionais, ou seja, média de dez escolas para cada um.

Sob um olhar mais amplo, tal concepção curricular não contribui para reverter o quadro de desigualdades que cerceiam a sociedade brasileira, que tem historicamente um projeto de nação pensado pelas elites, ainda que um currículo antirracista atinge seriamente essa proposta de nação, “[...] historicamente protegida pelo privilégio da cor da pele branca e pelo violento silêncio imposto aos outros, a maioria: os não brancos, os povos indígenas, a população negra” (REIS, 2012, p. 131).

A seguir, o prelúdio de uma mudança realizável: o currículo antirracista que algumas docentes realizam no Distrito Federal.

#### 4.1.3.2 O currículo antirracista

*Construir um curriculum que quebre com a naturalização do lugar socialmente reservado aos (às) negros (as) e, para tal, ter que respeitar e incorporar, como parte do conhecimento universal, os valores civilizatórios das sociedades africanas e sua re-invenção na Diáspora*

(BARRETO, 2012, p. 16).

A citação acima expressa a ideia central do currículo antirracista: o mesmo pode ser conceituado como sendo uma modalidade em que o combate à discriminação e o reconhecimento do protagonismo político e social da população afro-brasileira, para além das visões estereotipadas e/ou reduzidas, são os pilares de toda organização pedagógica docente.

Por aqui os Anos Iniciais são reconhecidos como sendo um celeiro de práticas de sucesso na temática racial, em que é percebida a produção desse currículo antirracista, apesar dos problemas já citados. A fala de uma da professora confirma isso:

*Graças à sensibilidade de muitos educadores, aqui no DF a maioria das ações e projetos se dá nos Anos Iniciais, eu acho que foi fundamental as discussões que o MEC fez no momento inicial que levaram esses professores a terem essa concepção, como a escritora Heloisa Pires que trouxe o debate para os Anos Iniciais. A dificuldade de estabelecer em sala de aula uma educação antirracista é a falta de compromisso dos colegas na escola, e o professor que inicia essa discussão ele necessita desse diálogo e a maioria infelizmente não vê necessidade desse trabalho, e acaba não estabelecendo um diálogo com os projetos. A resistência dos professores é algo importante que corresponde o não sucesso dessa ação, outro ponto é o gestor, eles não têm tido também essa percepção, falta diálogo como gestor,*

*olho no olho, ele acaba não tendo um compromisso moral, falta compreensão das ações, gestores administram só com vieses técnico, e a sutileza da temática étnico racial não é contemplada, essa sutileza quando não observada, gera sérios danos no espaço escolar (P – Mãe Aninha, Plano Piloto/Cruzeiro).*

As professoras que ministram aulas com caráter emancipatório e antirracista revelam por vezes um olhar indignado com relação ao esvaziamento teórico e político que acompanha muitos colegas do magistério e é, conseqüentemente, reproduzido pelos estudantes. Enquanto os professores não reconhecerem a existência de raças e sua hierarquização em território brasileiro, nas próprias escolas se pensar na ampliação deste currículo torna-se inviável:

*É de suma importância trabalhar a verdadeira contribuição da cultura de um povo que está na base da formação da cultura brasileira, buscando desmistificar o negro preguiçoso que não tinha conhecimento e muito menos alma que era inculto e amaldiçoado. Amaldiçoado sim pela ganância do europeu que viu a possibilidade de enriquecimento à custa de um povo (P – Dandara, Brazlândia).*

Diante da provocação acima, é necessário que as propostas pedagógicas antirracistas se atentem para: “[...] construir práticas educacionais para que alunos e alunas desmascarem as dinâmicas políticas, históricas e semióticas que condicionam nossas interpretações, expectativas e possibilidades de intervir na realidade” (SANTOMÉ, 1998, p. 150).

E para que essa transformação ocorra, ainda é necessário considerar o caráter político e de “território em constante disputa” do campo curricular. Alunos e professores, reconhecendo essa marca, poderão cooperar para que eles próprios redefinem as representações que sejam relevantes e até as escolhas das mesmas, pois só assim

[...] as representações de gênero, raça, classe, nação, contidas no currículo devem ser subvertidas, desconstruídas disputadas. É através desse processo de contestação que as identidades hegemônicas constituídas pelos regimes atuais de representação podem ser desestabilizadas e implodidas. O currículo será, então, não apenas um regime de representação, mas um campo de luta pela representação. O currículo poderá, então, conter representações que contem histórias bem diferentes das urdidas pelas relações existentes de poder (SILVA, 2012, T, p. 195).

Uma diferença entre esta proposta e a anterior é o caráter intervencionista que deve dirigir a própria modelagem curricular, combatendo diariamente e constantemente situações que expressam discriminação racial, por alunos e docentes – “[...] propondo a reconstrução da história e da cultura dos grupos e povos silenciados, envolvendo os estudantes em debates sobre a construção do conhecimento, sobre as interpretações

conflituosas do presente [...] descobrir como ocorre a distribuição do mesmo” (SANTOMÉ, 1998, p. 151). Ao mesmo tempo, deve-se contribuir para a revisão positiva da presença negra em território nacional e não cair

[...] no equívoco de dedicar um dia do ano à luta contra os preconceitos racistas ou refletir sobre as formas adotadas pela opressão das mulheres e da infância. Um currículo antimarginalização é aquele em que todos os dias do ano letivo, em todas as tarefas acadêmicas e em todos os recursos didáticos estão presentes as culturas silenciadas (SANTOMÉ, 2012, p. 167).

Se a proposta aqui caracterizada de antirracista se materializasse como uma política curricular oficial, dois eixos centrais já existiriam emanados da própria pesquisa empírica:

1º) *Trabalhar em sala de aula toda a trajetória do negro para que os alunos possam entender de onde surge o preconceito, e a partir daí desenvolver em sala de aula atitudes antirracistas desde aceitação até a inserção destes sem distinção, uma vez que eles tiveram um grande valor na construção de toda história* (P – Mãe Aninha, Taguatinga). EIXO HISTORIOGRÁFICO ANTIRRACISTA.

2º) *Fortalecimento identitário na formação das crianças, buscando elevar a autoestima e a construção do respeito próprio e pelo outro. Para tanto o ensino precisa ter um enfoque na valorização da diversidade e nos princípios de alteridade, diálogo e conversa sobre a temática* (P – Tereza de Benguela, Paranoá). EIXO DE RECONHECIMENTO IDENTITÁRIO-CULTURAL.

Não se pretende dogmatizar ou transformar a presente concepção curricular como singular na busca por uma educação antirracista. Na verdade, a própria pesquisa já trouxe algumas concepções produzidas e vividas em diversas localidades do país, porém esta síntese se propõe a transformar, numa visão marxiana, a realidade que encontrou: um *currículo modelado* (SACRISTÁN, 2000) para os Anos Iniciais que ainda não contempla de maneira eficaz a educação das relações étnico-raciais negras. Para tanto, tornou-se pertinente – a partir das falas traduzidas do universo pesquisado, da leitura de referenciais teóricos e da defesa dos dois eixos anteriores – a apresentação das seguintes características do currículo antirracista, que poderão vir a ser uma fonte de pesquisa e, porventura, influenciar as construções curriculares locais, regionais e nacionais:

– Reconhece a presença da escravidão negra no Brasil como uma ação resultante do período histórico mundial (1560-1888) em que o país estava imerso que trouxe

consequências malévolas para a organização social e para o pensamento nacional, que passou a justificar os desmandos com os africanos expatriados apenas pelo fenótipo que carregavam;

- Identifica o negro e seus descendentes como protagonistas sociais e políticos de sua própria história em terras brasileiras, para além de sua denominação mercadológica, como mão de obra basilar para a economia nacional;

- Utiliza o termo *raça* como constructo social baseado na conceituação do movimento negro indissociável da questão de classe social, pois ambas caminham juntas;

- Incomoda-se com as políticas de cunho social que não consideram o recorte racial ou de gênero;

- Admite que o país e a própria educação minimizam a presença negra e comete atos discriminatórios e racistas para com os não brancos até a contemporaneidade;

- Busca aplicar os valores civilizatórios afro-brasileiros<sup>36</sup> no cotidiano pedagógico;

- Realiza projetos/ações intencionais e coletivas ligadas ao PPP local e às diretrizes para o ensino de história e cultura afro-brasileira;

- Consegue abordar a temática racial em todas as áreas, disciplina e componentes curriculares;

- Promove ação integrada entre escola e comunidade para exaltação da cultura afro-brasileira sem verticalizá-la ou folclorizá-la;

- Critica materiais pedagógicos que perpetuem a imagem escravocrata para com o cidadão negro ou mesmo o retratem como um brasileiro de segunda classe;

- Contagia toda a escola e consolida suas práticas antirracistas no documento oficial;

- Propõe a construção em grupo da concepção curricular a ser adotada e seus desdobramentos: perfis, pressupostos, objetivos, conteúdos, abordagens e processo avaliativo;

- Propõe e desenvolve os seguintes temas e conteúdos nos respectivos projetos pedagógicos: inserção do negro na sociedade brasileira, história/geografia antiga e da África, a resistência negra (os quilombos), as personagens negras de destaque na luta antirracista, raça e classe na sociedade brasileira, a mídia e a questão racial no Brasil contemporâneo, cultura

---

<sup>36</sup> Valores civilizatórios afro-brasileiros são aspectos da cosmovisão africana trazidos aos Brasil pelos escravos e que aqui se reconstituíram, compondo a cultura afro-brasileira. São valores que constituem os sujeitos e estão presentes no modo de vida nacional: circularidade, religiosidade, corporeidade, musicalidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, oralidade, energia vital e ludicidade. Retirado de: <<http://www.acordacultura.org.br/pagina/Valores%20Civilizat%C3%B3rios>>. Acesso em: 16 jul. 2013.

afro-brasileira: literatura, danças, músicas, dialetos, artes plásticas, culinária, tecidos e as religiões (perspectiva ancestral de religiosidade) candomblé e umbanda.

É desejável que estas diretrizes se materializem nos currículos vividos pelas escolas de Anos Iniciais, em todos os seus níveis (SACRISTÁN, 2000), pois ainda se percebe:

[...] um abismo entre as políticas institucionais e as práticas escolares. No que se refere às políticas curriculares e os processos de ensino-aprendizagem no currículo e nas práticas pedagógicas, verifica-se que os currículos (oficial e oculto) não incorporam uma sistemática de combate ao racismo, tampouco conhecimentos diferenciados sobre história e a cultura africanas e afro-brasileira. Por exemplo, as religiões de matriz africana inexistem no cotidiano escolar, diferentemente de elementos da religião católica (CAVALLEIRO, 2005, p. 111).

O resultado de um currículo antirracista é a disseminação de uma educação não mais generalista, desvinculada dos debates políticos, antes, uma Educação das Relações Étnico-Raciais Negras crítica e emancipatória a partir da educação infantil.

#### 4.2 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NEGRAS

Pesquisadores como Cavalleiro (2001), Gonçalves e Silva (1996) e Gomes (2000) evidenciaram, com relação à construção de uma Educação das Relações Étnico-Raciais, que a escola e os atores, principalmente os professores, ainda não estão preparados e por vezes não buscam incluir em suas práticas pedagógicas esse olhar. O debate curricular aqui desenvolvido também apontou essas fragilidades. Ainda existe uma negação da presença do alunado afrodescendente no ambiente escolar, o que torna complexa a construção de uma identidade negra positiva. Sobre isso, Cavalleiro confirma que

[...] é flagrante a ausência de um questionamento crítico por parte das profissionais da escola sobre a presença de crianças negras no cotidiano escolar. Esse fato, além de confirmar o despreparo das educadoras para relacionarem com os alunos negros evidencia, também seu desinteresse em incluí-los positivamente na vida escolar. Interagem com eles diariamente, mas não se preocupam em conhecer suas especificidades e necessidades (CAVALLEIRO, 2000, p. 35).

A definição de Educação das Relações Étnico-Raciais como uma proposta de educação pública nacional demanda que se compreenda seu significado, para, em seguida, verificar de que maneira o currículo da formação de professores precisa estar intrinsecamente vinculado a esta proposição. As instâncias nacionais compreendem o tema da seguinte maneira:

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. [...] A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2006, p. 236).

Como pensar em tantos desafios para o cotidiano pedagógico? As orientações acima expressam indicações que parecem em um primeiro momento – se o olhar for ingênuo e desprovido do debate racial –, como sendo mais um documento legal que a escola opta ou não por trabalhar, embora o próprio texto reafirme o papel central da instituição em ser o palco principal dessa nova perspectiva para com a educação.

Uma visão politizada percebe como, nos próximos anos, o sistema de ensino brasileiro precisa reinventar suas visões sobre si mesmo e sobre as pessoas que forma, começando por reconhecer a transposição das desigualdades históricas que grupos sofreram para o seio da própria escola. A fala de um coordenador expressa essa inquietude necessária:

*É um imenso desafio para a escola pública tratar de temáticas que enfrentam o sistema excludente e opressor fincado no Brasil há mais de 500 anos. O ambiente escolar ainda é espaço de privilégios e de visões eurocêntricas, dificultando que tanto o corpo docente, como a comunidade de forma geral não estejam de acordo com a abordagem da temática racial. As culturas negras e indígenas ainda são tratadas de forma “folclorizantes” e são pouco entendidas, em seu conjunto, como populações importantes na formação da sociedade brasileira (C – Luiz da Gama – Gama).*

É importante destacar que a proposta de Educação para as Relações Étnico-Raciais não significa simplesmente mudar a direção curricular de princípios orientadores etnocêntricos de raiz europeia para um africano (BRASIL, 2006). Na verdade, é desejável que as frentes curriculares abarquem a diversidade étnico-racial e cultural que cerceiam a sociedade. Para tanto, as escolas necessitam trabalhar conteúdos das diferentes matrizes que formaram a história brasileira: indígena, africana, europeia, asiática, e até mesmo comunidades que ainda permanecem no limbo curricular, como a cigana, porque a “[...] a questão racial não se restringe à comunidade negra, e a superação do racismo e da desigualdade racial faz parte da luta pela construção da cidadania e da democracia para todos” (GOMES, 2010b, p. 70).

A autora faz um alerta pertinente sobre a enorme contribuição curricular que a educação para as relações étnico-raciais oportuniza:

[...] uma distribuição igualitária da organização dos conteúdos que inclua o continente africano nas informações sobre a história, a geografia, a política e as culturas dos continentes existentes na Terra. Mas é preciso tomar cuidado! Se reduzirmos a discussão trazida pela Lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares em “conteúdos escolares”, corremos o risco de apagar a riqueza dessa proposta, [...] que é mais ampla: a educação das relações étnico-raciais (Ibid., p. 81).

A antropóloga situa a questão negra como uma base para fomentar e estimular a transformação das bases escolares para esse novo crivo curricular e pedagógico. Promover a Educação das Relações Étnico-Raciais significa questionar e propor mudanças na constituição histórica da escola e da formação docente, assim como seus desdobramentos: planejamento, currículo, métodos e avaliação. Os conteúdos escolares que envolvem as minorias são um dos pilares da referida proposição, mas ela não se reduz a eles. As próprias orientações para implementação da mesma reafirmam isso:

Art. 3º A Educação das Relações étnico-Raciais e o estudo de História e Cultura Afro-Brasileira, e História e Cultura Africana será desenvolvida por meio de conteúdos, competências, atitudes e valores, a serem estabelecidos pelas instituições de ensino e seus professores, com o apoio da supervisão dos sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas (BRASIL, 2004a, p. 11).

Não é possível pensar um ensino plural e democrático se ainda a instituição escolar continua negligenciando, segundo Garcia (2010), ou folclorizando e deturpando os signos étnico-raciais ao longo do tempo, assim como da sua assunção equivocada para silenciar práticas culturais. Isso obliterou a participação negra no processo histórico do país, e também se fixou na historiografia e no imaginário coletivo.

De acordo com a professora coordenadora-chefe da CEDIV, os maiores entraves para que os currículos locais (DF) sustentem princípios para uma educação antirracista são:

*a) a ideia de que há democracia racial no Brasil; b) o pensamento de que a Lei estabelece a obrigatoriedade apenas nas disciplinas de Artes, História e Literatura, ficando os outros componentes curriculares desobrigados de trabalharem com a temática; c) a falta de conhecimento do que preconiza o Parecer nº 03\04 do Conselho Nacional de Educação\Câmara Plena – CNE\CP, que regulamenta a Lei nº 10.639\03 (Coordenadora-chefe/CEDIV – SEDF).*

Cabe acrescentar que os movimentos políticos encabeçados pelos escravos e seus descendentes em tempos posteriores é que lideraram e garantiram a inclusão dessas temáticas, segundo Santos (2009), promovendo verdadeiros levantes políticos que arriscaram em vários períodos históricos suas próprias vidas. A historiadora Mattos (2009) relembra parte desses embates:

Após a abolição da escravidão, os africanos e seus descendentes tiveram de enfrentar o difícil acesso ao mercado de trabalho livre, a discriminação e a exclusão social. Diante desses novos obstáculos, os negros não se abateram, organizaram-se em associações políticas culturais, que deram origem a um forte movimento em torno da identidade negra, na tentativa de derrubar os preconceitos e alcançar a igualdade social. Além disso, continuaram influenciando a sociedade brasileira ao preservarem manifestações como as congadas, os maracatus, o tambor-de-crioula, ao criarem outras como afoxés e blocos afros, o maxixe, o samba, o Movimento Hip-Hop, compondo assim a cultura afro-brasileira (MATTOS, 2009, p. 217).

O entendimento do que seja pensar os princípios educacionais brasileiros sob o prisma das relações étnico-raciais requer uma imersão na história para compreender como e quais influências as políticas educacionais contemporâneas sofreram – mas com o olhar do movimento negro, que foi incansável, ainda quando não se autodenominava assim, para tornar este país livre dos preconceitos raciais. E foi na educação que esse círculo fincou suas bases, inicialmente lutando para ter acesso a ela e depois guerreando para que o universo escolar (o currículo) branco brasileiro se tornasse mais negro, mais africano, mais afro-brasileiro.

#### **4.2.1 Trajetória da luta afro-brasileira pelo direito à Educação**

É necessário contextualizar as lutas do universo negro aqui no Brasil por oportunidades iguais, desde a busca pela liberdade, até o direito à educação básica de qualidade, sem perder de vista as disputas para cursar o ensino superior na Universidade Pública.

As pesquisas sobre movimento negro, como as de Santos (2007) e Rodrigues (2005a), detalham cuidadosamente desde a gênese e os desdobramentos que as ações desse grupo provocaram na implementação de políticas afirmativas. Não é intenção desta pesquisa aprofundar esse debate. O que se propõe neste momento é revisitar a história brasileira e perceber como o acesso à educação e as lutas por transformá-la estiveram na pauta de reivindicação das ações empreendidas pelos negros, como organização política, especialmente ampliada no século passado.

A busca por uma sociedade racialmente igualitária acompanha a história brasileira desde a chegada dos primeiros negros africanos escravizados. Uma das primeiras formas de resistência negra foi a existência dos quilombos, locais isolados, para onde os cativos fugiam e desenvolviam verdadeiras redes socioeconômicas nos lugares. Esses levantes, segundo Mattos (2009), foram decisivos para a abolição ocorrida no fim do século XIX.

O primeiro grande movimento revolucionário em prol dos negros foi a organização quilombola, em especial, do maior quilombo brasileiro, localizado na região da Serra da Barriga, nas terras do atual estado de Alagoas, Palmares. Foi primeiramente liderado por Ganga Zumba e posteriormente pelo seu sobrinho, Zumbi, que foi morto em plena batalha, na luta pela liberdade.

O século XIX em suas décadas iniciais é marcado pelo forte segregacionismo, no qual havia impedimentos legais que negavam o direito ao ensino ao escravo brasileiro, como explica Garcia (2007, p. 34):

A educação no sistema escravocrata com suas escolas de “primeiras letras”, diferenciadas por gênero e disciplinas, não permitia a presença dos escravizados já que, por lei (art. 6º da Constituição de 1824) era reservada aos cidadãos brasileiros. Com isso, coibia o ingresso dos escravizados que eram, em larga escala, africanos de nascimento. Apenas negros libertos provenientes de famílias de algum recurso ou “protegidos” por ex-senhores poderiam frequentá-las.

Essas situações de impedimentos explícitos aos bens sociais básicos serviram de munição para outros movimentos. Um deles foi a Revolta dos Malês em 1835, ocorrida em Salvador, quando os escravos, a maioria de origem muçulmana, buscavam melhores condições de vida, e seu maior objetivo era a liberdade. Muitos negros, cerca de 600, participaram do combate. Segundo os historiadores Mattos (2009) e Freitas (1985), a traição de alguns negros foi essencial para desarticular todo o movimento, que tinha como seus líderes, figuras letradas, muitos dos quais sabiam mais de um idioma. O fato é que o levante foi descoberto, duramente reprimido e teve o saldo de cerca de 70 negros mortos (FREITAS, 1985).

Houve, no entanto, segundo Gonçalves (2010), uma pequena parcela de escravos (a maioria livre) ainda no II Reinado, que pôde frequentar aulas, com a criação dos cursos noturnos pelo Decreto 7.031 de 6 de setembro de 1878. Um outro grupo de ex-escravos tinha ofícios e podia garantir o sustento por meio deles, a maioria aprendidos ainda em seus países de origem.

Isso, porém, não permite afirmar a universalização desse ensino, nem mesmo quantificar expressivamente os trabalhadores negros que exerciam suas profissões. Para a maioria da população afro-brasileira, nem mesmo após a Proclamação da República houve benefícios de inclusão educacional. Portanto, “a República não expandiu os direitos políticos imediatamente após sua proclamação, nem garantiu o acesso de todos à educação durante muitas décadas. Agravou-se muito a situação dos negros, que após a Lei Áurea foram lançados a própria sorte” (GONÇALVES, 2010, p. 328).

Em 1888, a Regente do Brasil, Princesa Isabel – por pressões internacionais, da Inglaterra principalmente, além da campanha abolicionista liderada por políticos, intelectuais e líderes negros que aumentava gradativamente no país- assinou a Lei Áurea, número 3.353, em 13 de maio, na qual, por meio de apenas dois artigos, extinguiu o modelo escravista que perdurou oficialmente por mais de 300 anos. Para o ex-escravo, ter esse direito registrado em forma de lei foi muito importante, embora o Estado não tenha efetivado políticas de absorção e inserção desse enorme grupo populacional, que, por meio de uma lei, passa instantaneamente ao *status* de cidadão brasileiro livre, deixando a condição escravocrata. Segundo Albuquerque,

[...] para os ex-escravos a liberdade significava acesso a terra, direito de escolher livremente onde trabalhar, de circular pelas cidades sem precisar de autorização dos senhores ou de ser importunado pela polícia, de cultuar deuses africanos, ou venerar à sua maneira os santos católicos, de não serem mais tratados como cativos e, sobretudo, direito de cidadania (ALBUQUERQUE, 2006, p.194).

A Lei Áurea, no entendimento de muitos, trouxe benefícios sem medidas aos negros, porém comentando sobre o período pós-abolição, o historiador Lopez (1994) afirma que a libertação foi feita de maneira improvisada, pois encontrou o negro despreparado para atuar como homem livre:

Não se colocou em prática, com a abolição, nenhum plano de reeducação do ex-escravo ou de reforma agrária. Nas Zonas atrasadas, muitos ex-escravos ficaram nos latifúndios por salários irrisórios, ao passo que outros, dispensados a pretexto da “liberdade” concedida, ficaram marginalizados. Em São Paulo o negro livre não teve como ingressar no trabalho industrial de tipo capitalista não só por causa do despreparo como também porque o imigrante europeu se apoderou do mercado de trabalho (LOPEZ, 1994, p. 13).

Ou seja, o escravo, agora liberto não encontrou espaço no meio social em que foi inserido. Este mesmo mercado de trabalho ainda não considera o negro como uma força produtiva, que mesmo qualificado, não tem o *status* que o branco alcançou ao longo de toda sua existência. Talvez por esse motivo, muitos afrodescendentes continuam à margem social, e têm acesso diferenciado ao trabalho, à cultura, à educação e às infraestruturas de base.

O negro teve de procurar mecanismos para tentar se inserir no meio social, principalmente no mercado de trabalho, mesmo não tendo, em maioria, como oferecer uma mão de obra qualificada. Nesse período já se constata que os escravos, agora libertos, foram condenados à marginalização. Exemplo disso foi o processo de favelização se iniciando. Comentando sobre o assunto, a historiadora Mattos reflete que

[...] os negros eram subempregados em atividades domésticas, no transporte, na limpeza das ruas, no carregamento de cargas e na venda de jornais. A exclusão social não aconteceu apenas no âmbito do trabalho. Pode-se notar também que os negros foram excluídos geograficamente. Por conta da sua precária condição financeira, eles foram obrigados a residir nas regiões periféricas das cidades, habitando cortiços e pequenas casinhas de aluguel nos bairros afastados do centro paulistano e favelas que surgiam nos morros cariocas (MATTOS, 2009, p.187).

Estudiosos negros, como Nascimento (1982), tratam a libertação dos escravos como sendo uma *abolição de fachada*, pois o negro recém-liberto foi atirado para a morte lenta na história. Assim,

[...] quando a Abolição da escravatura em 1888 e a Constituição da República em 1889 asseguram teoricamente que o ex-escravo é um cidadão brasileiro com todos os direitos, um cidadão igual ao cidadão branco, mas, na prática fabrica um cidadão de segunda classe já que não forneceu ao negro os instrumentos e meios de usar as franquias legais – atingem profundamente sua condição de homem e plantam nele o germe da revolta. As oligarquias republicanas, responsáveis por essa abolição de fachada, atiraram os quase cinquenta por cento da população do país – os escravos e seus descendentes – à morte lenta na história, dos guetos, do mocambo, da favela, do analfabetismo, da doença, do crime, prostituição (NASCIMENTO, 1982, p. 93-94).

Por anos, a educação brasileira renegou aos negros escravizados, e depois a seus descendentes, a possibilidade de ascender socialmente. Desde o período colonial, com as Corporações de Ofício, o Estado dificultou, e por vezes interdito, o acesso da “população de cor” à educação formal, seja ela de caráter acadêmico ou profissional. Anos mais tarde, esse modelo de aprendizagem de ofício ainda continuava a ser envolto em um conteúdo discriminatório, o que levou a população afrodescendente a viver como cidadãos brasileiros de segunda classe. Sobre este assunto, Santos esclarece que

[...] na realidade, ao dificultar, ou mesmo quase interditar, o acesso de negros e mulatos, as Corporações de Ofícios no Brasil incorporaram o processo discriminatório que permeava a sociedade brasileira da época. De forma explícita, a discriminação se dava a partir das normas rígidas de ingresso e, de modo implícito, a distinção se dava em função do ensino oferecido, na medida em que estava centrada única e exclusivamente naqueles ofícios que eram exercidos por homens livres (SANTOS, 2010, p. 206).

No período pós-abolição não havia tantos mecanismos que favorecessem a defesa dos afrodescendentes. Talvez por isso eles percebessem o quanto seria difícil desarticular essa estrutura social tão bem firmada nos interesses das elites brancas. Para o negro, restaria apenas uma liberdade cheia de grilhões, em que seu desprivilégio e sua discriminação seriam cada vez mais usuais, justificados *somente* pela cor da sua pele.

O escravo recém-liberto foi lançado aos cuidados de uma sociedade sob a ótica de uma classe dominante branca, superior, excludente e racista. Um dos importantes pensadores

que ofereceu seu conhecimento para libertação das minorias, principalmente dos negros, foi o sociólogo Clóvis Moura (2001), o qual percebeu que o escravo fora marginalizado desde a abolição e que sua exclusão se perpetua com fácil notoriedade nos dias atuais. Para ele,

O escravo foi riscado com força dinâmica do projeto de mudança social, e a abolição realizou-se de acordo com os interesses e a estratégia das classes dominantes. A rebeldia negra, na fase conclusiva da abolição, ficou subordinada àquelas forças abolicionistas moderadas, conciliadoras e politicamente tímidas. Nenhuma reforma foi executada na estrutura brasileira, visando os interesses do escravo: era o início da marginalização do negro após a abolição que continua até os nossos dias (MOURA, 2001, p. 284).

Confirmando a existência do mito da democracia racial, já constatada por muitos teóricos, Nunes lembra que

[...] a esperada cidadania após a abolição não aconteceu e, até hoje, é uma luta constante em uma sociedade em que a desigualdade racial é arraigada e as tentativas de apagar a memória da barbárie contra os escravos são permanentes, quer pela eliminação de documentos, quer pela disseminação do mito da democracia racial (NUNES, S, 2006, p. 17).

Alguns teóricos da temática pensam diferente. Freyre (1938) é categórico em afirmar que desconhece esse preconceito racial que se tenta evidenciar; ao contrário, ele chega a acreditar que a escravidão no Brasil ocorreu de forma suave. Desconsiderando a existência de qualquer preconceito racial, afirma ser possível viver num “paraíso racial”, numa democracia social por meio da própria mistura de raças. Para ele,

[...] há, diante desse problema de importância cada vez maior para os povos modernos – o da mestiçagem, o das relações de europeus com pretos, pardos, amarelos – uma atitude distintamente, tipicamente, caracteristicamente portuguesa, ou melhor luso-brasileira, luso-asiática, luso-africana, que nos torna uma unidade psicológica e de cultura fundada sobre um dos acontecimentos, talvez se possa dizer, sobre uma das soluções humanas de ordem biológica e ao mesmo tempo social, mais significativas do nosso tempo: a democracia social através da mistura de raças (FREYRE, 1938, p. 14).

Ao abordar a situação do negro liberto, Moura (1983), ao contrário de Freyre (1938), culpa justamente esse mito da democracia racial, elaborado pela elite, como um artifício para desarticular a consciência crítica e o ideal revolucionário do afrodescendente. De acordo com Moura,

[...] ao dizer-se que somos uma democracia racial, jogamos, ao mesmo tempo, sobre negro explorado e discriminado a culpa da situação atual no sistema de estratificação social e posição de classes. Porque, se há iguais oportunidades para todos, o negro não se encontra no cume da pirâmide porque não quer: dissipa o seu tempo no samba, na maconha e no álcool. A igualdade perante a lei desse discurso justifica a desigualdade social em que o negro brasileiro se encontra. O formalismo jurídico, a concepção formalista do processo de interação social determina, em

última instância, que esse discurso liberal absolva os racistas (MOURA, 1983, p. 11).

As mazelas dessa discriminação continuada, mesmo após o período da libertação, no campo educacional tornam-se ainda mais graves, pois minaram a possibilidade de ascensão social desse grupo majoritário da população brasileira. Isso é ratificado pelas palavras de Siss (2010), para quem o resultado da maioria das pesquisas na área de relações raciais revela a educação como meio de estratificação social, pois:

[...] quando os resultados das pesquisas sérias em relações raciais são aplicados ao binômio raça/etnia e educação, permitem identificar a educação como um dos principais e mais poderosos mecanismos de estratificação social, exercendo papel fundamental nos processos de mobilidade vertical ascendente. Tais pesquisas apontam na direção do lugar histórico e fundamental ocupado pela educação nos processos de construção e de implementação de cidadania plena dos diferentes grupos raciais ou étnicos brasileiros (SISS, 2010, p. 37).

Em 1978, surge o Movimento Negro Unificado (MNU); em seguida, a Convergência Socialista, a Frente Negra Brasileira (FNB), o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado em 1944 e muitos outros. A tônica dessas organizações era certamente o combate às práticas de racismo, mas pela primeira vez buscava-se o resgate e a valorização de toda a trajetória do negro no Brasil, visando à construção de uma identidade positiva que contemplasse e valorizasse a cultura africana no Brasil, além de influenciarem as ações afirmativas posteriores.

Nesse tempo, ativistas negros passaram a participar ativamente de eventos político-sociais. Pode-se observar como os embates eram calorosos, por vezes polêmicos e divergentes. Rodrigues (2005b) explica que

[...] o movimento negro a partir da década de 1970 adotou uma estratégia mais politizada de denúncia aberta à discriminação racial e ao racismo na sociedade brasileira. A atuação do movimento negro registrou a concordância entre intelectuais negros de que a raça constituía-se um conceito organizador das relações sociais no Brasil, daí passou a pautar a importância de participar e influir na elaboração e conteúdo da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com o objetivo de desacreditar a ideologia da democracia racial reeditada até então na orientação de leis e diretrizes das políticas públicas (RODRIGUES, 2005b, p. 2).

Nas décadas de 1970 e 1980, destacavam-se estudiosos e líderes negros, como Abdias do Nascimento. Para ele, o negro era um cidadão brasileiro como qualquer outro, apesar de “classificá-lo” como sendo de segunda classe, após a abolição. E justamente pelo fato de o negro ser livre, e o país estar se tornando uma nação negra, é que esses cidadãos

considerados como inferiores deveriam se politizar e ir à luta, levando sempre consigo a bandeira de resistência cultural. Para o estudioso,

[...] nossos ancestrais nos legaram outra herança: a construção de um país chamado Brasil, erguido por africanos e somente por africanos. Um país com um território enorme, a metade da América do Sul; um país maior que o território dos Estados Unidos. A tarefa de construir a estrutura econômica e material desse país significou o holocausto de milhões de vidas africanas (NASCIMENTO, 1982, p. 25).

Durante o regime militar, o movimento negro e os de mulheres negras cresciam e contribuíram sensivelmente nas lutas pela retomada da democracia. No campo educacional, as décadas que se seguiram, 1990 e anos 2000, foram marcados pelo avanço nas conquistas que os/as integrantes desse movimento social conseguiram: criação de órgãos federais, estaduais e municipais vinculados às Secretarias de Educação com algum núcleo ou gerência de diversidade étnico-racial; publicação de leis e decretos, como o marco de 2003 e as próprias cotas raciais; além do vasto material bibliográfico<sup>37</sup> publicado principalmente durante o governo Lula (2003-2010) por militantes/intelectuais negros que ocuparam cargos na gestão federal.

Embora tenha havido avanços, não se pode fugir das contradições ciliares entre negros e não negros no país. Exemplo disso é a disparidade nos salários com relação à cor da pele – o IBGE<sup>38</sup> em pesquisa de 2003, afirma que em média o salário da mulher negra é de R\$ 279,70 e o da mulher branca chega a R\$ 554,60 – o abismo torna-se também visível no acesso ao ensino, o superior principalmente – mesmo com o sistema de cotas raciais, liderado nas universidades federais pela UnB em 2003 –, ainda ser muito excludente, pois desprivilegia os afrodescendentes, que poderiam buscar nesses espaços uma alternativa de firmarem e consolidarem sua identidade cultural/racial. Com isso, poderiam fortalecer suas lutas e encorajar outros a ocuparem lugares, antes só dos grupos brancos dominantes, como defende Backes:

À medida que aumenta o nível de ensino, diminuem as chances das classes populares terem acesso a ela. Quando estas classes populares são negras, por razões históricas de discriminação e preconceito, as dificuldades são maiores ainda. Porém, apesar dessas dificuldades, os afrodescendentes, por meio de muita luta, organização e resistência, subvertem a lógica da exclusão do ensino superior e, ao ocuparem este

---

<sup>37</sup> Por exemplo, a coleção “Educação para todos”, uma coletânea com vários livros que discutem a educação racial, as publicações foram encabeçadas pela antiga SECAD, hoje SECADI, vinculada ao MEC.

<sup>38</sup> Para mais detalhes estatísticos, conferir o relatório em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraeducacao.pdf>>. Acesso em: 10 set.. 2013.

espaço, afirmam sua identidade cultural/racial, contribuindo positivamente para que mais sujeitos deste grupo cultural e de outros grupos culturais em situação de desvantagem sintam-se encorajados para lutar e ocupar lugares tradicionalmente frequentados pelos grupos dominantes (BACKES, 2006, p. 3).

Embora mudanças lentas já sejam percebidas no mercado de trabalho – muito por conta das cotas raciais em universidades –, e portanto nos índices sociais, quando se projeta o quesito racial, ainda se verificam enormes disparidades entre brancos e não brancos no país.

De acordo com os dados do IBGE – “microdados PNAD”, publicados no **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil-2009-2010**, organizado por Paixão et al. (2012) –, no ano de 1988, a disparidade entre homens brancos e pretos/pardos com idade entre 15 anos, no quesito “anos de estudo”, é reveladora: era de 5,2 para os primeiros e 3,5 para os últimos. Atualmente a quantidade de anos escolares aumentou para ambos os grupos, entretanto, os negros continuam em desvantagem: 4,5 contra 6,8 do grupo branco.

Quando o recorte se dá com a idade cronológica de 40 anos, nesse mesmo ano, o abismo escolar entre os grupos é imenso: homens brancos com 4,0 anos de estudo e pretos/pardos 2,2. Com as mulheres, ocorre de maneira parecida: brancas 3,6 contra 1,9 das pretas/pardas.

Os dados originários do documento anterior mostram um ligeiro aumento dos anos de escolaridade em todos os grupos étnicos. Todavia, a população branca continua com anos a mais na escola em relação aos pretos/pardos. A saber: na idade dos 25 anos, os brancos possuem 7,9 anos de estudo em média e os pretos/pardos 5,8<sup>39</sup>.

Portanto, numericamente, os efeitos do período escravocrata e da ausência de políticas públicas de inclusão da população afrodescendentes após a libertação, contribuíram para essa situação díspar no acesso ao ensino, além dos

[...] efeitos do modelo econômico neoliberal sobre a população negra no Brasil. Para tal, partimos do pressuposto de que os constrangimentos externos sofridos pela economia brasileira, a subordinação do país às diretrizes dos bancos multilaterais e dos credores externos e o modelo econômico adotado ao longo doas 1990, malgrado o fim da inflação, produziram um cenário de aprofundamento da crise social no Brasil (PAIXÃO, 2003, p. 131).

Não se pode desconsiderar esta constatação: ainda há incontáveis barreiras que impedem o avançar da população negra brasileira na educação; por isso, o debate curricular, entendido como campo de disputas ideopolíticas (APPLE, 2006; MOREIRA e SILVA, T, 2009), deve atentar para esses elementos e se mostra capaz de promover mudanças sócio-

<sup>39</sup> Para mais detalhes estatísticos, conferir o relatório do IBGE em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/microdados.shtm>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

históricas, baseadas na participação dos alunos como agentes críticos e ativos desta transformação.

Quem pretender garantir representatividade aos diversos, sobretudo à população afro-brasileira, deve primar pela busca de um caráter emancipatório, de valorização sociocultural desse grupo, com vistas à verdadeira emancipação humana, sob a égide de um ensino/currículo antirracista para o/a estudante negro/a que é, sobretudo cidadão/ã brasileiro/a, no entanto,

[...] parece existir uma cegueira social e histórica constitutiva da cultura brasileira que nubla os conflitos de cunho racial e supervaloriza, como fator de desenvolvimento da sociedade, apenas o combate à disparidade econômica. Enquanto raça e classe forem consideradas como parte separada de um todo, as análises serão fragmentadas, frágeis e míopes (FILICE, 2011, p. 89).

Reconhecer e propor uma reconstrução dessa sociedade desigual é responsabilidade de todos os brasileiros. A tarefa é árdua e passa, necessariamente, pela educação. Esta ideia se afirma na fala de um dos coordenadores pesquisados:

*[...] embora passados 10 anos da Lei 10.639/2003, vejo que temos muitas dificuldades e resistências. Porém, os bravos professores que promovem sua execução têm potencializado cada vez mais os efeitos positivos de suas ações pedagógicas, colaborando, assim, com a transformação que tanto a nossa sociedade precisa! (C – Zumbi, Recanto das Emas).*

Nesse sentido, a escola deve ser concebida como a instituição que precisa objetivar a arquitetura de um convívio humano com a diferença (e com os diferentes) em um exercício sadio e natural, objetivando a construção de relações que se pautem no respeito e nas igualdades: sociais e de oportunidades, características naturais da democracia. Sacristán (2000), no entanto, lembra que para isso acontecer, é necessário que se repensem os recursos e experiências de ensino-aprendizagem construídos. Para esse autor,

[...] a chave de qualquer estratégia está em quatro pontos fundamentais, que são também pontos fundamentais em qualquer situação na qual se coloca a reforma do currículo: a) a formação de professores, b) o planejamento dos currículos, c) o desenvolvimento de materiais apropriados, d) a análise e a revisão crítica das práticas vigentes, a partir de avaliações de experiências ou da realidade mais ampla, da pesquisa-ação com professores, etc., tudo isso sem se descuidar da conexão entre a escola e o meio social, pois já dissemos que, nesse sentido, a cultura escolar pode ser uma frente de atuação a mais (SACRISTÁN, 2000, p. 107).

Novamente, alerta-se para a necessidade de se pensarem práticas curriculares como sendo fundamentais para a materialização de uma sociedade livre e que dê voz participativa a todos os sujeitos que a compõem. Um primeiro passo fundamental para tanto é

a necessidade da formação continuada qualitativa dos professores aliada a outras estratégias, conforme o próprio Sacristán (2000) explica:

[...] uma das finalidades fundamentais que toda intervenção curricular pretende desenvolver e fomentar é a de preparar os alunos para serem cidadãos ativos e críticos, membros solidários e democráticos de e para uma sociedade similar. Uma mera deste alcance requer, conseqüentemente, que recursos e experiências de ensino e aprendizagem que dia-a-dia caracterizam a vida na sala de aula, formas de avaliação e modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, normas, etc., necessários para ser um bom cidadão e cidadã (Ibid., p. 129).

Portanto, a educação brasileira nos impõe grande desafio: acabar com o isolamento das iniciativas da gestão pública e chamar os cidadãos para lutarem pela consolidação de políticas públicas nacionais contínuas e aplicáveis, que objetivem articular uma educação antirracista, justa, democrática e emancipatória.

O currículo da formação de professores necessita reconhecer a urgência de reconstrução de um projeto de formação docente que contemple a educação antirracista, nas esferas da formação inicial e continuada.

#### 4.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA

*Acredito que o currículo trazendo conteúdos que abordem as relações étnico-raciais é um avanço, mas enquanto a formação docente não for nesse sentido, penso que pouco será mudado de fato nas escolas e na sociedade.*

(P – Sueli Carneiro, Sobradinho).

*Sugiro que o trabalho com a temática étnico-racial seja tema/conteúdo da formação do pedagogo (formação inicial) e dos professores dos Anos Iniciais (formação continuada em serviço). Que saia do ocultamento para o debate.*

(P – Tereza de Benguela, Paranoá).

Esta última seção é responsável por pontuar considerações que respondam ao seguinte problema secundário de pesquisa: as políticas curriculares e de formação continuada empreendida pela SEDF dirigidas pela CEDIV têm contemplado as questões étnico-raciais negras para os Anos Iniciais? As citações iniciais das próprias pedagogas investigadas revelam a necessidade de isso acontecer com maior visibilidade e importância.

Concorda-se com a definição de Cunha (2004, p. 368) sobre formação continuada, que diz:

[...] iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como um processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.

Nas últimas décadas, a formação dos professores, inicial e continuada, têm povoado a agenda das principais entidades e grupos preocupados com a profissionalização docente. Estudos e pesquisas são publicados, currículos são reformulados, porém, como acreditam Moreira (1999), Candau (2010) e Gomes (2010b), a prática cotidiana pedagógica demonstra o quão o quesito formação se apresenta disforme, o que causa grandes prejuízos para a formação do aluno.

As citações de abertura desta seção expressam isso. As próprias professoras entrevistadas reconhecem que a vivência plena e rotineira de um currículo antirracista se faz atrelada à formação profissional docente. A CEDIV e seus coordenadores regionais propuseram, segundo os questionários respondidos, as seguintes ações de formação: oficinas e rodas de conversa na própria escola, realização de palestras/minicursos durante as coordenações pedagógicas dos professores, seminários regionais para debater o PPP da SEDF e apresentação das Orientações Pedagógicas para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira.

Esses mesmos articuladores regionais reconhecem, no entanto, que as formações oferecidas só terão êxito se os professores

*[...] participarem de formações e se abrirem para elas, não deixando que suas convicções pessoais interfiram na sua atuação profissional. Se atualizando em leituras sobre a temática e conhecendo práticas inovadoras e eficazes para se orientarem (C – Luiz Gama, Gama).*

Lembra-se que é fundamental o papel que o professor ocupa no trato do currículo. Segundo Sacristán (2000), o educador deve ser um mediador decisivo entre currículo estabelecido e os alunos, um agente ativo no desenvolvimento curricular, que garanta o sucesso das aprendizagens dos alunos.

O debate curricular, entendido como campo de disputas ideológicas e políticas (APPLE, 2006; MOREIRA e SILVA, T, 2009), não pode prescindir do debate candente em torno da necessária promoção da igualdade étnico-racial. O currículo, como coluna dorsal que

orienta o processo pedagógico nas instituições educativas de diferentes matizes, deve ainda mostrar-se capaz de promover mudanças sócio-históricas, baseadas na participação dos estudantes como agentes críticos e ativos desta transformação.

Isso depende do grau de comprometimento dos sujeitos implicados na construção e na materialização de propostas curriculares. As mesmas, construídas em âmbito coletivo, devem lançar um olhar criterioso para incluir em seu processo de elaboração, materialização e avaliação, o debate dos grupos que compõem a sociedade nacional, sobretudo as comunidades excluídas do processo histórico aqui desenvolvido.

Apesar de princípios tão importantes, segundo uma das coordenadoras entrevistadas,

*[...] as experiências são carentes de formação. Visitei as escolas de Anos Iniciais de uma regional, percebi que os ambientes ainda são decorados com personagens de fenótipo europeu somente. Encontrei pouco ou nenhum livro representando a cultura negra (C – Antonieta de Barros, Recanto das Emas).*

O que muitos pesquisadores, principalmente da educação, como Cavalleiro (2000), evidenciam é que a escola e os atores, principalmente o corpo de professores – mesmo com o advento do artigo 26-A da LDB em 2003 – ainda não estão preparados e por vezes não buscam incluir em suas práticas pedagógicas uma educação que contemple as relações étnico-raciais.

A indagação inicial é respondida pelas falas dos coordenadores regionais da CEDIV, todavia eles próprios admitem que, embora as formações em serviço oferecidas pela SEDF estejam dando importância à educação das relações étnico-raciais, a modelagem curricular dos professores de Anos Iniciais ainda carece de intervenções formativas, por meio de redes de colaboração e divulgação das práticas exitosas. Na SEDF isso vem ocorrendo, embora ainda timidamente nos últimos cinco anos, segundo a coordenadora-chefe da CEDIV, os coordenadores regionais e a observação participante do próprio pesquisador.

Essa realidade, embora local, só passou a ter atenção após 2003, quando se percebeu o quanto os quadros docentes apresentavam lacunas em sua formação. Havia raros profissionais que dominavam a temática, muitos ligados aos movimentos negros e às comunidades religiosas, porém fora do ambiente acadêmico. Apontava-se um enorme desafio para as universidades brasileiras: preparar profissionais docentes aptos, com domínio de conteúdos, para serem agentes da materialização da Educação das Relações Étnico-Raciais Negras.

Gomes e Silva (2011) sinalizam que formar educadores para a diversidade racial não significa criar uma “consciência de diversidade”. Os espaços de formação docente, na verdade, devem primar por levar seus participantes a compreenderem a relação entre educação antirracista, subjetividade e inserção do próprio professor, que deverá, com a devida formação pedagógica garantida, inserir em seus planejamentos e currículos ações intencionais voltadas para a edificação de relações étnico-raciais que reconheçam e valorizem tanto as semelhanças quanto as diferenças, características determinantes para qualquer projeto educacional democrático. Para as autoras,

[...] o desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulações com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. Nessa direção está colocada a necessidade de repensar o papel social e cultural do professor e da professora, redefinir com maior seriedade a sua formação, assim como as políticas das instituições onde esta sempre aconteceu (Ibid., p. 16-17).

Existe uma contradição entre a matéria do artigo 26-A da Lei nº. 9394/96 e a aplicabilidade do mesmo na educação básica. Aqui se entende que essa contradição “[...] existe para ser revelada, a fim de transformar a realidade, e não para ser conciliada” (SILVA, K, 2008, p. 94). Assim sendo, essa base legal deve ser pautada pela construção de uma postura de professor reflexivo, sustentada por uma visão crítica, que apresente as contradições da totalidade com vistas à emancipação humana. Nas palavras de Silva,

[...] numa visão crítica de educação, também se deseja constituir profissionais reflexivos, mas que o possam ser na revelação das contradições da totalidade, não apenas para harmonizar e adaptar situações ‘problemáticas’ do cotidiano escolar, mas, sim, para transformar a escola e a educação como um todo, com vistas à emancipação humana e ao fim da exploração do homem pelo homem (Ibid.. 112).

Esse profissional deve ter subsídios em seu processo de formação que possibilitem uma “[...] boa prática profissional com um grande rigor intelectual, o que vai resultar num maior nível de desempenho profissional” (HOYLE, 1982, p. 7).

Em se tratando da implementação de propostas curriculares antirracistas, há registro de pesquisas, nas esferas educacionais (Básica e Superior), que demonstram a existência de ações individuais, desvinculadas da coletividade docente e centradas na figura de poucos profissionais. Esses, ao se desligarem da instituição em que atuavam, levam consigo o avançar da discussão, que, infelizmente, acaba por não se perpetuar. Ou seja,

[...] o trabalho com a Lei nº 10.639/2003 ainda está restrito à boa vontade, ao desejo ou ao compromisso individual de docentes e pesquisadores. Para além dos

problemas que tal situação acarreta, ela também traz um não enraizamento da temática étnico-racial e africana nos currículos e práticas pedagógicas desde a educação básica até a superior. Dessa forma, se o (a) docente, pesquisador (a) ou o coletivo de profissionais que articula tal discussão na escola e no curso de graduação e pós-graduação se ausenta, muda de instituição ou se aposenta, a discussão não tem continuidade (GOMES; MARTINS, 2009, p. 90).

Sabe-se não ser responsabilidade única dos educadores o processo de criação e fortalecimento de uma educação antirracista. Vários fatores são primordiais nesse sentido: políticas públicas que viabilizem a formação em serviço, que sejam consistentes, com sólida teorização; existência de materiais didáticos de qualidades e que contemplem os conteúdos relativos com a história e cultura afro-brasileira e responsabilização da gestão e coordenação escolar nesse processo.

É necessário desencadear nos programas de formação para professores da Educação Básica, como acredita Gomes (2008), uma sustentação teórica, pedagógica, política e prática, que respeite, reconheça e garanta a educação como um direito social para todos, que não exclua as diferenças, mas que as compreenda como um elemento constitutivo da nossa própria formação humana. Mas existem avanços. A própria autora defende que nos últimos anos muitos professores e professoras têm desejado e realizado um tratamento pedagógico à questão racial. As interlocutoras docentes desta pesquisa demonstraram isso, mas também há muito ainda a ser feito.

Voltando ao aspecto legal, sabe-se que existe legislação direcionando a Educação das Relações Étnico-Raciais, que consiste em um princípio obrigatório na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O Decreto Federal nº. 6.755 de 29 de janeiro de 2009 traz em seu Art. 3º alguns objetivos dessa política, na qual se destaca o VIII: “[...] promover a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo” (BRASIL, 2009, p. 2 – grifos do autor).

Não se pode correr o risco, entretanto, de concentrar as ações de promoção da igualdade étnico-racial na figura dos educadores. Arroyo (2010) alerta para que não se corrobore com um tipo de conversão desses profissionais, tentando limpar de suas mentes e práticas, qualquer resquício de racismo. Se essa ideia se perpetuar – a do racismo personalizado –, possivelmente não se conseguirá elevar esses processos individualizados e às vezes militantes, ao nível de políticas de Estado. Estas, por sua vez, devem debater os processos estruturais que produzem o racismo e o reproduzem nas estruturas de poder, nas

políticas, nas esferas sociais, no sistema normativo e legal e, por que não, nas práticas de formação inicial e continuada de professores.

Assim, a Educação das Relações Raciais apresenta múltiplos desafios: romper com políticas isolacionistas que não se consolidam na discussão da temática étnico-racial, oferecer um cabedal de conhecimentos teóricos aos educadores, relativo ao ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, possibilitar o uso da pesquisa como eixo integrador da formação profissional docente, além de buscar um intercâmbio dessas práticas com as bases estruturais em que o negro, a etnia, a raça e a discriminação se fazem presentes.

Um entrave no projeto de formação docente para a Educação das Relações Étnico-Raciais é a desconstrução equivocada que o mundo construiu em torno do continente africano: guerras civis, fome, a AIDS, descontrole político, além dos frequentes massacres civis. Não se pretende negar estes fatos, mas é necessário elencar os outros aspectos que constituem a historicidade do povo africano. A África não se resume a essas problemáticas, como acredita Oliva (2010), portanto é preciso desconstruir tais imagens, sair da abordagem simplista e superficial, que muitas vezes até foram silenciadas na vida escolar do educador, enquanto estudante e em percurso inicial da formação docente.

Se a sociedade e a academia passarem a reconhecer o professor como um intelectual e profissional, sujeito do próprio trabalho, capaz de refletir criticamente sobre sua prática com uma possibilidade dialética de transformá-la, desde que ele tenha acesso aos fundamentos para essas reflexões e se aproprie das pesquisas que apontam para análises críticas da sociedade e da escola brasileira, talvez se vislumbre uma pedagogia da emancipação<sup>40</sup> se constituindo. Entretanto, Silva M. (2005, p. 399) alerta que, para que isto ocorra, “é central que essa reflexão implique compromisso desse professor com a transformação da sociedade injusta de que ele e seus alunos fazem parte, construindo mecanismos para se contrapor a essa escola excludente e autoritária”.

Maar (2007) relembra o conceito de emancipação, que atende a concepção desta pesquisa – assim como o já apresentado por Guimarães-Iosif (2009) em capítulos anteriores – pensado pela Escola de Frankfurt ao associar dominação e racionalidade. Para o autor, “na medida em que a emancipação seria travada pela própria instrumentalização da racionalidade social – da “razão”, como diriam Horkheimer e Adorno – o sentido principal da educação

---

<sup>40</sup> Gustin e Lima (2010) apresentam essa pedagogia como a capacidade de permanente reavaliação das estruturas sociais, políticas, culturais e econômicas do ambiente com o propósito de ampliar as condições jurídico-democráticas de aprofundamento da organização e do associativismo na vida de determinada sociedade ou grupo para sua inclusão efetiva no contexto social mais abrangente.

para a emancipação está na dissecação visceral do nexos entre dominação e racionalidade” (MAAR, 2007, p. 79).

Formar professores numa perspectiva de educação antirracista ainda se apresenta como um desafio para as políticas públicas em educação. Apesar das pressões dos movimentos negros, da existência de uma lei federal e Orientações Curriculares bem definidas para o sistema público de ensino do Distrito Federal, a temática apresenta-se disforme e periférica nos cursos de formação inicial e continuada de professores, pois a maioria deles encontra-se enraizados em programas de universidades ainda “[...] presas numa visão conteudista de conhecimento, que vê a ciência como única fonte legítima de conhecer, a reflexão e o lugar da questão étnico-racial [...] encontra-se imerso em uma visão rígida de conhecimento e de prática pedagógica” (GOMES; MARTINS, 2009, p. 108).

Enquanto essa rigidez curricular não for rompida, não se atingirá o objetivo da formação docente antirracista, que deve ter por meta final

[...] a igualdade dos direitos sociais a todos os cidadãos e cidadãs. Não faz sentido que a escola, uma instituição que trabalha com os delicados processos da formação humana, entre os quais se insere a diversidade étnico-racial, continue dando uma ênfase desproporcional à aquisição dos saberes e conteúdos escolares e se esquecendo de que o humano não se constitui apenas de intelecto, mas também de diferenças, identidades, emoções, representações, calores, títulos... (GOMES, 2008c, p. 150).

Os assuntos relativos à questão étnico-racial precisam ser analisados sob uma perspectiva histórica, pois seus desdobramentos ao longo do passado brasileiro foram fundamentais na consolidação da presença negra em nosso território. Essa presença vai além da cultura e passa a influir nas relações sociais desses sujeitos, que foram mão de obra por vários séculos e abruptamente tornados “cidadãos”, ainda que de segunda classe, em uma sociedade extremamente racista e racializada.

Para que o ensino de história e cultura afro-brasileira se cristalize, primeiro é preciso diferenciar o que é a África, em seguida o que significam suas múltiplas representações nas terras brasileiras. O primeiro passo é que haja o estudo curricular da africanidade (GONÇALVES E SILVA, 1996) presente na história e no cotidiano brasileiro: valores, modos de vida, o mundo, o trabalho, a cultura, a luta contra o racismo e por uma sociedade mais justa que a população afro-brasileira imprime em todos os grupos étnico-raciais que formam o Brasil.

Um novo olhar sobre as políticas públicas para implementação do artigo 26-A da LDB deve ampliar e possibilitar a formação sob a perspectiva descrita acima. Inicialmente,

para os formadores de formadores, possibilitando que ambos, professores e futuros-professores, possam desenvolver ações pedagógicas seguras que garantam a constituição da Educação das Relações Étnico-Raciais em seus currículos. Tais ações se dariam por meio de programas de formação continuada (cursos de aperfeiçoamento, especializações, mestrados e doutorados) com materiais didáticos adequados, que representem as multifacetadas da África e da história e cultura afro-brasileira, tempo hábil para que os educadores que estudam em serviço possam refletir criticamente sobre o que estão aprendendo, com possibilidade de utilizar a pesquisa científica como ferramenta fundamental para debate e reconstrução dos conhecimentos, primando por uma pedagogia emancipatória para todos os aprendizes: negros e não negros.

Para que a historiografia do negro africano no Brasil seja central nos Programas de Formação Docente, é necessário que haja um conjunto de conhecimentos amplos e críticos sobre a temática, que resgatem positivamente a presença negra em nossa sociedade, mas longe do olhar limitador do colonizador, que, por vezes, creditou ao povo afro-brasileiro um *status* de cultura menor, “popular”, selvagem, bárbara, fetichista, folclorizada e inferior ao mundo europeu.

Essa postura de professor investigador ativo da própria prática ancora-se nas ideias de Carr e Kemmis (1988, p. 193). Para esses autores, esse pesquisador: “[...] na tentativa de melhorar as práticas, os entendimentos e as situações, busca antecipadamente, [...], entender como as suas práticas são construções sociais, englobadas na história, considerando a partir dessa perspectiva histórica e social, todas as situações e instituições em que atua”<sup>41</sup>. O depoimento a seguir de umas das professoras contempla essa afirmação:

*Como é importante para nós, como educadoras trabalhar em sala de aula conteúdos como a cultura afro-brasileira para o desenvolvimento de pessoas críticas, informadas e desalienadas (P - Mãe Aninha, Taguatinga).*

Isso só será possível, a partir de uma formação docente sólida, que contemple a intelectualidade, com vistas a uma vivência prático-pedagógica e emancipatória.

Portanto, o Currículo em interface com a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras desafia os educadores e educadoras, independente do pertencimento étnico-racial, a construir, conforme Gomes (2010a), novas posturas e práticas pedagógicas e sociais, como a ampliação de uma inquietude epistemológica e política sobre a presença do povo negro em

---

<sup>41</sup> Tradução deste autor.

nossa nação e o exercício constante de produção do inconformismo com projetos e ideias que apostem somente nos processos de emancipação social.

Diante desses pressupostos, poderá ser possível a construção de uma Pedagogia da Emancipação de caráter antirracista, em que a educação e a escola tenham papel central no combate às práticas racistas e discriminatórias, resgatando o protagonismo do negro e de seus descendentes em nossa história. Uma formação continuada com tais premissas pode indicar um começo possível.

Tal concepção precisa ser delineada sob um currículo antirracista que produza “[...] filetes contestatórios potenciais no encaminhamento de uma nova ordem social possível” (FILICE, 2011, p. 309), em oposição ao currículo festivo. Este último não tem compromisso com a transformação da escola e da sociedade, como propõe o materialismo histórico dialético. Antes, ele se infiltra nas unidades de ensino e faz-se materializar-se como ações tímidas e sem articulação histórico-política, fazendo nascer modelos de formação docente que não contribuem efetivamente para que a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras nos Anos Iniciais extrapolem os dias e momentos demarcados para as festividades. Saviani (1994), lembrado anteriormente, alerta que o currículo escolar passa a ser marcado por uma quantidade de eventos e festividades pontuais com data para acontecer, desvinculados dos projetos, o que responsabiliza a própria instituição a efetivar ações de caráter não pedagógico.

O currículo antirracista pode ter momentos de celebração, mas não pode reduzir-se a festejos e eventos. Ele deve fazer-se presente cotidianamente nas rotinas pedagógicas das escolas. Compreende-se, no entanto, que esse delineamento também deve acompanhar os processos de formação dos educadores. Não se pode continuar naturalizando a disjunção entre o currículo da formação com o da atuação dos profissionais do magistério. Um ensino antirracista se corporifica com ações curriculares lideradas por profissionais altamente capacitados em centralizar as questões raciais e garantir a base teórica para que os futuros professores modelem seus currículos para além das solenidades, que muitas vezes mascaram a realidade desigual que os próprios alunos vivenciam na escola, e por vezes se justificam como sendo a expressão máxima das lacunas oriundas do processo de formação inicial docente.

## 5 REFLEXÕES FINAIS: POR UM CURRÍCULO ANTIRRACISTA

Tendo em vista a urgência e a relevância da temática aqui retratada, não se pretendeu esgotar o assunto, antes, ampliá-lo a partir da interpretação da realidade concreta delimitada tendo o objetivo central compreender como o *currículo modelado* (SACRISTÁN, 2000) pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública do Distrito Federal tem abordado a Educação das Relações Étnico-Raciais negras, passados 10 anos da Lei 10.639/2003?

Buscou-se responder ao problema central por meio de questões secundárias: Quais as principais correntes teórico-epistemológicas relativas à Educação das Relações Étnico-Raciais Negras que permeiam o campo curricular? A proposta curricular da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal direciona para o estudo da cultura africana e afro-brasileira? Os planejamentos pedagógicos e o *currículo modelado* (SACRISTÁN, 2000) pelos professores dos Anos Iniciais têm contemplado a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras? As políticas curriculares e de formação continuada empreendidas pela SEDF dirigidas pela CEDIV têm contemplado as questões étnico-raciais negras para os Anos Iniciais?

Essas inquietações foram analisadas por meio da presente pesquisa com abordagem qualitativa sob a orientação do método materialista histórico dialético (MARX, 1963, 1982; FRIGOTTO, 2010; NETTO, 2011 e TRIVIÑOS, 2011) sustentado pelas categorias (CURY, 1989): mediação, contradição e totalidade, observando que a história se configura como ciência humana responsável por iluminar a interpretação da realidade concreta observada, evidenciando-se que esse real é dinâmico; as categorias são interligadas, não podendo ser analisadas separadamente; o objetivo medular da investigação é a síntese teórica que nasceu na concretude da matéria estudada; e a tônica de pesquisas sob a luz do materialismo histórico e dialético é a transformação da realidade.

Para tanto, foram utilizados alguns procedimentos e instrumentos para didatizar a apreensão da matéria, com vistas a responder os questionamentos, como por exemplo: análise documental, aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas.

Uma análise das dissertações de mestrado e das teses de doutorado no recorte cronológico entre 1999 e 2011 revelou que a promulgação da Lei 10.639/2003 suscitou um maior número de pesquisas na área de educação das relações étnico-raciais nas universidades. Elas foram localizadas a partir dos temas indutores: Educação das Relações Étnico-Raciais, Formação de Professores, além do Campo Curricular.

Foram encontradas 41 pesquisas, dentre estas 26 defendidas nos Programas/Departamentos de Educação, com nove tendo como tema/objeto/eixo central as questões curriculares para uma educação das relações étnico-raciais negras. Nove trabalhos – seis dissertações e três teses – foram analisados qualitativamente e revelaram os seguintes dados: a maioria se fundamentou nas teorias pós-críticas do currículo e com um olhar mais aprofundado nos anos finais do ensino fundamental, inclusive com ênfase nos escritos relacionais ao multiculturalismo.

A proposta deste trabalho foi na contramão das abordagens anteriores, com vistas a ampliar os estudos do campo curricular. A pesquisa aprofundou-se no universo pedagógico dos Anos Iniciais do ensino fundamental e o aporte teórico adotado foi as teorias críticas (SILVA, T, 2011; SACRISTÁN, 2000; e SANTOMÉ, 1998).

Por meio da entrevista com a coordenadora-chefe da CEDIV/SEDF, percebeu-se que as políticas curriculares locais estão caminhando para unir-se às deliberações nacionais na busca por uma educação antirracista. O investimento em ações de acompanhamento e socialização de práticas consideradas exitosas têm sido as frentes mais utilizadas pela coordenação de diversidade, além do investimento da formação em serviço, embora já se tenha alertado: a divulgação de projetos em escolas continua sendo reduzida à esfera dos Anos Iniciais do ensino fundamental e geralmente com os mesmos professores. São trabalhos em maioria isolados e constituídos sem a participação das coordenações pedagógicas ou da gestão (CAVALLEIRO, 2000; GOMES 2011). Eles acompanham a prática desses profissionais engajados na luta antirracista, mas normalmente não são ligados aos PPPs e currículos das instituições, carecendo de registro escrito para possibilitarem continuidade e ampliação.

As falas dos oito coordenadores regionais da CEDIV, resultantes da aplicação dos questionários, demonstraram uma apreensão com relação às propostas elencadas pela administração central, porque os profissionais admitem que existam muito mais entraves do que avanços na rede pública de ensino do Distrito Federal para que se possa garantir uma educação/currículo antirracista. Segundo eles, as maiores dificuldades continuam sendo: escasso número de profissionais nas coordenações regionais para subsidiarem o trabalho pedagógico com a temática étnico-racial, superposição de tarefas administrativas em detrimento das pedagógicas, desconhecimento dos marcos legais, o não reconhecimento do racismo como estruturante nas relações da sociedade brasileira, ou seja, crença no “mito da democracia racial” (FREYRE, 1998), falta de apoio da gestão e coordenação das escolas,

além da existência de poucos materiais didáticos que enfoquem os primeiros anos de escolarização.

Os três eixos teóricos: Currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação das Relações Étnico-Raciais Negras e Formação de professores da Educação Básica na perspectiva antirracista, juntamente com os dados constituídos no campo de pesquisa, revelaram alguns aspectos relevantes: professores se reconhecem como agentes modeladores das propostas curriculares, mas não como partícipes nos momentos de proposições dos documentos prescritos; a Educação das Relações Étnico-Raciais envolve várias demandas historicamente desprestigiadas ao longo dos séculos: negros, indígenas e ciganos, por exemplo, é uma nova roupagem necessária para reconstrução de uma sociedade que se declara livre, democrática e plural; é necessário que o campo educacional projete novos olhares sob sua rígida estrutura na organização do trabalho pedagógico, o que inclui: o currículo, a didática, a política e a avaliação.

A luta histórica pelo direito ao acesso e à permanência na escola esteve presente nas articulações do movimento negro, principalmente nos últimos sessenta anos e garantiu políticas de enfrentamento ao racismo e a elevação da participação da população negra em várias frentes sociais. As principais conquistas empreendidas foram: leis que reconhecem e prevê punição para o crime de racismo; criação de secretarias, departamentos e coordenações educacionais que articulam ações de promoção da igualdade racial; ações afirmativas para ampliar o acesso ao ensino superior; inclusão dos artigos 26-A (2003) e 79-B (2008) na LDB atual que direcionam e obrigam o ensino de história e cultura afro-brasileira e muitos outros; e por fim, a possibilidade concreta de constituição e materialização de um novo olhar para a formação – inicial e continuada – de professores que, de fato, subsidie e garanta na modelagem curricular, sobretudo na esfera da Pedagogia, que os docentes consigam promover uma educação antirracista em seu cotidiano pedagógico.

As 14 professoras pedagogas entrevistadas (uma de cada regional de ensino), todas em regência nos Anos Iniciais, revelaram olhares e atitudes peculiares com relação à atenção que dão às questões étnico-raciais em seus currículos modelados (SACRISTÁN, 2000). A partir da interpretação de suas respostas, visando uma explicação teórica didática, foi possível reconhecer a existência de duas categorias/concepções curriculares, a primeira entendida como contribuição importante desta pesquisa:

a) *Currículo Festivo*: realizado esporadicamente em eventos pontuais, ou ainda em atividades cotidianas, mas sem articulação com o PPP, marcos legais ou currículo. Essa

perspectiva se caracteriza por meio de conteúdos despolitizados, a-históricos e acríticos com relação ao estudo do negro e sua exploração ao longo da historiografia brasileira, o que leva ao tratamento da questão com enfoque cultural e folclórico somente. O conceito aproxima-se do “Currículo Turista” apresentado por (SANTOMÉ, 1998), caracterizado como: escolha de um dia “D” para abordar as questões da minoria, silenciar as opressões cotidianas pelas quais esses grupos passam, ou mesmo tratá-las como algo natural. No entanto, diferencia-se em um ponto importante: os professores modeladores desta proposta geralmente possuem convicções de que as temáticas envolvidas nesta abordagem curricular são mais bem desenvolvidas sob o aspecto festivo, comemorativo apenas, tanto que desenvolvem ações não somente isoladas, mas por vezes projetos sistematizados, entretanto sem o devido entendimento histórico e racial que a temática exige.

Essas práticas fragmentadas e pouco contextualizadas continuam direcionando o trabalho pedagógico para um ensino “folclorizado”, em que grupos que necessitam de reparação histórica e de resgate de seus protagonismos, como índios e negros, permaneçam apresentados aos estudantes de forma estereotipada.

Tal manifestação curricular pode expressar-se também como mais uma das atividades atribuídas à escola, neste processo de hipertrofia (SAVIANI, 1994), no qual as comemorações acabam esvaziando o conteúdo específico da escola, embora se entenda que o currículo festivo pode manifestar-se contínuo para além destas datas comemorativas, contudo continuar sendo uma “grande” e vazia celebração da questão racial negra.

A segunda concepção emergida da interpretação dos dados empíricos demonstra que avanços, ainda que lentos, estão acontecendo, sendo possível ampliá-los. Trata-se do:

b) *Currículo Antirracista*: reconhecido por ser construído coletivamente liderado pelo protagonismo docente. É realizado a partir do entendimento de que o racismo existe, estrutura e aloca os brasileiros em locais específicos geograficamente, na mentalidade das pessoas. Busca resgatar a história da população afro-brasileira desde sua chegada ao país, para, em seguida, abordar seu protagonismo no enriquecimento cultural e na formação da sociedade brasileira. Nesse formato curricular, as ações pedagógicas são projetadas por todos os partícipes do processo pedagógico, não mais por sujeitos isolados.

Sem a pretensão de uniformizar a prática curricular antirracista, faz-se necessário relembrar os dois eixos teóricos possíveis para uma proposta de construção curricular neste formato, que são: *Eixo Historiográfico Antirracista e Eixo de Reconhecimento Identitário*.

Também é preciso rememorar algumas das características principais do currículo antirracista, resultantes da análise dialética entre dados empíricos e teoria, as quais são:

- reconhece a presença negra no Brasil bem como suas consequências: movimentação da economia por meio da exploração de mão de obra escravocrata e consequente hierarquização social inferiorizada;

- analisa a questão negra no Brasil sob o ponto de vista de duas categorias: raça e classe (FILICE, 2011);

- admite que o país ainda reduz a participação e nega acesso a vários bens básicos à população negra;

- reconhece e aplica os civilizatórios afro-brasileiros na educação;

- as ações e projetos são resguardados pelos marcos legais e trabalhados por toda a comunidade escolar: pais, alunos, professores e funcionários em geral;

- materializa os temas da educação das relações étnico-raciais em vários movimentos dos anos escolares, em diferentes disciplinas e de maneiras diversificadas;

- produz materiais didáticos próprios que elevam à participação negra e ao mesmo tempo combate a entrada de recursos didáticos que perpetuam a visão inferiorizada dos afrodescendentes;

- os procedimentos e estrutura pedagógica são repensados em seus vários elementos: objetivos, procedimentos, didáticas e processos avaliativos.

Se existe esta concepção na Rede Pública de Ensino, respaldada pelo referencial teórico (GONÇALVES e SILVA, 1996; CAVALLEIRO, 2001; GOMES 2010a, 2010b e 2010c) cuja ação curricular vise à elaboração das propostas das escolas e, consequentemente, dos professores, poder-se-ia vislumbrar a educação como espaço para incorporação de todos que participam do cotidiano escolar, num amplo diálogo, enriquecido pela diferença, no intuito de produzir e socializar variados conhecimentos.

Esta síntese demanda algumas ações sugestivas, não conclusivas, para que sejam pensadas as propostas curriculares pelo Brasil que tenham compromisso com a Educação das Relações Étnico-Raciais Negras. Assim, os encaminhamentos centrais seriam:

- Investimento em políticas de formação inicial que atenda às deliberações legais – sem esquecer-se das demandas sociais e locais da própria escola – que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, sobretudo nos cursos de licenciatura. Para isso, a formação de formadores também merece atenção.

– A formação continuada deve atentar-se para as seguintes premissas: teorias e fundamentos curriculares, pilares da educação das Relações Étnico-Raciais e história do Brasil sob o ponto de vista do movimento negro.

– Implementação de políticas públicas que considerem as observações curriculares do Currículo Antirracista: Eixos e Características.

A partir do presente estudo se pôde mapear algumas questões que surgiram do cruzamento dos dados empíricos e do quadro teórico adotado, as mesmas poderão ser objeto de análise para outras pesquisas: a relação e as especificidades entre escolas de educação básica públicas e privadas e seus currículos que tratam da temática étnico-racial, papel da gestão escolar e coordenação pedagógica frente as ações e projetos antirracistas existentes no ambiente escolar, as possíveis dificuldades que o assunto “religiosidade” afro-brasileira apresenta para os currículos de anos iniciais e como tem sido o currículo modelado (SACRISTÁN, 2000) na formação inicial dos licenciados.

A pesquisa transcorreu sem incidentes, e a receptividade dos interlocutores foi essencial para o seu sucesso. A intenção foi ventilar o debate e apresentar a matéria com um caráter científico, mas ao mesmo tempo compreendendo que a dinâmica histórica se faz em movimentos, e o método materialista histórico dialético possibilita essa análise. O problema central revelou avanços, mas obstáculos. O acúmulo de pesquisas na área possibilitará outros olhares, sob vários apontamentos teórico-metodológicos ou mesmo interlocutores e campo pesquisado. Tais ações são basilares para impulsionar o lançamento de um currículo antirracista modelado por todos os professores do Brasil comprometidos com sua transformação em erradicar práticas preconceituosas e torná-lo democrático: econômica e racialmente.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

ALMEIDA, Marlene Medaglia. **Introdução ao estudo da historiografia sul-rio-grandense: inovações e recorrências do discurso oficial (1920-1935)**. 1983. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1983.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BACKES, José Licínio. **Articulando raça e classe: efeitos para a construção da identidade afrodescendente**. São Paulo, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302006000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 abr. 2012.

BACKES, José Licínio. **Os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade e a ressignificação do currículo**. Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho (GT) 21, na 35ª Reunião da ANPED – 21 a 24 de outubro, Porto de Galinhas, Pernambuco, 2012.

BARRETO, Vanda Sá. Escola Plural e Políticas Públicas. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Escola Plural: a diversidade está na sala; Formação de Professores/as em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

BERNSTEIN, B. **Clases, códigos y control: hacia una teoría de las transmisiones educativas**. Madri: Akal, 1977.

BIKO, Steve. A Consciência Negra e a busca de uma verdadeira humanidade. In: \_\_\_\_\_. **Escrevo o que eu quero**. São Paulo: Ática, 1990.

BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas, São Paulo: Papyrus, 2010.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Currículo, cultura e docência: uma tríade integrada. In: GALVÃO, Afonso; SANTOS, Gilberto Lacerda dos. **Coletânea de trabalhos apresentados no 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste**. Brasília: Líber Livro; Editora ANPEd, 2008.

BORON, Atilio A. Aula Inaugural: pelo necessário (e demorado) retorno ao marxismo. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs.). **A teoria marxista hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO; Expressão Popular, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BRASIL. A Lei 9.394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20/12/1996 (atualizada até junho de 2010). In: DAVIES, Nicholas. **Legislação Educacional Federal Básica**. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto Nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso em: 12 maio 2012.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: SEPPIR, CEAD, 2004a.

BRASIL. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, SECAD, 2004b.

CANDAUI, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAUI, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, set.-out. 2002.

CARVALHO, Marie Jane Soares. **Gênero, raça e classe social no currículo**. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1999.

ALMEIDA, Marlene Medaglia. **Introdução ao estudo da historiografia sul-rio-grandense: inovações e recorrências do discurso oficial (1920-1935)**. 1983. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 1983.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. (Coleção Educação para todos). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. Educação e Poder: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CORSI, Adriana Maria. **Currículo em ação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a atenção à multiculturalidade**. 2007. Tese (Doutorado em Educação, Metodologia de Ensino) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2007.

- CRUZ, Eliana Marques Ribeiro. **Percepções das crianças sobre currículo e relações étnico-raciais na escola**: desafios, incertezas e possibilidades. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação, Metodologia de Ensino) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2008.
- CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: versão para validação. Brasília: SEDF, 2013.
- DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília: 2012a.
- DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostras de Domicílios**: relatório técnico – Análise das relações de raça/cor. PDAD 2010-2011. Brasília: CODEPLAN, 2012b.
- DISTRITO FEDERAL. **Orientações pedagógicas**: História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília: SEDF, 2012c.
- DISTRITO FEDERAL. Lei nº 1.187, de 13 de setembro de 1996. **Diário Oficial do Distrito Federal**, de 14 de setembro de 1996.
- DISTRITO FEDERAL. **Lei Orgânica do Distrito Federal**, de 8 de junho de 1993. **Diário Oficial do Distrito Federal**, 1993.
- FEYERABEND, Paul K. **Contra o método**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- FILHO, Eduardo Sucupira. **Introdução ao pensamento dialético**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1991.
- FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**: a cultura na implementação de políticas públicas. Campinas: Autores Associados, 2011.
- FREITAG, Barbara; PINHEIRO, Maria Francisco (Orgs.). **Marx morreu: Viva Marx!**. Campinas: Papyrus, 1993.
- FREITAS, Décio. **A revolução dos Malês**. Porto Alegre: Movimento, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala**. 34. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998. [1933].
- FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2010.
- GARCIA, Januário. **25 anos de Movimento Negro no Brasil**. Brasília: Fundação Palmares, 2006.
- GARCIA, Regina Leite. Currículo emancipatório e multiculturalismo: reflexões de viagem. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio (Orgs.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

- GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
- GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2010.
- GIROUX, Henry A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Cadernos ANPAE**, v. 1, p. 1-13, 2010c.
- GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronília Beatriz. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronília (Orgs.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Araci Alves. História da África e das culturas afro-brasileiras: a construção dos plurais. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima Cardoso (Orgs.). **Formação continuada de docentes da educação básica**: construindo parcerias. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2010b.
- GOMES, Nilma Lino. 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, 2010a.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e formação continuada de professores (as) da Educação Básica: desafios enfrentados pelo Programa Ações Afirmativas na UFMG. In: PEREIRA, Júlio Emilio Diniz; LEÃO, Geraldo. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**. Educação e Poder: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. São Paulo: Summus, 2000.
- GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008c.
- GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008a.
- GONÇALVES E SILVA, Petronília Beatriz. Prática do racismo e formação de professores. In: DAYERELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- GONZÁLEZ, Sabrina. Crônicas marxianas de uma morte anunciada. In: BORON, Atilio A.; AMADEO, Javier; GONZÁLEZ, Sabrina (Orgs.). **A teoria marxista hoje**: problemas e perspectivas. Buenos Aires: CLACSO; Expressão Popular, 2006.

GROPPO, Luís Antonio e MARTINS, Marcos Francisco. **Introdução à pesquisa em educação**. Piracicaba: Biscalchin, 2009.

GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce. **Educação, pobreza e desigualdade no Brasil**: impedimentos para a cidadania global emancipada. Brasília: Liber Livro, 2009.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.). **Pedagogia da emancipação**: desafios e perspectivas para o ensino das ciências aplicadas no Século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e Gênero no sistema de ensino**: os limites das políticas universalistas na educação. Brasília: UNESCO, 2002.

HOYLE, Eric. The professionalization of teacher; a paradox. **British Journal of Educational Studies**, v. XXX, n. 2, p. 161-171, jun. 1982.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008.

JOHNSON, Allan G. **Dicionário de Sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LÊNIN, V. I. **Obras escolhidas em seis tomos**. Lisboa: Moscovo; Avante!; Progresso, 1989.

LOPEZ, Luiz Roberto. **História do Brasil Contemporâneo**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2011.

LUKÁCS, Geörg. Ontologia do ser social. In: \_\_\_\_\_. **Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MAAR, Wolfgang Leo. Educação crítica, formação cultural e emancipação política na Escola de Frankfurt. In: PUCCL, Bruno (Org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARQUES, Mario Osório. A orientação da pesquisa nos programas de pós-graduação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escritos de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2006.

MARX, Karl. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. **Para a crítica da economia política**. Lisboa: Edições Progresso; Moscovo, 1982 [1859]. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1859/01/prefacio.htm#tr2>>. Acesso em: 27 jan. 2013.

MARX, Karl; ENGELS, F. **Obras escolhidas em três volumes**. v. 3. Rio de Janeiro: Vitória, 1963.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2009.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escritos de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2006.

- MCLAREN, Peter. A luta por justiça social: breves reflexões sobre o ensino multicultural nos Estados Unidos. **Revista Pátio**, ano 2, n. 6, p. 24-33, 1998.
- MEKSENAS, Paulo. As noções de concreto e abstrato: sua relação com as práticas de ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, Universidade de São Paulo (USP), v. 10, n. 1, jan.-jun. 1992.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 2012.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; MACEDO, Elisabeth F. Currículo, Identidade e diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**. Porto: Porto Editora, 2002.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MOURA, Clóvis. **Brasil: raízes do protesto negro**. São Paulo: Global, 1983.
- MOURA, Clóvis. **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2001.
- MOURA, Glória. O Direito à Diferença. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2008.
- NASCIMENTO, Abdias do (Org.). **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NUNES, Maria José Rosado. O catolicismo sob o escrutínio da modernidade. In: SOUZA, Beatriz Muniz de; MARTINO, Luís Mauro Sá (orgs.) **Sociologia da religião e mudança social: católicos, protestantes e novos movimentos religiosos no Brasil**. São Paulo: Paulus, 2004.
- NUNES, Sylvia da Silveira. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicologia USP**, 2006, v 17, n. 1. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psicousp/v17n1/v17n1a07.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2012.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da História da África no mundo Atlântico (1990-**

2005). 2007. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade de Brasília, Brasília. 2007.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Reflexos da África: ideias e representações sobre os africanos no imaginário ocidental – estudos de caso no Brasil e em Portugal.** Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Beatriz Nunes Paiva de. **Currículo e inclusão: escola e (des) abrigo e alunos.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo. 2009.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de e MIRANDA, Cláudia. Multiculturalismo crítico, relações raciais e política curricular: a questão do hibridismo na Escola Sara. **Revista Brasileira de Educação**, jan.-abr. 2004.

OLIVEIRA, Vanessa Regina Eleutério Miranda de. **Currículos e a questão racial nas práticas escolares.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2002.

PAIXÃO, Marcelo. **Os negros e os determinantes das desigualdades sociais no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PAIXÃO, Marcelo; ROSSETTO, Irene; MONTOVANELE, Fabiana e CARVANO, Luiz M. (Orgs.). **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010: Constituição Cidadã, seguridade social e seus efeitos sobre as assimetrias de cor ou raça.** Rio de Janeiro: UFRJ/IE, 2012.

PAVAN, Ruth. Currículo e multiculturalismo: reflexões para a formação de educadores. **Revista Lusófona de Educação**, n. 15, p. 125-135, 2010.

PEREIRA, Fabio Alves dos Santos. **Currículo, Educação Física e Diversidade de Gênero.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo. 2009.

PEREIRA, Isabelle Sanches. Currículo e Construção Teórico-Methodológica: Uma Ação para a Desconstrução do Racismo na Escola. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Escola Plural: a diversidade está na sala; Formação de Professores/as em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

PEREIRA, Sueli Borges. **Identidade e diferença étnico-racial em currículos e programas: afirmação ou silenciamento.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís. 2006.

PONCIANO, Deize Denise. **História e Cultura afro-brasileiras no currículo de história do 6º ao 9º Ano da Rede Oficial do estado de São Paulo.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE), São Paulo, 2011.

QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Escolas Públicas de Salvador: Relato de uma experiência. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Escola Plural: a diversidade está na sala; Formação de Professores/as em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

REGIS, Kátia Evangelista. **Relações etnicorraciais e currículos escolares em teses e dissertações produzidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Educação – Brasil (1987-2006).** 2009. Tese (Doutorado em Educação, Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo. 2009.

- REIS, Vilma. Das Alianças entre Malungos, de Gore a Salvador, Resistimos. In: LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Escola Plural**: a diversidade está na sala; Formação de Professores/as em História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.
- RENAULT, Emmanuel. **Vocabulário de Karl Marx**. Trad. de Claudia Berliner. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977. [1935].
- RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2005a.
- RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento negro, raça e política educacional. Texto apresentado no GT Afro-Brasileiros e Educação. In: **28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, n. 21, 2005, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2005.
- SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2012.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. Diversidad cultural y contenidos escolar. **Revista de Educación**, España, n. 345, enero-abril 2008.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, Multiculturalismo e Currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papyrus, 1997.
- SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. (Coleção Educação para todos). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.
- SANTOS, Sales Augusto dos. **Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2007.
- SAVIANI, Demerval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio à edição brasileira. In: MANACORDA, Mario Aligheiro. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização do conhecimento no campo educacional. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escritos de teses e dissertações. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Francisco Thiago. Candomblé Ioruba: a relação do homem com seu orixá pessoal. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, UnilaSalle, Canoas, v. 16, n. 2, p. 63-75, jul.-dez. 2010.

SILVA, Jônatas C. da. História de luas negras: memórias do surgimento do Movimento Negro na Bahia. In: REIS, João José (Org.) **Escravidão e invenção da liberdade**: estudo sobre o negro no Brasil. São Paulo: Brasiliense; Brasília: CNPq, 1988.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Professores com formação stricto sensu e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia**: realidade, entraves e possibilidades. 2008. 292 f. Tese de doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Maria H. G. F. da. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul-dez. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: PUCCI, Bruno (Org.) **Teoria Crítica e Educação**: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes; São Carlos: EDUFSCAR, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, A. F. (Orgs.). **Territórios Contestados**: o Currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e qualidade da educação: transformações e possibilidades. In: CAMPOS, Marília Lopes de; SANTOS, Ana Cristina Souza dos. **Diversidade e Transversalidade nas práticas educativas**. Rio de Janeiro: Nau; EDUR, 2010.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Trad. de Raul de Sá Barbosa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUSA, José Vieira de. **Educação superior no Distrito Federal**: consensos, conflitos e transformações na configuração de um campo. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília: Líber Livro, 2013.

SZYMANSKI, Heloisa. A entrevista na educação: a prática reflexiva. Brasília: Líber Livro, 2008.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2011.

ZANTEN, Agnès Van. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 25-45, jan./jun. 2004.

## APÊNDICE A - Roteiro para Análise Documental

### Objetivos

Identificar o conteúdo dos principais documentos legais que influenciam as elaborações curriculares na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais.

### Documentos

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988  
 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96  
 Parâmetros Curriculares Nacionais 1997  
 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana  
 Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais  
 Plano Nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana  
 Projeto Político Pedagógico do Distrito Federal – 2012  
 Currículo Educação Básica Ensino Fundamental – Séries Anos Iniciais / Versão Experimental 2012

### Eixos de análise

- CF/88, LDB/96 e PCN/97:

- Artigos que versem sobre diversidade étnico-racial e cultural.
- Práticas de racismo.
- Ensino de história e cultura afro-brasileira.

- DCN para a EREER, Orientações e Ações para EREER e Plano Nacional de implementação das DCNS para a EREER e ensino de história e cultura afro-brasileira e africana:

- Conteúdos abordados para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Perfis de saída dos alunos.
- Orientações para o trabalho pedagógico dos professores.

- PPP, Currículo do DF – 2013 e Orientações Pedagógicas (2012) para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira:

- Educação das Relações Étnico-Raciais no Projeto Político Pedagógico do DF.
- Estrutura Administrativa da coordenação de diversidade.
- Conteúdos dos Anos Iniciais que abordem a questão étnico-racial.
- Concepção curricular das orientações pedagógicas locais.
- Relações raciais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

**APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

**Universidade de Brasília - UnB**  
**Faculdade de Educação - FE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE**  
**Grupo de Pesquisa: Currículo: Fundamentos e Práticas**  
**Orientadora: Professora Dra. Livia Freitas Fonseca Borges**

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: “Educação antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Distrito Federal: reflexões curriculares”.

A dissertação será defendida no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação – PPGE da Universidade de Brasília – UnB, na linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA e Eixo de Interesse: Currículo e Formação de Profissionais da Educação.

A pesquisa tem por objetivo identificar como o assunto diversidade étnico-racial tem sido pensando e se materializado nos currículos praticados pelos professores dos Anos Iniciais da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal

Conhecendo o objeto da pesquisa, acima descrito, concordo em participar voluntariamente da entrevista, podendo, entretanto desistir da mesma a qualquer momento, com a garantia de que terei meu nome preservado, caso deseje, sobretudo fico resguardado de que nenhum material que revele minha identidade seja divulgado, sem minha autorização.

O pesquisador responsável estará disposto a qualquer esclarecimento antes, durante e depois da entrevista.

Dados do (a) Participante

Nome: \_\_\_\_\_

---

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Pesquisador responsável: Francisco Thiago Silva

Instituição procedente da pesquisadora: Faculdade de Educação/ Universidade de Brasília.

Telefone: (61) 33072123

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

---

Assinatura do pesquisador responsável

**APÊNDICE C - Roteiro para Entrevista Semiestruturada - Para a Coordenadora da Subsecretaria para Educação Básica (SUBEB) – Coordenação de Diversidade em Educação (CEDIV)**

- **Data e local da entrevista:**

**Objetivos**

Identificar a/s concepção/ões de currículo e as ligações com a Educação das Relações Étnico-Raciais sob a perspectiva da gestão.

**Questões**

**- Informar brevemente sobre o objeto de pesquisa e o objetivo da entrevista.**

1. Quais as suas relações pessoais e profissionais com a temática étnico-racial?
2. O currículo oficial da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal subsidia o trabalho pedagógico do professor em sala de aula, na questão da Educação das Relações Étnico-Raciais? Em caso afirmativo, de que maneira?
3. Como foi o processo de construção das Orientações Pedagógicas para História e Cultura afro-brasileira e indígena, lançadas em 2012?
4. Que avanços e entraves a senhora percebe na elaboração e execução dos currículos desenvolvidos pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com respeito à lei 10.639/2003?
5. Quais os planos/ações da Secretaria de Educação relacionados a implementação da referida lei?
6. Concluindo: Alguma informação a acrescentar?

**- Agradecimento pela valiosa colaboração.**

**Dados de Identificação**

Nome:

Idade:

Cor:

Sexo:

Cargo/função:

Formação:

**APÊNDICE D - Roteiro para Entrevista Semiestruturada - Para professores regentes de várias Gerências Regionais de Ensino, que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**

- **Data e local da entrevista:**

**Objetivos**

Identificar a/s concepção/ões de currículo e as ligações com a Educação das Relações Étnico-Raciais sob a perspectiva do (a) professor (a) e possíveis ações/projetos curriculares com objetivo/s antirracista.

**Questões**

**- Informar brevemente sobre o objeto de pesquisa e o objetivo da entrevista.**

1. O (a) senhor (a) possui alguma experiência pessoal ou profissional com a temática étnico-racial? Qual/is?
2. O (a) senhor (a) possui alguma formação na área de diversidade e/ou Educação das Relações Étnico-Raciais, ou história da África ou ainda história afro-brasileira?
3. O que sabe sobre a Lei 10.639/2003?
4. Conhece o conteúdo do currículo atual ou das Orientações Pedagógicas para História e Cultura afro-brasileira e indígena?
5. Participou da elaboração dessas Orientações Pedagógicas?
6. Já desenvolveu ou conhece algum professor da SEDF dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que tenha desenvolvido alguma ação ou projeto voltado para a Educação das Relações Étnico-Raciais? Como avalia estas ações?
7. Se for você mesmo (a) relate a experiência.
8. De que maneira o currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental desenvolvido em sala de aula pode tornar-se antirracista?
9. Quais as maiores dificuldades em trabalhar com conteúdos relacionados com a educação das Relações Étnico-Raciais nos anos iniciais?
10. Concluindo: Alguma informação a acrescentar?

**- Agradecimento pela valiosa colaboração.**

**Dados de Identificação**

Nome:

Idade:

Cor:

Sexo:

Cargo/função:

Formação:

**APÊNDICE E - Roteiro de Questionário - Para os/as Coordenadores/As das Gerências Regionais de Ensino, Representantes da Coordenação de Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade (CEDIV)**

- **Data e local da entrevista:**

**Objetivos**

Identificar ações e projetos nas Gerências Regionais de Ensino que visem o debate curricular sobre as questões étnico-raciais.

**Questões**

**- Informar brevemente sobre o objeto de pesquisa e o objetivo da entrevista.**

1. Quais as suas experiências pessoais e profissionais com a temática étnico-racial?
2. Como foi seu ingresso nesta coordenação? Desde quando?
3. Qual é a função deste núcleo?
4. Como vocês têm percebido a implementação da Lei 10.639/2003?
5. Vocês já realizaram alguma formação relacionada com o currículo, ou discussão das DCN'S para a Educação das Relações étnico-Raciais?
6. Que avaliação você faz das experiências com objetivos antirracistas realizadas atualmente nas escolas de Anos Iniciais no Ensino Fundamental?
7. Quais as maiores dificuldades encontradas no desenvolvimento da função da coordenação de diversidade?
8. Como os educadores que estão em sala de aula podem desenvolver ações curriculares antirracistas?
9. Concluindo: Alguma informação a acrescentar?

**- Agradecimento pela valiosa colaboração.**

**Dados de Identificação**

Nome:

Idade:

Cor:

Sexo:

Cargo/função:

Formação:

## AUTORIZAÇÃO PARA COMUTAÇÃO

SILVA, Francisco Thiago. **Educação antirracista nos anos iniciais do ensino fundamental no Distrito Federal**: reflexões curriculares. 2013. 142f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília – DF.

Autorizo a reprodução [parcial ou total] deste trabalho para fins de comutação bibliográfica.

Brasília - DF, 20 de novembro de 2013.

Francisco Thiago Silva

## **BREVE CURRÍCULO DO AUTOR**

Francisco Thiago Silva é mestrando (2012) do Programa de Pós-graduação, nível mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação, na área de Currículo e Diversidade Étnico-Racial, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Livia Freitas Fonseca Borges. Membro dos grupos de pesquisa: CURRÍCULO: teorias e práticas e GEPPHERG: grupo de estudo e pesquisa em políticas públicas, história, educação das relações raciais e de gênero. Especialista em História Afro-brasileira pela Faculdade Phênix- Instituto de Educação Ethikos (2010). Possui Licenciatura em História pela Faculdade Projeção (2008). É professor da Secretaria de Educação do Distrito Federal desde 2005 e docente em cursos de graduação e especialização do Instituto de Educação Ethikos - Faculdade Phênix e do IMPAR - Instituto Multidisciplinar de Brasília. Possui experiências na área de Formação de Professores nos campos da Educação e da História, com ênfase nos seguintes temas: História, Cultura Afro-Brasileira e Políticas Públicas, Legislação e História da Educação e Currículo na formação de professores.