



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

JAQUELINE DAYANE DA CONCEIÇÃO SILVA

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOS/AS EDUCADORES/AS**

MARABÁ-PA
2015

JAQUELINE DAYANE DA CONCEIÇÃO SILVA

**AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
DISCUTINDO A FORMAÇÃO DOS/AS EDUCADORES/AS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA, para obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia, do Campus de Marabá/PA, sob orientação do Prof.º Dr. Ivan Costa Lima.

MARABÁ-PA
2015

Dedico este trabalho ao Autor e Consumador da minha fé, Jesus Cristo, por nunca ter me deixado sozinha e por me amar de maneira incondicional. Ao meu pai João Félix e minha mãe Domingas Félix, pois, sei que esta conquista é a realização dos seus sonhos. O meu irmão Jackson e às minhas irmãs Juliana Cristina e Joelma Regina. Ao meu pai espiritual Janilson de Moraes Rêgo e a minha mãe espiritual Francisca Sônia da S. S. Rêgo, por permanecer ao meu lado em momentos bons ou ruins.

À Samuel Santiago Rêgo e Rebeca Santiago Rêgo, meus irmãos do coração.

Ao meu tio Júlio Paixão da Silva Júnior, sou privilegiada por Deus, por ter o senhor como parente, desde criança, sempre me ensinou, obrigada por ser meu amigo, por investir na minha vida em todos os aspectos

Aos meus amigos/as Getúlio Ferreira e Rosa Vianna, obrigada por me motivarem ao longo desses anos, me dando todo suporte necessário, sou grata a Deus pela amizade de vocês.

Gostaria de agradecer ao meu querido Prof. Dr. Ivan Costa Lima, a minha eterna gratidão, não simplesmente por me orientar neste trabalho, mas, por todos esses anos que fui sua bolsista, obrigada por acreditar e investir em mim, por despertar o meu interesse acerca das relações raciais e por me motivar a crescer profissionalmente. Admiro a sua ética profissional, sempre dedicado aos seus projetos de maneira que tudo que desenvolve, o faz com excelência. Obrigada pelo amigo que o senhor se tornou, sempre preocupado com o meu crescimento acadêmico, me ajudando e orientando dentro e fora da academia de ensino.

A Faculdade de Educação – FACED e em especial a Profa. Mestre Silvana Sousa Lourinho, com certeza sem a sua orientação durante esses anos de curso, não teria chegado até aqui. Admiro a sua capacidade de resolver conflitos e de dialogar com os/as alunos/as do curso de Licenciatura em Pedagogia. Obrigada por tudo!

Gostaria de agradecer as minhas amigas. Diene Xavier, Elisangela Corpes e Shirley Oliveira, a amizade de vocês foi um dos melhores presentes que poderia ter recebido no curso de Pedagogia e conviver com vocês durante todos esses anos me fez amar e admirar cada uma.

Ao Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação (N'UMBUNTU), sou grata por todo conhecimento e pelas amizades construídas ao longo do período enquanto bolsista de pesquisa do núcleo. Participar do N'UMBUNTU, me permitiu vivenciar diferentes tipos de realidade. Obrigada a todos os bolsistas no núcleo, Juliana Sindeaux, Raiane Ferreira, Eliza Hermione, Marcos Santos, Ruan, Alan e Giovanni, aprendi muito com as particularidades de cada um(a) e espero que a nossa amizade seja duradoura.

Sou grata ao Prof. Mestre Janailson Macêdo Luiz, que atualmente é o meu novo coordenador no N'umbuntu, pela sua preocupação com a minha aprendizagem, pelo seu investimento na minha vida acadêmica. Obrigada por aceitar fazer parte da minha banca de TCC.

Agradeço a Profa. Dra. Ana Clédina Gomes, por aceitar fazer parte da minha banca e por se disponibilizar a me ajudar sempre que necessário.

Por fim, gostaria de agradecer a toda equipe escolar da escola Carlos Marighella, pelo suporte que deram, para que a minha pesquisa fosse realizada, muito obrigada pela aprendizagem proporcionada durante a minha estadia na instituição de Ensino.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender o processo de formação dos professores da educação do campo nas séries iniciais, em relação a educação das relações étnico-raciais na educação básica, em especial, sobre esta discussão na educação do campo. Procura-se analisar através de uma abordagem de cunho etnográfico e com base em entrevistas semiestruturadas, se os/as educadores/as do campo tiveram alguma formação inicial ou continuada, que os preparassem para trabalhar com as relações étnico-raciais existentes no espaço escolar. Tendo como suporte a análise da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais adotadas pelo Governo Federal em 2004, consistindo em uma ação para promover a democratização da educação e problematização das relações étnico-raciais. Para tanto, faz-se necessário entender nesses processos de formação o contexto histórico que leve em consideração o currículo ao longo dos séculos e evidenciar a luta do Movimento Negro contra o racismo e por uma educação de qualidade. Visto que, todas as ações ao longo dos anos a favor da população negra têm se dado a partir do Movimento Negro que lutou e tem lutado por reconhecimento e valorização de sua cultura. Apontamos como principal resultado as ações afirmativas voltadas para o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira.

Palavras-Chave: Formação de Professores/as, relações étnico-raciais, currículo, Movimento Negro, Educação do campo.

Sumário

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I: AS BASES DE ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA	9
1.1 TEMÁTICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS.	9
1.2 PROBLEMÁTICA	10
1.3 OBJETIVO GERAL	10
1.4 OBJETIVOS ESPECIFICOS	10
1.5. METODOLOGIA	10
1.6 JUSTIFICATIVA	12
1.7 REFERENCIAL TEÓRICO.....	13
CAPITULO II: A LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO	35
2.1. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICORRACIAIS (ERER)	35
2.2. DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ÉTNICORRACIAIS	38
CAPÍTULO III: A PESQUISA DE CAMPO	46
3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CARLOS MARIGHELLA	50
3.2. ENTREVISTAS	53
3.3.DADOS OBTIDOS SEGUNDO AS DOCENTES ENTREVISTAS	54
3.4 ENTREVISTA COM A DIRETORA	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	72
ANEXO I	76
ANEXO II	77
ANEXO III	78

INTRODUÇÃO

A temática abordada neste trabalho, faz referência às relações étnico-raciais na educação do campo, buscando discutir a formação dos/as educadores/as, no sentido de apreender como tem sido discutido o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana e os desafios na implementação da Lei Nº 10.639/03 no espaço escolar. Comprendemos que o debate aqui trazido pode contribuir no entendimento que a repercussão desse ensino na educação básica é reflexo da preparação inicial, continuada e atual dos/as educadores/as das redes de ensino do país.

Para tanto, o capítulo I faz referências às bases de estruturação da pesquisa. Trazemos os elementos da problemática que será abordada em todo o corpo do trabalho, na busca por compreender a partir da pesquisa etnográfica o processo de formação dos/as docentes da educação do campo nas séries iniciais, no sentido de discutir a temática em foco, os objetivos pretendidos, a justificativa da pesquisa e os suportes teóricos iniciais para auxiliar na realização da pesquisa.

O capítulo II discute as políticas públicas implementadas pela legislação nacional para a educação das relações raciais no espaço escolar, e pretende entender como a educação do campo se constitui e dialoga com os sistemas de ensino.

O capítulo III aborda os dados coletados durante a pesquisa de campo, assim como informações a respeito da escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Marighella, situada na PA 150km, no assentamento 26 de março, dando ênfase às contribuições e fala dos sujeitos participantes da pesquisa.

E por fim, as considerações finais a respeito dos resultados alcançados na pesquisa, que demonstram a necessidade de haver políticas públicas de formação aos educadores/as para que a legislação da Educação das relações étnico-raciais se efetive na educação brasileira.

CAPÍTULO I: AS BASES DE ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

Para que possamos compreender os passos de elaboração deste estudo, apresentaremos os principais elementos que nortearam as leituras e escritas para se chegar aos resultados aqui apresentados. Neste sentido, discutiremos a temática em foco, o problema a ser buscado, os objetivos pretendidos, a metodologia utilizada, a justificativa para sua realização, e os aportes teóricos iniciais para subsidiar a pesquisa realizada.

1.1. TEMÁTICA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

Depois de mais de uma década em que foi sancionada a Lei Nº10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas redes de ensino público e privado no Brasil, faz-se necessária à compreensão de como se tem dado a prática atual dos/as docentes que atuam na educação básica, sobre educação das relações raciais (ERER). Desta forma, compreender esse processo de formação na vida dos/as educadores/as que lecionam na Educação do Campo é um fator de suma importância, no sentido de compreender medidas que foram ou que sejam necessárias que tratem, especificamente, da educação das étnico-raciais no município de Marabá-Pará e a valorização do sujeito que traga um pertencimento de caráter étnico-raciais, percebendo-se o avanço na perspectiva de respeito às diversidades existentes no âmbito escolar.

Sendo assim, a escolha do assentamento para a pesquisa se deu a partir do processo de construção do Movimento Sem Terra (MST) que atualmente agrega o maior movimento social do país reconhecido internacionalmente, que além de agregar camponeses, pessoas que lutam pela Reforma Agrária, por melhores condições de vida e pelo direito à terra, também buscam incansavelmente por uma educação de qualidade, que os valorize enquanto sujeitos sociais, e possuem um número significativo de negros engajados ao MST.

Portanto, para que questionamentos acerca das formações que representam significativamente na prática atual docente, nas relações entre professores/as e aluno/as na região marabaense sejam respondidas, selecionamos uma escola pública a saber, Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Marighella, localizada dentro de um

assentamento ligado ao município de Marabá-PA, na perspectiva de que poderemos chegar a alguma conclusão acerca da problemática abordada nesse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

1.2 PROBLEMÁTICA:

Os/as professores/as da educação do campo das séries iniciais realizam ou realizaram formação para trabalhar a educação das relações étnico-raciais?

1.3 OBJETIVO GERAL:

Compreender o processo de formação dos/as professores/as da educação do campo nas séries iniciais em relação à educação das relações étnico-raciais em especial sobre a presença da população negra no campo.

1.4 OBJETIVOS ESPECIFICOS

- ✓ Selecionar uma escola do campo ligada ao Sistema Municipal de Educação de Marabá;
- ✓ Conhecer o Projeto Político Pedagógico da escola e ação da direção em torno da educação das relações étnico-raciais;
- ✓ Analisar se a trajetória de formação dos/as professores/as incluiu temáticas ligadas às relações étnico-raciais;

1.5. METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa será utilizado o estudo de caso etnográfico com características heurísticas, que segundo Merriam (1988) heurística significa que os estudos de caso iluminam a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado, podendo revelar a descoberta de novos significados, estender a experiência do leitor ou confirmar o já conhecido. O estudo de caso etnográfico permite uma maior profundidade pela observação participante, onde o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, apoiada pela entrevista aprofundada que tem a capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural.

Segundo André (2008, p. 24-25), “A etnografia é uma perspectiva de pesquisa tradicionalmente usada pelos antropólogos para estudar a cultura de um grupo social”. Mas, tem sido ultimamente muito utilizada na educação como metodologia de pesquisa. Segundo Spradley (1979, p. 5), “a sua principal preocupação na etnografia é com o significado que as pessoas ou grupos estudados atribuem às ações, eventos e à realidade que as cercam”.

Uma das vantagens da pesquisa etnográfica é que o pesquisador se torna o principal instrumento na coleta e análise de dados, onde é possível manter um esquema aberto e flexível que permite rever os pontos críticos da pesquisa, podendo incluir novos instrumentos e novas técnicas de coleta de dados e ainda se aprofundar em certas questões durante o trabalho.

O estudo de caso etnográfico fornece uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis (ANDRÉ, 2008, p. 33), esse tipo de pesquisa requer muito investimento no tempo de planejamento do trabalho e permanência em campo, pois, um trabalho bem elaborado poderá contribuir de maneira significativa para os problemas da prática educacional.

O desenvolvimento dos estudos de casos etnográficos ocorre em três fases: exploratória, fase de coleta dos dados ou de delimitação do estudo, e fase de análise sistemática dos dados.

Na fase exploratória, as abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que valoriza o papel ativo do sujeito no processo de produção de conhecimento e que concebe a realidade como uma construção social (ANDRÉ, 2008, p. 47). Nessa fase, o pesquisador deverá compreender o mundo do sujeito, as suas experiências cotidianas, interações sociais, sua linguagem, o significado que o sujeito dá ao mundo, ou seja, a sua visão acerca da realidade vivenciada.

Na fase de delimitação do estudo e de coleta dos dados, o pesquisador identifica os elementos-chave, delimitando, portanto, os focos da investigação e define os métodos de coleta que serão utilizados, como o objetivo desta pesquisa é colher informações sobre a formação dos/as professores/as na educação do campo sobre a educação das relações étnico-raciais, realizaremos a coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas, que serão realizadas em uma escola do campo com os/as professores/as das séries iniciais, a fim de abordar uma análise qualitativa sobre as experiências vivenciadas por educadores/as do campo, levando em consideração a educação das relações étnico-raciais e a presença da população negra no campo.

Enfim, a fase de análise sistemática dos dados, que, segundo André (2008, p. 54-55), está presente nas várias fases da pesquisa, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta dos dados. Portanto, a análise ocorre desde o planejamento do trabalho até o relatório final da pesquisa desenvolvida. Nessa fase o pesquisador analisa e organiza todo o material coletado, ele lê e relê todo o material a fim de que possa identificar os pontos relevantes e inicie o processo de construção e elaboração das conclusões do estudo.

Realizaremos a pesquisa de campo na Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Marighella, situada em um assentamento ligado ao município de Marabá/PA, localizada na PA 150 Km. A, referida escola foi criada oficialmente no dia 01 de Março de 2000. Foram selecionadas para serem entrevistadas três (03) docentes que lecionam na Educação Básica e a diretora da instituição.

1.6 JUSTIFICATIVA

A escolha desta temática deu-se a partir do acúmulo de elementos teóricos, mas também de cunho pessoal, chamo-me Jaqueline Dayane da C. Silva, sou negra e graduanda do curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. A princípio não havia pensado em desenvolver um projeto de pesquisa voltado para a educação das relações étnico-raciais, pois tinha pouco conhecimento sobre essa temática e quando iniciei o curso de Pedagogia não havia nenhum núcleo de ensino, pesquisa e extensão que discutisse temáticas para a população negra na região, portanto, comecei a frequentar o curso de Pedagogia Intervalar e tive um primeiro contato com a educação do campo a partir dos/as professores/as deste curso, o que me levou a decidir sobre o desenvolvimento da pesquisa voltado a este segmento.

No entanto, em 2012 surgiu o Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação (N'UMBUNTU) no campus universitário de Marabá-PA, que busca construir conhecimentos acerca da organização da população negra em Marabá e região, como contribuição à implementação de história e cultura afro-brasileira e africana nos sistemas de ensino da região. Em agosto de 2013, consegui uma bolsa de iniciação científica pela Pró-Reitoria de Pesquisa (Propesp), da Universidade Federal do Pará e comecei a participar do N'UMBUNTU, desenvolvendo pesquisa sobre a educação das relações étnico-raciais na condição de bolsista.

A bolsa de iniciação científica tinha como plano de trabalho desenvolver pesquisa sobre as relações étnico-raciais e foi a partir dessa pesquisa, a qual buscava compreender como as escolas têm exercido ou não a implementação da lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o estudo sobre a história da África e afro-brasileira nas redes de ensino público e privado, que decidi escrever o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) voltado para a questão étnico-raciais tendo como ênfase a população negra na região de Marabá-PA, em especial nas escolas do campo.

Durante a pesquisa desenvolvida nas redes públicas de Marabá a partir do projeto de pesquisa, cheguei à conclusão que pouco se tem feito nas redes de ensino para que ocorra a conscientização da valorização da cultura africana e afro-brasileira e que existe descaso da sociedade frente aos movimentos étnico-raciais, visto que, ainda prevalece uma enorme onda de discriminação e racismo, devido à falta de conscientização e de políticas públicas voltadas para a sociedade tais questões. Em nossa região, a maioria da população marabaense desconhece a lei nº 10.639/03 e por isso, pouco se tem discutido.

Devido a esses questionamentos abordados pela problemática do projeto, surgiu o interesse em compreender como se tem dado o debate sobre as relações étnico-raciais na escola do campo nas séries iniciais. Compreendo que é de suma importância para a população marabaense um trabalho mais intenso sobre a conscientização das relações étnico-raciais, dessa forma, me preocupei em escolher essa temática, por se tratar da realidade em que estamos inseridos.

1.7 REFERENCIAL TEÓRICO

Como forma de contribuir para o entendimento da temática e do problema formulado por estes estudos, apresentaremos algumas perspectivas teóricas que contribuirão para uma reflexão sobre os dados recolhidos. Descreveremos de forma breve os sentidos dados ao currículo, pois como instrumento orientador da prática de ensino é importante entender como se constituiu no campo educacional. A discriminação e o preconceito enquanto integrante da estrutura da sociedade brasileira é discutida a seguir, como reflexão necessária para efetivar a legislação atual em termos das relações étnico-raciais.

O currículo é um dos elementos que define os conteúdos a serem trabalhados nas escolas ligadas às redes de ensino público e privado. Portanto, faremos uma breve análise sobre a história do currículo e as diferentes concepções sobre essa temática e relataremos

sobre a participação do Movimento Negro para que fosse incluído no currículo temáticas que abordassem a cultura afro-brasileira e africana.

O currículo é um elemento fundamental para organização das redes de ensino e a maneira como está posto pode influenciar de maneira significativa no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos/as. O debate, de maneira geral, será travado a partir da obra *Documentos de Identidade*, de Tomaz Tadeu da Silva, por ser esta uma síntese importante das formas como o currículo tem sido produzido no processo educacional. Segundo Silva (2004), os profissionais da educação sempre utilizaram o currículo para... ou na..., mesmo que não percebessem sua presença. Porém, o surgimento da palavra específica, para confirmar sua existência e importância, surgiu quando se percebeu a importância de debater mais profundamente essa temática. Há vestígios na história da educação ocidental que nos permitem compreender que, desde tempos remotos, havia uma preocupação na organização do ensino e do que se ensinar nas instituições educativas. O termo surgiu para indicar um campo particular de estudos, que deve sua origem às condições das instituições de ensino que se encontravam nos EUA.

Estão entre essas condições: a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, como resultado das sucessivas ondas de imigração; o processo de crescente industrialização e urbanização (SILVA, 2004, p. 22).

No ano de 1918, um livro intitulado “*The curriculum*”, escrito por Bobbitt¹, foi lançado, o que marcaria a história como sendo um marco no estabelecimento do currículo como uma área específica de estudos. As ideias do autor eram bem conservadoras, sugeria que as escolas agissem como qualquer empresa comercial ou industrial, sendo capaz de determinar quais resultados se deveriam obter, estabelecendo formas e métodos para que eles fossem alcançados e no fim dever-se-ia verificar se foram verdadeiramente obtidos. “No livro de Bobbitt, *The Curriculum* (1918), o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e

¹ Professor de administração da educação na Universidade de Chicago, Franklin Bobbitt desempenhou um papel de liderança durante as três primeiras décadas do século XX, em que estabelece o currículo como um campo de especialização dentro da disciplina de educação.

² Graças ao engenheiro Frederick W. Taylor (1856-1915), a Administração é hoje uma ciência. Os Princípios da Administração Científica, dos quais Taylor é considerado pai e idealizador, tem como característica principal a ênfase nas tarefas com o objetivo de aumentar a eficiência operacional.

medidos. Os estudantes devem ser processados como produto fabril. (SILVA, 2004, p. 12) ”.

De acordo com o autor, a maneira de verificar se os objetivos foram conseguidos, era a partir de um exame, onde se verificava as aptidões indispensáveis para se desempenhar os ofícios profissionais da vida adulta. A partir disso, ele conclui que as opiniões de Bobbitt estavam visivelmente voltadas à economia, portanto, para ele, “a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor²” (idem, p. 23).

Bem antes de Bobbitt havia sido lançado um livro onde trazia em seu título a palavra currículo, seu autor tinha o nome de Dewey². Esse livro estava bem mais preocupado com a educação, se preocupando com as experiências dos alunos, porém, a obra de Bobbitt obteve mais reconhecimento, de acordo com Silva, isso ocorreu devido à forma com que Bobbitt pensava a educação, sendo que, se desenvolveria melhor como ciência. Era apenas uma questão de organização, era uma atividade burocrática, quando a educação estava voltada para as exigências profissionais de uma vida adulta, conceito de currículo que existiu nos EUA até os anos 80.

Bobbitt concretizou seu modelo de currículo com a publicação do livro de Tyler³ (1949), que influenciou diversos países, onde se idealizava o currículo como uma forma de se obter organização e desenvolvimento, onde deveria se responder questões, que eram:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados? (SILVA, 2004 p. 25).

Tyler expande o modelo de Bobbitt ao concluir que para se criar um currículo devia-se fazer estudos sobre os próprios aprendizes e disciplinas acadêmicas. Os objetivos

² John Dewey (1859-1952) é geralmente reconhecido como o educador estadunidense mais reputado do século XX. Numa carreira prolífica que trespassou sete décadas (a sua obra completa engloba trinta e sete volumes), Dewey centrou-se num vasto leque de preocupações, sobretudo e de uma forma notável, no domínio da filosofia, educação, psicologia, sociologia e política.

³ Um dos textos mais conhecidos e utilizados no Brasil para a organização curricular é o clássico “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”, que, embora datado do final da década de 40, fundamentou a construção de propostas curriculares por várias décadas. Nesse texto, Ralph Tyler se propõe a desenvolver uma base racional para considerar, analisar e interpretar o currículo e o programa de ensino de uma instituição educacional.

do currículo eram elaborados visando um comportamento. Essa direção de comportamento iria se radicalizar nos anos 60, pelo momento de educação tecnicista que os Estados Unidos estavam vivendo.

Conforme Silva (2004), todos os modelos de currículo (Bobbitt, Tyler, Dewey, entre outros) foram apenas uma reação ao currículo humanista, que era um currículo das “artes liberais”, “onde tinha como objetivo introduzir os estudantes ao repertório das obras literárias e artísticas das heranças clássicas grega e latina, incluindo o domínio das respectivas línguas” (p. 26).

Os modelos de currículos modernos têm o intuito de enfrentar o modelo humanista. Os modelos contemporâneos só puderam surgir com o advento da escolarização de massa, pois o currículo clássico atendia a uma educação apenas das classes dominantes, assim a democratização da escola fez com que o currículo humanista clássico fosse questionado.

Os livros, ensaios e teorizações, que colocavam o pensamento e a estrutura educacional da escola formal em xeque, surgiram na década de 60, onde ocorreram grandes agitações, transformações, movimentos sociais e culturais. Explode em vários países uma renovação na teoria educacional não só teórica, mas também, nas próprias práticas educacionais. As Teorias Críticas do Currículo surgem com o ideal oposto ao das Teorias Tradicionais. Enquanto a tradicional tomava como referência o *status quo* e se restringia a questão de como *fazer* um currículo, para a Teoria Crítica, ele, *status quo*, era responsável pelas desigualdades e injustiças sociais, e o importante não era como *fazer* um currículo e sim o que o currículo *faz*, “as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2004, p. 30).

Surgem diferentes teorizações críticas do currículo e uma delas é a do Sociólogo francês Louis Althusser⁴ (1970) que faz conexão entre educação e ideologia baseado na análise marxista da sociedade. Para ele a sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes econômicos e ideológicos sendo repassados através de instituições que forjam o pensamento da sociedade fazendo com que o *status quo* não fosse contestado.

Althusser entende que a escola é o principal aparelho ideológico, pois atinge toda a população por um período prolongado de tempo, transmite sua ideologia através do

⁴Louis Althusser foi um filósofo francês de origem argelina. Seu nome foi uma homenagem ao seu tio paterno, que havia morrido na Primeira Guerra Mundial. Para ele, a ideologia na qual funcionam os aparelhos ideológicos de Estado, é unificada sob a ideologia dominante. Todos os aparelhos ideológicos de Estado concorrem para o mesmo resultado: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas.

currículo de forma direta, como por exemplo, pelas disciplinas de História, Geografia e indiretamente através da matemática. Além disso, essa ideologia atua de forma discriminatória, pois faz diferença entre subordinados e dominantes.

Já Bowles e Gintis⁵ (1976), enfatizam a aprendizagem através das vivências das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar como um bom trabalhador capitalista (Silva, 2004, p.32-33), atitudes como obediência às ordens, pontualidade entre outras. A escola atua na psique dos estudantes, que é visto como futuro trabalhador, e é imposto de forma não propriamente explícita através das relações sociais do local de trabalho. Silva (2004, p. 33) afirma que “as escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação”.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron⁶ (1970) desenvolveram uma crítica da educação que se afastava da análise marxista em vários aspectos, para eles, a cultura não depende da economia, assim utilizam o conceito de “*capital cultural*” no qual a reprodução social é centrada na reprodução cultural. A cultura: valores, hábitos, costumes, comportamentos das classes dominantes são considerados “a cultura” daí se dá o domínio simbólico, que é o domínio por excelência da cultura. “O currículo da escola é baseado na cultura dominante: ela se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante” (SILVA, 2004, p. 35). Sendo assim, tendo sua cultura reconhecida e fortalecida, as crianças das classes dominantes sentem-se familiarizadas com o tipo de educação oferecida que as levam a serem bem-sucedidas na escola.

Essa forma de imposição à cultura faz com que os dominados aceitem a realidade em que são postos, tendo sua cultura desvalorizada é chamada de violência simbólica do processo de dominação cultural. Silva (2004), ao fazer a análise do que foi dito por Bourdieu e Passeron, cita que “é essencialmente através dessa reprodução cultural, por

⁵Bowles e Gintis formulam um estudo acerca das conexões entre produção e educação, com ênfase na aprendizagem e não nos conteúdos. Samuel Bowles (nasceu em 06 de Janeiro de 1939) é um economista marxista americano. Herbert Gintis (nasceu em 11 de fevereiro de 1940) também é um americano economista marxista, ambos explicam como a organização interna das escolas corresponde à organização interna do capitalista da força de trabalho nas suas estruturas, normas e valores.

⁶Em 1970, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron publicaram o livro “A Reprodução”, resultado de uma ampla pesquisa baseada apenas em experiências sobre o sistema escolar da França (com foco no sistema universitário) e também sobre a seleção no momento de passagem para o ensino superior. A escola é vista pelos autores como um local, uma instituição que reproduz a sociedade e seus valores e que efetiva e legaliza as desigualdades em todos os aspectos pois é na escola que o legado econômico da família se transforma em capital cultural.

sua vez, que as classes sociais se mantêm tal como existem, garantindo o processo de reprodução social” (p. 35).

No final do século XX nos Estados Unidos e Canadá, a crítica sobre o currículo até então conservador teve origem no próprio campo da educação. Um dos movimentos mais organizados ganhou impulso com a I Conferência sobre Currículo, organizada na Universidade de Rochester, Nova York, em 1973, sob a liderança de William Pinar⁷. O movimento de reconceptualização como ficou conhecido exprimia uma satisfação crescente de pessoas do campo do currículo com os parâmetros tecnocráticos estabelecidos pelos modelos de Bobbitt e Tyler. As pessoas começaram a se identificar com o “movimento de reconceptualização” por compreenderem que o currículo como uma atividade meramente administrativa e técnica não se enquadrava com as teorias sociais na qual estavam acostumados como: a fenomenologia⁸, a hermenêutica⁹, o marxismo¹⁰ e a teoria crítica da Escola Frankfurt¹¹. “Aquilo que, nas perspectivas tradicionais, era entendido como currículo era precisamente o que, de acordo com aquelas teorias sociais, precisava ser questionado e criticado” (SILVA, 2004, p. 37).

Do ponto de vista marxista, a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa apenas refletia a dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, contribuindo para a reprodução das desigualdades de classe. A escola de Frankfurt utilizava os conceitos marxistas para fazer a crítica da escola e do currículo existentes. Essas análises enfatizavam o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução cultural e social através da educação e do currículo. Colocavam-se as críticas da educação e do currículo tradicionais inspiradas em estratégias interpretativas de investigação, como a fenomenologia e a hermenêutica.

Segundo Silva (2004, p. 39) o movimento de reconceptualização tal como definido por seus próprios iniciadores, pretendia incluir tanto as vertentes

⁷ William Pinar (nascido em 1947) é um educador americano, teórico currículo e estudos internacionais estudioso. Conhecido por seu trabalho na área da teoria do currículo, Pinar está fortemente associada com o movimento reconceptualista em teoria curricular desde o início da década de 1970.

⁸Para a Fenomenologia, o significado é pessoal e subjetivo. Sua conexão com o social dá-se através de conexões intersubjetivas. O seu foco está na experiência, no mundo vivido.

⁹Hermenêutica: estratégias interpretativas de investigação (ênfase nas significações subjetivas).

¹⁰O pensamento marxista alega que o materialismo dialético seria uma das molas propulsoras fundamentais que alimentam as transformações históricas. Marx e Engels chegaram à conclusão de que a história das sociedades humanas se dá por meio da luta de classes. Nessa perspectiva, o marxismo aponta que a oposição que se desenvolvia entre nobres e camponeses na Idade Média seria uma variante da mesma relação de conflito que, no mundo contemporâneo, ocorre entre a burguesia e o proletariado.

¹¹ Escola de Frankfurt (em alemão: Frankfurter Schule) refere-se a uma escola de teoria social interdisciplinar neo-marxista e associada com o Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt.

fenomenológicas quanto as vertentes marxistas, mas as pessoas envolvidas nessas últimas recusaram, em geral, uma identificação plena com aquele movimento.

Para autores da inspiração marxista, como Michael Apple, o movimento de reconceptualização, embora constituísse um questionamento do modelo técnico dominante, era visto como um recuo ao pessoal, ao narcisístico e ao subjetivo. Ao final, o rótulo da “reconceptualização” que caracterizou um movimento hoje dissolvido no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais, ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais do currículo (SILVA, 2004, p. 39).

O currículo não é constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos, ele é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de forma renovada de examinar os significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. Enquanto no currículo tradicional os estudantes adotam atitudes supostamente científicas, que estavam caracterizadas através de disciplinas acadêmicas, no currículo fenomenológico eles devem aplicar à sua própria experiência do seu mundo vivido, portanto, é a atitude que caracteriza a investigação fenomenológica. O ato fenomenológico está relacionado ao entendimento que normalmente temos do mundo cotidiano e talvez seja a que menos reconhece a estruturação tradicional do currículo em disciplinas e matérias. A investigação fenomenológica coloca em questão as categorias do senso comum, mas que não substituídas por categorias teóricas e científicas abstratas (SILVA, 2004).

De forma geral, a hermenêutica, destaca a suposta existência de um significado único e determinado, a possibilidade de múltipla interpretação que tem os textos entendidos, não apenas como o texto escrito, mas como qualquer conjunto de significados.

Já a autobiografia tem sido combinada com uma orientação fenomenológica para enfatizar os aspectos formativos do currículo que de forma mais ampla é entendido como experiência de vida. A autobiografia tem um objetivo libertador, emancipador que permite que sejam feitas conexões entre o conhecimento escolar, a história de vida e o desenvolvimento intelectual e profissional, assim não combina bem com a forma como o currículo oficial está organizado, ou seja, em torno de matérias e disciplinas (SILVA, 2004).

O início da crítica neomarxista¹² às teorias tradicionais sobre o currículo e ao papel ideológico do currículo está identificado ao pensamento de Michael Apple (1979) onde a dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, ou seja, eles detêm o controle da propriedade, dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho, portanto, essa característica da organização da economia na sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, como a educação e a cultura. A classe dominante está a todo instante persuadindo a sociedade, a fim de que ela sempre esteja convencida de sua hegemonia, e nem sequer se interroge sobre a forma com que a sociedade é organizada.

Das diversas formas de manter o domínio, se destaca a seleção de conhecimentos que compõem o currículo, afirmando que o conhecimento que se tem acesso é apenas um recorte, feito pelas classes dominantes, com o intuito de manter o poder. Não se questiona a validade científica dos conhecimentos, e sim por que eles foram selecionados. Silva (2004, p. 47) questiona: “Por que esses conhecimentos e não outros? Por que esse conhecimento é considerado importante e não outro? [...] Quais são as relações de poder envolvidas no processo de seleção que resultou nesse currículo particular?”.

Apple (1979) reconhece o valor que tem a escola como geradora de conhecimento, principalmente no que ele nomeia de “conhecimento técnico”, que prepara o aluno para servir a sociedade capitalista. Diz ele que certos conhecimentos são mais necessários para o mercado, o que faz com que conhecimento estético e artístico, por exemplo, não tenham tanta importância na formação escolar. O sistema se organiza na constante relação de convencimento, pois a reprodução social não é um processo garantido e pacífico. Existem conflitos, aversões e resistência, mas não é o suficiente para mudar a forma de organização social.

Vários autores nos Estados Unidos desenvolveram teorias críticas sobre o currículo e entre eles Henry Giroux (1981), que nos seus últimos livros, se preocupou mais com a questão da cultura popular do que propriamente educacionais. Silva teve como base para sua síntese os primeiros livros de Giroux: *Ideology, culture, and the process of schooling* (1981) e *Theory and resistance in education* (1983).

¹²Apple acredita que a dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classes. Baseando-se em Louis Althusser que foi muito influenciado por ideias marxistas, chegou a argumentar que a continuidade da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes econômicos e ideológicos, cuja sustentação se dá através de mecanismos e instituições encarregadas de garantir o status sem contestação.

De acordo com autor, Giroux (1981) teve suas críticas centradas na reação às perspectivas empíricas e técnicas sobre o currículo. Ele toma como base os estudos desenvolvidos pela Escola de Frankfurt, que critica a racionalidade técnica do currículo no qual acaba não considerando o caráter histórico, étnico e político das ações humanas e sociais e no currículo o conhecimento.

Giroux (*idem*), assim como Apple, não estavam satisfeitos com a rigidez estrutural e as consequências das teorias anteriores. Em seu trabalho inicial faz cuidadosas críticas e esboços de alternativas para as falhas e omissões dessas teorias. Por exemplo, ele criticava Bowles e Gintis (1976) pelo “caráter mecanicista e determinista de seu princípio de correspondência que não deixava nenhum espaço para a mediação e a ação humana” (Silva, 2004, p.52). Já as teorias de Bourdieu e Passareon no processo de reprodução cultural e social davam peso excessivo a dominação e à cultura dominante, em detrimento das culturas dominadas e de processos de resistência.

A crítica de Giroux se inspirava mais na fenomenologia e nos modelos interpretativos de teorização social do que no estruturalismo. Ele criticava as teorias que não davam ênfase à maneira como ocorriam as conexões entre as formas de construções do desenvolvimento no espaço restrito da escola e do currículo e as relações sociais mais amplas de controle de poder.

Silva (2004) afirma que Giroux usa como base de sua teoria crítica da pedagogia e do currículo o conceito de resistência, ele esteve preocupado, inicialmente, em apresentar alternativas para o pessimismo e imobilismo que a teoria da reprodução sugere. Assunto que se tornará central em sua teoria, logo, ele fala da “pedagogia das possibilidades”. De acordo com o autor:

[...] Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e o controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão (p. 53).

Giroux compreende o currículo como forma de emancipação e libertação, sob influência da escola de Frankfurt. É através dos processos pedagógicos que as pessoas vão se tornar conscientes do controle de dominação que estão expostas. A escola deveria ser o lugar onde os estudantes pudessem exercer suas habilidades. Seria o papel ativo

onde os oprimidos contestariam a relação de poder. O professor é o intelectual transformador, tomando como base a noção de “intelectual orgânico” de Gramsci (1982).

Há influência de Paulo Freire na concepção de educação libertadora e a noção de ação cultural que se preocupava com a cultura de modo geral e isto é importante para entender a educação do corpo. Freire via o conhecimento como algo ativo e não só transmitido do professor para o aluno. O currículo é tido como a pedagogia da possibilidade.

Giroux quando desenvolve o currículo como política cultural vê o currículo como envolvente na construção de valores e significados e não só em transmissão de fatos. Para ele, o currículo é um local onde, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados estão estreitamente ligados às relações sociais de poder e desigualdade.

A escola tem sido um lugar de reprodução social, onde o aluno é preparado apenas para o mercado de trabalho, a linguagem falada dentro da instituição, é a linguagem culta, falada apenas pela classe dominante, as pessoas da classe baixa quando entram na escola tem dificuldades para se adaptarem, pois até a cultura que é reproduzida dentro da escola é pertencente à classe dominante. Existe dentro da escola o currículo oculto, que tem como intenção trazer valores e ideologias que não estão explícitos no currículo. Há dentro da instituição um conflito de classes, pois a classe dominada não é tratada da mesma forma que a classe dominante, a instituição de ensino não traz uma conscientização, não permite ao aluno questionar os métodos e agir de maneira que possa melhorar o currículo (BERNSTEIN, 1971).

O currículo é controlado pelo estado, que está sujeito ao capitalismo, que por sua vez, favorece apenas a classe dominante. Dentro da instituição não há uma conscientização por parte do corpo docente, as teorias críticas questionam o fato da escola não funcionar como um lugar de emancipação, libertação de ideologias criadas pelo capitalismo, mas sim um lugar alienante onde cada vez mais é implantado o sistema capitalista. O capital favorece apenas a minoria, e não encontra resistência na sociedade, pois todos estão sujeitos a ele (BERNSTEIN, 1971).

Pensando na instituição de ensino como lugar de emancipação é que Paulo Freire (1970) desenvolveu importantes teorizações sobre o currículo na perspectiva de uma formação social baseada na análise do processo de dominação. Ele não desenvolveu uma teorização específica sobre o currículo, entretanto, como ocorre com outras teorias pedagógicas, discute questões que estão relacionadas com aquelas que comumente estão associadas com teorias mais propriamente curriculares.

Pedagogia do oprimido (1970) difere, em aspectos fundamentais, das outras teorizações, pois, sua análise não está voltada para a sociologia e a economia política, mas, está ligada mais à filosofia. A teoria de Freire é pedagógica, sendo que, não se limita a analisar como são a educação e a pedagogia existentes, no entanto, propõe uma teoria bastante elaborada de como elas devem ser. O que torna um diferencial na sua teorização é o fato de ressaltar o termo “pedagogia” em seus livros, diferente de Bowles e Gintis, por exemplo, que em seu livro sugere uma análise da escola na sociedade capitalista estadunidense (*apud*, SILVA, 2004).

Para Freire (1970) o currículo existente está sintetizado no conceito de “educação bancária”, onde, o conhecimento de informações e fatos são simplesmente transferidos do professor para o aluno. “O conhecimento se confunde com um ato de depósito bancário” (SILVA, 2004, p. 58). Nessa concepção, o educador é um agente ativo enquanto que o educando está limitado a uma recepção passiva.

Através do conceito de “educação problematizadora”, Freire busca desenvolver uma concepção que possa se constituir numa alternativa à concepção bancária que ele critica. Na base dessa “educação problematizadora” está uma compreensão radicalmente diferente do que significa “conhecer”. Para ele, conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa. Isso significa que não existe separação entre ato de conhecer e aquilo que se conhece. Utilizando o conceito fenomenológico de “intenção”, o conhecimento, para Freire, é sempre “intencionado”, isto é, está sempre dirigido para alguma coisa. [...] “O ato de conhecer envolve fundamentalmente o tornar “presente” o mundo para a consciência” (SILVA, 2004, p. 59).

Como demonstra Silva (*idem*), Freire sugere que o conteúdo seja um conteúdo “programático” da educação, que seja a devolução organizada e sistematizada e acrescentada ao povo, onde os educandos participem das várias etapas da construção do currículo, nesse caso do currículo “programático”, visto que, na sua concepção o conteúdo a ser desenvolvido no currículo não é algo imposto ou doado. A pedagogia libertadora freireana cumpriu um importante papel nos debates no interior do campo crítico do currículo se distinguindo assim das teorias tradicionais.

No contexto da sociologia crítica da educação que se desenvolveu na Inglaterra a partir dos anos setenta, se destacou Basil Bernstein (1971) que trouxe como foco central de seus estudos o desenvolvimento de uma sociologia de educação, que girasse em torno de conceitos, que ele considerava fundamentais. Para ele, o conhecimento educacional formal alcança sua realização através de três sistemas de mensagens – o currículo, a pedagogia e a avaliação. “O currículo define o que conta como conhecimento válido, a

pedagogia define o que conta como transmissão válida do conhecimento, e a avaliação define o que conta como realização válida desse conhecimento de parte de quem é ensinado” (SILVA, 2004, p. 71-72).

Bernstein não estava preocupado com o que continha no currículo, mas com a estrutura dos conhecimentos que compõem o currículo. Ele aponta dois tipos diferentes de estrutura e organização de currículo, o currículo tipo coleção e o currículo tipo integrado. No primeiro, os conhecimentos são transmitidos de forma isolada, separadas, cada conhecimento em sua área distinta. No segundo tipo, currículo integrado, as várias áreas de conhecimento são estudadas de uma forma mais unificada, muito menos marcadas. Foi criado, então, um termo a fim de designar o tamanho do isolamento das áreas de conhecimento, intitulado de “classificação”. Quanto maior fosse o isolamento das áreas, maior seria a classificação.

Um conceito de extrema importância criado por Bernstein é o conceito de “código”, que conforme descreve Silva (2004), determina “a consciência da pessoa, o que ela pensa e, portanto, os significados que ela realiza ou produz na interação social” (p.74). Bernstein aponta dois tipos de códigos, o código elaborado e o código restrito. No código elaborado, os significados produzidos pela pessoa não estão sujeitos ao contexto, já no código restrito, o significado elaborado na interação social é intensamente dependente do contexto.

De acordo com Silva (2004), Bernstein constatou que “aprende-se o código em diversas instâncias sociais, dentre elas a família e a escola. Aprende-se o código, entretanto, sempre de forma implícita, ao se viverem as estruturas sociais em que o código se expressa” (2004, p. 75). O código é ensinado através da dimensão da classificação do currículo, e da dimensão do enquadramento pedagógico. A estrutura do currículo e da pedagogia que determina o código que será aprendido.

O currículo ao longo do tempo tornou-se um espaço para que discussões acerca da diversidade das formas culturais do mundo contemporâneo acontecessem. Existe uma conexão entre o currículo e o chamado “multiculturalismo” que teve origem nos países dominantes do Norte e 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 representada 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. (SILVA, 2004, p. 85).

Na realidade o multiculturalismo representa um instrumento de luta política que busca ter as suas diferenças culturais respeitadas e valorizadas. Há uma enorme necessidade de o currículo discutir o respeito entre as diferenças, portanto, não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas.

A perspectiva crítica do multiculturalismo está dividida entre a concepção pós-estruturalista e a concepção “materialista”. A materialista está inspirada no marxismo, onde os processos institucionais, econômicos e estruturais estão voltados para a reprodução dos processos de discriminação e desigualdade baseados na diferença cultural. Já a concepção pós-estruturalista enfatiza que a diferença é um processo linguístico e discursivo, sendo que, não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. Portanto, “a diferença é sempre uma relação: não se pode ser “diferente” de forma absoluta” (SILVA, 2004, p. 87).

De acordo com o Silva (2004) O multiculturalismo tende a substituir o estudo das obras consideradas como de excelência da produção intelectual pelas obras produzidas por mulheres, negros e homossexuais que são considerados intelectualmente inferiores. Enfatizando assim, a manifestação das múltiplas identidades e tradições culturais.

Por fim, na teorização crítica sobre o currículo, surgem questões sobre as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo. Como análise política e sociológica a teoria crítica do currículo deveria levar em consideração as desigualdades educacionais relacionadas a questões de gênero, raça e etnia. Portanto, questionavam o acesso à educação e ao currículo.

Muitas pessoas pensam que raça e etnia são a mesma coisa. No entanto, a identidade étnica e racial é uma questão de saber e poder. Silva (2004, p.100) diz que “Em geral reserve o termo “raça” para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele, por exemplo, e o termo “etnia” para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua etc.”

Desta forma, a diferença assim como a identidade é um processo relacional. Portanto, a diversidade é o resultado de um processo relacional, discursivo e histórico de construção de diferença. A teoria curricular sede espaço para questões de raça e etnia, por existirem entre elas um vínculo de conhecimento, identidade e poder.

Um currículo crítico deve levar em consideração as teorias sociais que debatem a construção social da raça e etnia e tratar de maneira mais intensa a questão do racismo.

Portanto, o mesmo não é simplesmente uma questão de preconceito individual. De acordo com Silva, a atitude racista é o resultado de uma complexa dinâmica da subjetividade que inclui contradições, medos, ansiedades, resistências, cisões (2004, p. 103).

Para tanto, é importante situar a ação do movimento social que busca problematizar as relações raciais no Brasil e sua intervenção na educação. Portanto, irei trabalhar com o Movimento Negro e suas perspectivas em relação à educação no país.

O surgimento do Movimento Negro se deu a partir da organização da população negra em busca de melhores condições de vida e pela luta contra o racismo. Portanto, se faz necessário fazer um breve contexto histórico sobre a luta dos negros/as, sendo que, os debates que tem sido gerado em torno do Brasil e as conquistas desse grupo é fruto das reivindicações que tem se dado ao longo do século XX, e por toda a participação de negros e negras no país.

O movimento negro organizado como um movimento social tem como particularidade a atuação em relação à questão racial (PEREIRA, 2013, p.110). E uma das suas principais características é a diversidade e pluralidade. O termo “movimento social” segundo o sociólogo Alexander (1998, *apud* PEREIRA, 2013, p. 110):

(...) diz respeito aos processos não institucionalizados e aos grupos que os desencadeiam, às lutas políticas, às organizações e discursos dos líderes e seguidores que se formaram com a finalidade de mudar, de modo frequentemente radical, a distribuição vigente das recompensas e sanções sociais, as formas de interação individual e as grandes ideias culturais.

A partir desse contexto se consolidou ao longo do século XX, algumas iniciativas por parte da população negra que visava à luta contra o racismo e por melhores condições de vida, pretendemos salientar alguns desses momentos. Em 1931, a fundação da Frente Negra Brasileira (FNB) emerge como um dos primeiros Movimentos Negro no Brasil, organizado de forma institucional, sendo uma resposta ao mito da democracia racial. O mito da democracia racial, parte do princípio de que no país brasileiro não existe racismo ou discriminação racial, pelo contrário, a nação é mestiça e todos possuem os mesmos direitos. Joel Rufino dos Santos, diz que o mito da democracia racial é composto por três elementos fundamentais:

1^a) nossas relações de raça são harmoniosas; 2^a) a miscigenação é nosso aporte específico à civilização planetária; 3^a) o atraso social dos negros, responsável por fricções tóxicas, se deve, exclusivamente ao seu passado escravista. (*apud* PEREIRA, 2013, p. 113).

No entanto, para se contrapor a este ideário, ao longo do tempo, pode-se perceber que existe uma relação de hierarquização em relação à população negra e branca, e isto, tem proporcionado uma série de abusos, humilhação, racismo, discriminação racial e preconceito sobre a população negra. Não existe democracia racial na sociedade brasileira o que torna esse pensamento apenas um “mito” sustentado pela maioria branca.

Outra iniciativa importante na consolidação deste movimento foi o Teatro Experimental do Negro (TEN) fundado em 1944 por Abdias do Nascimento¹³ no Rio de Janeiro foi uma das mais importantes instituições durante as décadas de 1940 e 1950 contra o racismo e valorização do negro no Brasil. O TEN assumiu funções culturais e políticas e realizou a I e II Convenção Nacional do Negro (1945 e 1946) e o I Congresso do Negro Brasileiro em 1950 (PEREIRA, 2013). Assim como se preocupou com o processo de alfabetização da população negra. Após estas iniciativas neste período, o Movimento Negro sofre um refluxo tendo em vista a implantação de um regime ditatorial no país, que entre outras coisas proibiu o debate sobre as desigualdades raciais existentes.

A desvalorização da população negra como participantes históricos do desenvolvimento do país, a discriminação e preconceito sofrido pelos mesmos, entre outras séries de fatores, levaram a uma nova mobilização negra e a organização de diferentes entidades associativas, culturais e políticas, se reunirem em vários lugares do Brasil a fim de buscarem melhorias motivados pelos processos organizativos dos movimentos sociais no Brasil ocorridos inicialmente na década de 1960.

A partir das iniciativas da população negra, o Movimento Negro se reorganiza no desenvolvimento e organização dos movimentos populares na década 1970 com influência das lutas na década de 1960, onde ocorreram intensas mudanças em diversos países como Estados Unidos e França fruto de inúmeros movimentos como: o movimento feminista, a liberação sexual, as lutas contra a ditadura no Brasil. Para Lima (2009, p. 18-19) o Movimento Negro vai se constituir, ao mesmo tempo, “em situação de cooperação, de competição e de antagonismo, em função de encontrar os caminhos de sua reconstrução e continuidade histórica”.

Portanto, as pessoas estavam se agrupando e à medida que se organizavam foram surgindo diferentes formas de organização, que a princípio queriam espaço e melhores

¹³ Abdias do Nascimento nasceu em Franca, no Estado de São Paulo, em 1914. Abdias participou como um jovem militante da Frente Negra Brasileira (FNB) e também participou da criação do Movimento Negro Unificado (MNU).

condições de vida, o que acarretou em discriminações e resistências por parte da sociedade brasileira. Segundo Lima (*idem*) “A mobilização negra, além de gerar confrontos, contribuiu para fortalecer mecanismos de organização (2009, p. 22)”. A busca por espaço permitiu a população negra sua organização enquanto comunidade específica e à medida que cresciam era fortalecida na busca de direitos.

A retomada dos movimentos sociais, a partir dos anos de 1970, abriu caminho para que o Movimento Negro se estruturasse por todo o país, levantando questionamentos acerca das discriminações, que levavam à reprodução das desigualdades raciais na sociedade. Essa luta Segundo Lima (2009, p. 27) abriu novos espaços para o movimento negro, que verá surgir iniciativas governamentais como uma resposta a essas demandas, tais como a criação de Conselhos e Secretarias estaduais de promoção da comunidade negra.

A partir do século XXI, a luta da população negra começa a receber algumas medidas democráticas por parte do governo e de algumas instituições públicas e privadas, como o estabelecimento das cotas, de ação afirmativa, que visa à reparação de danos causados pelo racismo. Entretanto, para muitos, essa medida afirmativa é considerada injusta, as mesmas pessoas que discordam desta ação, são as mesmas que desconhecem o sofrimento e as lutas vivenciadas pela população negra, que sempre lutou por reconhecimento e dignidade. Outra ação afirmativa que é fruto, principalmente, das lutas do Movimento Negro é a Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o estudo sobre a história da África e afro-brasileira nas redes de ensino público e privado. Portanto, a partir dessas ações a população negra começa a ter uma maior visibilidade por parte da sociedade.

Os movimentos sociais contribuíram para que o Estado assumisse compromissos junto as universidades e ao mercado de trabalho com intuito de desenvolver ações para a garantia dos direitos que foi historicamente negado a população negra, isto é, uma iniciativa ao combate às desigualdades sociais, ao preconceito e discriminação vivenciados todos os dias por milhares de negros e afrodescendentes.

Para o Movimento Negro, o território da educação não é somente o do espaço institucional, mas se configura nos lugares, nas relações de trabalho e de família, espaços que reúnem pessoas e tipos de atividades onde viver o fazer faz o saber (LIMA, 2009, p. 30). Portanto, os/as educadores/as devem se posicionar criticamente em relação à natureza, à sociedade e ao mundo, já que, segundo o Movimento Negro, a escola tem atuado como reprodutora do racismo existente na sociedade. Os/as negros/as trouxeram

para o espaço escolar, questionamentos acerca da diversidade racial, fazendo com que, a escola reconheça a população negra como seres reflexivos e culturais.

A escola brasileira precisa parar de omitir a resistência negra e reconhecer as diferentes identidades pertencentes ao ambiente escolar. O espaço escolar não é o lugar de apenas uma “cultura” mais de diversas culturas que fazem parte de diversos grupos étnicos, que podem e devem proporcionar uma série de conhecimentos e informações para o enriquecimento da aprendizagem dos educandos, contribuindo para uma sociedade justa, igual e que valorize a diversidade racial. De acordo, com Conselho Nacional de Educação, 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, 2004).

A população negra, através de suas lutas por uma educação de qualidade, foi responsável para que se iniciasse debates e questionamentos a respeito da diversidade e pluralidade no ambiente escolar.

Relacionado o debate anterior temos que considerar neste momento, as reflexões em torno do racismo, do preconceito e da discriminação, para entendermos o contexto-problema em termos das relações raciais.

Durante muitos anos, a população negra sofreu com a escravidão no Brasil que durou até o final do império e foi abolida no país com a assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio de 1888. Nesse período, os negros não tinham voz nem direitos legais, portanto, eram desrespeitados, desvalorizados e tratados como mercadorias.

Esses acontecimentos, propiciaram uma série de situações que foi desde a desvalorização da cultura negra até uma onda de racismo, discriminação racial e preconceito no Brasil e tem diminuído ao longo dos anos devido aos movimentos sociais organizados por todo o país.

Muitas pessoas não conseguem discernir entre o que é racismo, discriminação racial e preconceito, entre os diversos autores que debatem sobre esses questionamentos, trarei as ideias de Guimarães (2004) que trata primeiramente o racismo como doutrina e posteriormente como sendo um corpo de atitudes, preferências e gostos. Para ele:

Racismo, em primeiro lugar, é referido como sendo uma doutrina, quer se queira científica, quer não, que prega a existência de raças humanas, com diferentes qualidades e habilidades, ordenadas de tal modo que as raças formem um gradiente hierárquico de qualidades morais, psicológicas, físicas e intelectuais. (Guimarães, 2004, p.17).

Para o autor, o mundo foi classificado por diferentes raças humanas que possuem características específicas. Neste processo se forma como grupos hierárquicos as quais são atribuídas qualidades sejam elas morais, físicas, intelectuais e psicológicas. O racismo surge da ideia de superioridade racial, havendo uma hierarquia em relação de uma sobre as outras raças, sendo que neste ideário, a raça branca aparece como modelo de referência. Existe um “padrão” estético, físico, intelectual e moral, neste caso, o “padrão” é a raça branca, que faz com que todas as outras raças que não se enquadrem nesse “padrão” se tornem inferior. Segundo Guimarães (2004) “Além de doutrina, o racismo é também referido como sendo um corpo de atitudes, preferências e gostos instruídos pela ideia de raça e de superioridade racial, seja no plano moral, estético, físico ou intelectual” (p.17).

Já a discriminação racial, segundo este autor consiste no tratamento diferencial de pessoas baseado na ideia de raça, podendo tal comportamento gerar *segregação* e *desigualdades raciais*. E o preconceito seria apenas a crença prévia (preconcebida) nas qualidades morais, intelectuais, físicas, psíquicas ou estéticas de alguém, baseada na ideia de raça. (*idem*, p. 18).

O Brasil é um país onde residem diferentes tipos de raças e etnias e ao mesmo tempo está envolvido em um sistema de desigualdades raciais, que são refletidas na educação, na saúde pública, no emprego, na renda e etc.

O sistema de educação do Brasil, por muitos anos foi voltado para as classes dominantes, onde a escola havia se tornado um lugar de preparação para ensinar a classe dominante a dominar, e a classe dominada a ser submissa ao sistema, raras são as exceções daqueles que na posição de dominado, conseguiam quebrar essa regra. Os professores que deveriam trazer os seus alunos a emancipação, se colocavam no lugar de reprodutores, do sistema capitalista, que não levava em consideração os negros, os deficientes e as mulheres. No entanto, experiências e reflexões teóricas para alterar esta realidade, foram impulsionadas pelos movimentos sociais.

O currículo por muito tempo deixou de fora questionamentos acerca das desigualdades promovidas pelo sistema, não se falava em diversidade ou em pluralidade e o conteúdo lecionado em sala de aula era de difícil compreensão para a classe mais

“baixa”, portanto, estava distante da realidade vivenciada pelos alunos e os mesmos não eram valorizados como fonte de conhecimento.

O currículo proposto pela educação formal tem sido o maior meio de reprodução das desigualdades, discriminação, preconceito e racismo. De acordo com Guimarães (2004) o racismo brasileiro apenas torna-se visível quando a estrutura social brasileira deixa de ser pensada a partir de uma sociedade de classes, nos moldes europeus, e passa a ser conceitualizada nos termos de uma sociedade hierárquica (p. 83).

Atualmente na legislação brasileira existem leis contra o racismo que procuram coibir a doutrina racista e o preconceito racial em sua manifestação verbal e comportamental – a discriminação. A lei nº 9.459 de 13 de Maio de 1997 trata do crime de preconceito e alterou os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de Janeiro de 1989:

O Presidente da República, faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º - Os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de Janeiro de 1989, passam a vigorar com a seguinte redação: “Art. 1º - Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional”. “Art. 20º - Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, etnia, religião ou procedência nacional. Pena: reclusão, de dois a cinco anos e multa.

A lei nº 7.716, de 05 de Janeiro de 1989 é criada com intuito de definir os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, que visa punir as inúmeras situações em que se tentam impedir ou recusar qualquer tipo de acesso ou atendimento, sendo que, é direito de todos, independentes de sua raça, cor ou etnia. Já a Lei nº 8.801, de 21 de Setembro de 1990 estabelece os crimes e as penas aplicáveis aos atos discriminatórios ou preconceito de raça, cor, religião, etnia ou procedência nacional, praticados pelos meios de comunicação ou por publicação de qualquer natureza.

Segundo Guimarães (2004) [...] os casos de discriminação ou racismo registrados pela imprensa tendem a ser vistos pelos setores conservadores como “ressentimentos”, “complexos de inferioridade do negro”, como produto de manipulação de grupos com interesses políticos eleitorais ou como simples ignorância (p.80). A imprensa é também um dos meios de manipulação da sociedade dominante, que, infelizmente, tende a ver os casos de racismo e discriminação como situações normais do dia-a-dia que não devem ter tanta relevância. No entanto, por causa, dessas atitudes, a população negra tem sido marginalizada por uma parcela da sociedade, que desvaloriza a população negra como produtor de conhecimento e como elemento importante e fundamental para o

desenvolvimento do país. Desconhece a cultura africana e afro-brasileira, porém, convivem todos os dias com as suas influências sem nem mesmo perceberem.

É importante lembrar que a discriminação racial aparece quase sempre como um abuso de autoridade que impede o ingresso, a promoção ou a permanência no emprego. Ela quase nunca aparece como uma opressão difusa nas relações sociais, exercida por pessoas situadas na mesma posição hierárquica (GUIMARÃES, 2004, p. 104). Ou seja, o abuso de autoridade está estreitamente ligado à discriminação racial.

Nessa perspectiva, o ensino da educação das relações raciais para as instituições de ensino tanto público quanto privado é uma medida para que injustiças sejam desfeitas, e a conscientização aconteça acerca da valorização e respeito às diferenças.

Para concluir esta etapa traremos uma reflexão inicial sobre a educação do campo, pensando sua conceituação e parte de sua trajetória como parte dos sistemas de ensino na atualidade.

Conforme escreve Martins (2009), até os anos 90, do século XX, há um debate em torno de concepções de como deveria ser formulada para os sujeitos da zona rural. Para ele, “a educação rural no Brasil - até a década de 1990, quando a categoria educação do campo inicia sua construção - está atrelada a um modelo de política econômica comprometido com as elites e ligado às oligarquias rurais”.

Nesse sentido, pode-se perceber que a discussão acerca da problemática da educação do campo como parte da legislação e na prática educacional brasileira, num primeiro momento, não integram o conjunto de sujeitos desta região, que será questionada pela organização social. Os movimentos sociais do campo vêm se constituindo ao longo da nossa história, como um espaço de compreensão e luta da realidade camponesa, de conhecimento e (re) conhecimento dos saberes, cultura e dos direitos dos sujeitos do campo, de produção de uma teoria e uma prática pedagógica (SILVA, 2006).

Portanto, os posicionamentos a favor da especificidade da educação do campo encontram uma crítica constante, pautada em fazer uma oposição frontal entre rural e urbano, campo e cidade, matuto e cidadão.

Ao questionar o que seria a educação do campo, Caldart (2008) traz indícios de que já é possível abordar a questão da educação do campo no plano da discussão conceitual. Segundo ela isto é possível porque há um acúmulo de práticas, relações e embates que permitem uma abstração, que passa a servir de categoria teórica para análise de cada prática particular, de cada posicionamento diante da realidade a que a educação do campo se refere. Trata-se de um conceito próprio do nosso tempo histórico e que

somente pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo.

Pode-se dizer que a educação do campo ocupa espaço de debate educacional em nível nacional, ou seja, pela necessidade de ocupação da escola. Tal processo se materializa em diversas instâncias: no plano legal, com o estabelecimento das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo e, principalmente, com seu conteúdo; no plano político, com a contenção do processo de extinção das escolas rurais, sua re-inserção no debate educacional e na estrutura estatal; e, principalmente, no plano identitário, com a promoção do debate sobre a cultura camponesa, seus valores e a manutenção da vida no campo.

Em termos de sua definição a educação do campo, toma como perspectiva a valorização da identidade cultural do homem/mulher do campo, como observa Martins (2009, p. 4):

[...] ao estabelecer que a educação condizente com as necessidades desse povo vai além da apreensão de novas técnicas agropecuárias, ao buscar condições reais para que os povos do campo tenham acesso à educação (vista como desenvolvimento das potencialidades humanas) está se proclamando um projeto societal pautado em valores que privilegiam o ser em detrimento do ter, que estabelecem prioridades ao ser humano e não ao capital; está se propondo uma sociedade que procure na solidariedade e não na competição alicerce para as relações sociais.

Desta forma, a educação do campo se materializa como ação social evidenciada como principal interlocutor, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que vai compreender a necessidade de um debate de uma proposta de escola, elaborada no âmbito das lutas empreendidas pelos dirigentes do MST, apresenta uma concepção de educação popular baseada em muitas ideias defendidas por Paulo Freire. Logo, a escola diferenciada, reivindicada e construída pelo MST, tem como cenário central uma classe social (classe trabalhadora); uma proposta de transformação da sociedade partindo da base social; uma escola que desenvolva autonomias.

Diante de tais questões teoricamente formuladas, trataremos no próximo capítulo da legislação nacional, que busca problematizar as relações raciais e a educação do campo no Brasil.

CAPITULO II: A LEGISLAÇÃO NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pretendemos neste capítulo transitar pela legislação nacional, discutindo as políticas públicas implementadas, para o debate das relações raciais no ambiente escolar. Da mesma forma, entender como a educação do campo se constitui e dialoga com os sistemas de ensino.

2.1. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER)

A escola tem um papel fundamental no processo de eliminação do racismo e das discriminações e para a emancipação dos grupos étnicos que são constantemente marginalizados, quando proporciona o acesso a informação, aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, promovendo espaços democráticos, onde todos são tratados com respeito e igualdade e tem sua cultura preservada.

Nessa perspectiva, no dia 09 de Janeiro de 2003 foi estabelecida a Lei nº 10.639 que acarreta em uma série de mudanças no sistema educacional, com intuito de quebrar paradigmas e mitos a respeito da cultura, dos costumes e ideologias da população negra, sendo que, altera a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 e é uma forma de reparação aos danos causados a população negra, que passou décadas sendo marginalizada, vítima de uma sociedade hierarquizada, e se constitui como política pública que visa o reconhecimento à contribuição da população negra para a construção e desenvolvimento do país.

O Conselho Nacional de Educação através de parecer relata algumas determinações a respeito da inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo das redes de ensino. O documento aponta:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para os negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos (BRASIL, 2004).

Para as diretrizes, não se trata de mudar o foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por uma africana, mas de ampliar os currículos escolares para a diversidade

cultural, racial, social e econômica brasileira. Ou seja, a escola tem como função incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das raízes africana e européia, portanto, não se trata simplesmente de inclusão, mas de repensar as relações raciais existentes na sociedade contemporânea (BRASIL,2004).

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta com erros (BRASIL, 2004, p. 18).

Os sistemas de ensino são responsáveis por elaborar e desenvolver projetos voltados para a educação das relações étnico-raciais, além de proporcionar materiais didáticos para que os mesmos sejam realizados. Portanto, os sistemas de ensino assim como os/as professores/as podem agir significativamente para que estereótipos, racismo, discriminação racial e social possam ser eliminados no espaço escolar, sendo que, nesse processo de reeducação das relações raciais, os/as educadores/as são fundamentais para que sejam desfeitas mentalidades racistas e discriminatórias no âmbito do espaço escolar.

Segundo Santos (2010, p. 21):

A inserção da concepção sobre diversidade nas políticas educacionais, nos currículos e na formação dos professores está sendo gradualmente implantada a partir da Lei n. 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e inclui no currículo oficial de escolas públicas e privadas de Ensino Básico a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Posteriormente foram instituídas pelo Ministério de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana através do Parecer CNE/CP 3/2004.

Todas essas medidas adotadas são um avanço na história da educação, pois, proporcionam um conjunto de ações políticas destinadas à correção de desigualdades raciais e sociais. Portanto, essas mudanças desafiam educadores/as de toda a nação brasileira a se posicionarem positivamente para que ocorra a democratização das relações raciais a fim de diminuir a desigualdade social que separa brancos/as e negros/as.

Quando a escola trabalha conteúdos da história e cultura afro-brasileira, contribui para que as construções ideológicas estruturantes sejam rompidas na consciência social brasileira e abre espaço para uma educação antirracista, favorecendo assim a aprendizagem e troca de experiências entre sujeitos étnico-raciais.

Nesse processo de intervenção da Lei nº 10.639/03 o principal meio de intervenção é a educação básica de ensino. Para Santos (2009, p. 108):

A Lei transformou-se no seu principal meio de intervenção no Nível Básico de Ensino, como forma de combater as múltiplas formas de racismo responsáveis pela geração das desigualdades que se concretizam num chamado “fracasso escolar”, que atinge mais intensivamente as crianças e jovens negros.

Nesse contexto, as políticas públicas de ações afirmativas que estão voltadas para a valorização da identidade e da cultura negra favorecem o fortalecimento dos movimentos sociais, e é um incentivo para que o Governo invista em mais formações de professores/as iniciais e continuada.

Gomes (2009, p.70) relata que:

A implementação da Lei 10.639/03 pode ser vista como o desafio de uma política pública em educação que carrega consigo a tarefa de reeducar o próprio Estado, os sistemas de ensino, as universidades, as escolas e os sujeitos da educação na sua relação com a diversidade étnico-racial.

Para superar estereótipos e eliminar preconceitos, faz-se necessário redefinir novos conceitos, educar, aprender, ensinar, saber e reeducar a sociedade brasileira. Precisamos fazer uma reforma nas instituições de ensino para possibilitar que os/as educandos/as tenham acesso a outros tipos de conhecimento de diferentes grupos étnico-raciais.

A escola é uma instituição social responsável por assegurar o direito à educação para todo e qualquer cidadão, todos têm direito a uma educação de qualidade. Nessa perspectiva é necessário que se compreenda como se tem dado o processo de formação dos/as professores/as das redes de ensino do Brasil, sendo que, esse processo de construção é um elemento indispensável para que se cumpra o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e que se estabeleça o que tem proposto em forma de parecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana.

2.2. DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Depois de décadas de luta do Movimento Negro contra o racismo, por reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira, desembocou na iniciativa do Executivo Federal, que através do Ministério da Educação implementou as políticas afirmativas que representam um conjunto de medidas, a fim de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social. Essas medidas adotadas no ano de 2004 pelo Governo Brasileiro, na gestão do presidente Lula, no bojo da modificação da Lei e Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foram elaboradas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, como uma maneira de promover a democratização da educação e problematização das relações étnico-raciais no Brasil.

Assim, como estabelecimento das Diretrizes Curriculares, o Governo Federal tornou legais parte das reivindicações e propostas do Movimento Negro, a fim de incentivar a valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como o comprometimento com a educação das relações étnico-raciais de maneira positiva. O parecer CNE /CP 3/2004 procura:

Oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. (BRASIL, 2004).

O Parecer incentiva a produção e divulgação de conhecimentos, formação de atitudes, posturas e valores com intuito de educar cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-raciais. É uma forma de valorizar e permitir que todos tenham os seus direitos garantidos tanto negros/as como não negros/as.

É importante compreender a complexidade que envolve o processo da construção de identidade negra no Brasil. É necessário que se desfaçam alguns equívocos gerados ao longo dos anos em relação a ser negro/a no país. De acordo com o CNE (2004):

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define. Em segundo lugar, cabe lembrar que preto é um dos quesitos utilizados pelo IBGE para classificar, ao lado dos outros – branco, pardo, indígenas – cor da população brasileira. Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a pretos e pardos sob a categoria negros, já que ambos reúnem,

conforme alerta o Movimento Negro, aqueles que reconhecem sua ascendência africana. (BRASIL, 2004, p. 15)

Segundo o CNE (*idem*) um outro equívoco a esclarecer é de que o racismo, o mito da democracia racial e a ideologia do branqueamento¹⁴ só atinge os negros/as. Todos esses processos atingem negros/as, brancos/as e outros grupos étnico-raciais. Estes elementos estão arraigados no imaginário social e fazem parte da formação histórica e social brasileira.

Além dos equívocos relatados acima, existe a ideia de que a questão racial se limita apenas ao Movimento Negro e a estudiosos do tema e não à escola. E que os negros se discriminam entre si e que são racistas também. No entanto, o Parecer é uma proposta para discutir e acabar com esses equívocos e estabelecer ações que façam valer os direitos da população negra no Brasil. É uma luta constante por respeito e igualdade.

No que se refere às ações afirmativas, relatadas pelo Parecer trata-se de uma demanda de reparações, significando que o Estado e a sociedade devem tomar medidas para ressarcir os descendentes de africanos dos danos causados pelo regime escravista, danos esses psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais. Essas políticas de reparações devem garantir a essa população, ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, além de proporcionar a valorização do patrimônio histórico-cultural africano e afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos tidos como indispensáveis para a continuidade nos estudos e conclusão de cada um dos níveis de ensino (BRASIL, 2004, p. 11).

Entre as formas de reconhecimento e afirmação dos direitos voltados para a população negra, está a Lei Nº 10.639/2003 que foi sancionada antes do parecer das Diretrizes Curriculares, este reconhecimento implica em “justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos” (CNE, 2004, p. 11).

De acordo com o Parecer reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos, que ainda desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes, que veladas ou explicitamente violentas expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma

¹⁴A ideologia do branqueamento costuma ser associada, no Brasil, aos projetos imigracionistas que, na virada do século XIX para o século XX, trariam milhares de europeus brancos ao país, a qual deveria ter como objetivo a homogeneização da nação, isto é, a transformação da “raça negra” em “raça branca”. <https://andreashofbauer.wordpress.com/entrevistas/conexao-professor-entrevista-com-o-historiador-andreas-hofbauer-racismo-no-brasil-e-o-branqueamento-da-sociedade/>

sociedade hierárquica e desigual. Portanto, para o enfrentamento destas questões é necessário a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade.

Desta forma, o Parecer discute que reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história, ou seja:

Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura dos seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. (BRASIL, 2004, p. 12)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais esse reconhecimento pressupõe programas de ações afirmativas, ou seja, um conjunto de ações políticas voltadas para a correção de desigualdades sociais e raciais que são fontes de tratamento diferenciado decorrentes de uma estrutura excludente e discriminatória, onde a população negra sofre com a marginalização e discriminação, resultado de uma sociedade hierarquizada, que privilegia a classe branca.

A Educação das relações étnico-raciais a partir de sua institucionalização demanda a construção de políticas públicas do Estado, que atinjam as instituições públicas e privadas, assim como de práticas pedagógicas, que modifiquem os sistemas de ensino, como parte do reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história da população negra. As instituições necessitam de condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas, que favoreçam o ensino e aprendizagem para todos, alunos negros/as e não negros/as, assim como para professores/as, de maneira que possam se sentir apoiados e valorizados em suas diferenças, e no debate das relações raciais no Brasil.

A política relacionada à Educação étnico-raciais também pode ser compreendida como uma reeducação das relações entre negros/as e brancos/as no Brasil. Sendo que, essas relações não se limitam apenas a escola, mas envolvem políticas públicas, o Movimento Negro e os sujeitos atingidos por estas questões. Portanto, esse processo de reeducação exige mudanças em todos os sentidos, éticos, culturais e pedagógicos. É necessário que haja uma relação de parceria entre a família, escola, sociedade e movimentos sociais. Esse processo de reeducação é longo, em função de que tais ideais de inferioridade da população negra está no imaginário social, e, portanto, exige muito esforço por parte de toda sociedade na busca por eliminar o racismo.

É preciso compreender que o sucesso de uns tem o preço da desigualdade e marginalização imposta a outros e para que a reeducação das relações étnico-raciais ocorra, faz-se necessário a troca de conhecimentos, quebra de desconfianças, projetos em conjunto, ou seja, impõe aprendizagens entre brancos/as e negros/as. Proporcionando relações saudáveis onde todos cresçam e sejam valorizados enquanto seres humanos.

A busca por eliminar o racismo é uma tarefa árdua e que durará décadas, portanto, já foi comprovado, através do Movimento Negro o quanto é dura a experiência da população negra de ter julgados seu comportamento, intenções e ideias antes mesmo de abrirem a boca ou tomarem qualquer iniciativa.

O Brasil é um país onde a diversidade social e racial está presente, pois existe na nação brasileira descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos, no entanto, uma parcela significativa é vítima de preconceito e discriminação por causa do seu pertencimento étnico-raciais. Neste caso, a população negra e indígena, é muitas vezes marginalizada pela sociedade, sendo desvalorizada a sua cultura, os seus costumes e ideologias. Vivemos em um país democrático, no entanto, ainda há muito que se fazer para que verdadeiramente a igualdade étnico-raciais aconteça no país.

Sendo assim, é de suma importância compreendermos o processo de reconhecimento à diversidade racial dentro das escolas do campo, na perspectiva de salientar as Diretrizes voltadas para o campo.

2.3 DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que aborda a importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. Nessa perspectiva, o Conselho Nacional da Educação traz em forma de parecer, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a fim de proporcionar a população do campo direito e condições de terem uma educação de qualidade que os valorizem como sujeitos sociais participantes da sociedade brasileira.

Para que se compreenda o debate acerca da Educação do Campo e suas Diretrizes, precisamos abarcar o conceito de Educação Campo que segundo Conselho Nacional de Educação (2001):

[...] tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1).

A educação do campo vai muito além daquilo que é retratado pela literatura, que mostra um passado de abundância e felicidade, sendo evidenciada pelos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país. Os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva (BRASIL, 2001).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 traz uma concepção de mundo rural no sentido de espaço específico e está integrado no conjunto da sociedade. A LDB (*idem*), relata sobre a educação básica:

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Portanto, a legislação promove um processo de adaptação, para que a diversidade regional seja respeitada e valorizada no espaço do campo, e reconhece o direito à igualdade e diferença, permitindo que o calendário escolar seja adaptado a realidade dos educandos do campo.

O Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, realizou um reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo e através do Projeto de Resolução que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo resolve (2008):

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.(BRASIL, 2008, p. 2).

De acordo com o Projeto de Resolução que estabelece as diretrizes complementares (2008), a Educação do Campo deve oferecer todo suporte para que as diversidades da população do campo sejam respeitadas, sendo assim, deve trabalhar com questões raciais, étnicas, de gênero e etc., para proporcionar a valorização de cada sujeito social que reside na zona rural.

Diante das particularidades regionais da população do campo, vários estados brasileiros adotaram medidas em forma de leis regionais para que fossem estabelecidas mudanças nos currículos para a zona rural, a fim de valorizar as especificidades da população escolar. Neste aspecto a “Constituição paraense, no artigo 281, IV, explicita que o plano estadual de educação deverá conter, entre outras, medidas destinadas ao estabelecimento de modelos de ensino rural que considerem a realidade estadual específica” (CNE, 2001).

Portanto, o parecer não propõe simplesmente um currículo que incluía, mas um currículo que respeite à diversidade acolhendo as diferenças sem promover desigualdades. Assim, a decisão de sugerir diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, e delimita o que é rural e urbano sem perder de vista o Nacional. De acordo com o Projeto de Resolução (2001):

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (Ref.)

De acordo com Parecer CNE/CEB nº 36/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de março de 2002, é garantido o acesso e a universalização do ensino à população do campo, visando adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena e a Educação Profissional de Nível Técnico.

Art. 3º O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a

solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2001b).

O projeto institucional das escolas do campo visa a universalização de uma educação de qualidade social que respeite o direito à igualdade e as diferenças sociais, políticas, econômicas, de gênero e etnia, e se constitui num espaço público de articulação e investigação de experiências sociais bem como o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2001).

O Conselho Nacional de Educação através do parecer N° 36/2001 que rege os princípios para a educação das escolas do campo, determina no Art.13, que os sistemas de ensino além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica, deverão ter como componentes para a formação complementar de professores/as que lecionam nas escolas do campo:

- I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2001, p. 25).

Portanto, as escolas do campo deverão proporcionar a valorização da diversidade da população do campo, e valorizar a diversidade é respeitar o pertencimento étnico, cultural e a relação de gênero de cada indivíduo do campo, e reconhecê-los como sujeitos sociais é um processo de suma importância para o desenvolvimento e crescimento do Movimento Sem Terra (MST).

Neste sentido, o próximo capítulo traz as discussões empreendidas com os sujeitos foco da pesquisa, buscando entender e relacionar a educação do campo e o debate das relações raciais na prática pedagógica.

CAPÍTULO III: A PESQUISA DE CAMPO

Pensando na formação de professores/as a partir de sua prática atual, selecionamos a Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Marighella, situada na PA 150 Km, que atende os/as discentes do assentamento 26 de Março, para que pudéssemos desenvolver a pesquisa de campo, através de entrevistas semiestruturadas com os/as docentes que lecionam na Educação Infantil, com intuito de compreender se os/as mesmos/as tiveram ou possuem formação para trabalhar a educação das relações étnico-raciais no âmbito escolar.

O assentamento 26 de Março está localizado na antiga fazenda Cabaceiras, onde a área é denominada de Polígono dos Castanhais, possuindo uma extensão de aproximadamente 9.774,0405 hectares¹⁵. Distante cerca de 25 km da sede do município de Marabá. A fazenda foi ocupada no dia 26 de março de 1999, por aproximadamente 1600 famílias. Marabá é uma cidade situada no sudeste do Pará, cuja característica principal da região é sua formação diversa, em face a migração e os projetos desenvolvimentistas produzidos para esta região (SANTIAGO, 2014).

Este assentamento foi selecionado a partir de um pequeno levantamento que fizemos com os/as docentes da Educação Superior, que integram o quadro de professores/as do curso de Educação do Campo da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, e depois de conversar com uma aluna e bolsista de pesquisa do curso de Educação do Campo do campus de Marabá, a mesma passou alguns contatos, na qual poderia intervir para que pudéssemos chegar ao local onde se encontra a escola.

A referida escola dispõe de dois ônibus escolares disponibilizados pela Prefeitura Municipal de Marabá, que fazem a rota dentro do assentamento para levar os/as alunos/as até a instituição de ensino e possuem horários devidamente estabelecidos pela direção escolar.

¹⁵ De acordo com publicação no Diário Oficial da União- da desapropriação da área, do dia 19 de dezembro de 2008.



Figura 1. Ônibus escolar disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Marabá (Foto da autora)

Ao chegar no local onde está localizada temporariamente a escola, fomos recebidos pelas educadoras, que compõem uma posição de extrema importância no quadro da instituição que é o apoio escolar, composto pelas responsáveis da limpeza do espaço escolar e preparação das refeições. Fui levada até a Diretora da escola que estava em reunião pedagógica com todos/as professores/as da Educação Básica e Ensino Fundamental. Expliquei quais eram as minhas intenções e a necessidade de fazer entrevistas, a mesma autorizou que entrevistasse todas as professoras da Educação Básica.



Figura 2. Educadores/as em reunião pedagógica em um espaço improvisado.(foto da autora)

A escola conta com um quadro de três (3) professoras que lecionam na Educação Infantil, sendo que, duas das três docentes residem em Marabá e dependem de vans particulares ou da disponibilidade da Diretora, que sempre que pode, as leva até a rodoviária de Marabá, já que a mesma também reside em Marabá.

Devido ao período de chuva no início do ano letivo de 2015, os/as discentes ficaram quase três meses sem aula, porque as estradas estavam impossibilitadas de passar transportes escolares. Nessa perspectiva, a direção juntamente com toda equipe escolar teve que adotar novas medidas, para que os/as discentes não ficassem mais sem aulas.

Portanto, chegaram à conclusão que para que os/as mesmos/as não fossem prejudicados, no sentido do ensino e aprendizagens das disciplinas curriculares, a escola iria trabalhar em tempo integral e os/as educandos/as deveriam estudar de maneira integral, ou seja, deveriam passar dois horários, especificamente manhã e tarde no espaço escolar e os/as professores/as revezariam as turmas entre si semanalmente. Sendo assim, ficou planejado que no período da manhã os/as docentes trabalhariam em sala de aula e a tarde desenvolveriam atividades fora da sala de aula e vice-versa, já que o espaço em que se encontra a escola temporariamente é pequeno e não dispõe de muitas salas.



Figura 3. Prédio temporário da Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Marighella. (foto da autora)



Figura 4. Sala de aula temporária. (Foto da autora)



Figura 5. Sala de aula onde são ministradas as aulas. (Foto da autora)

Na reunião pedagógica da escola, estavam reunidos três educadoras da Educação infantil e cinco docentes do Ensino Fundamental, esse é o quadro de professores/as que compõem da educação básica da instituição pública Carlos Marighella. Como a pesquisa é voltada para a educação infantil, entrevistei todas as três professoras que lecionam nesta área. E para início de pesquisa, se faz necessário conhecer primeiramente o contexto histórico e o projeto político pedagógico da instituição de ensino.

3.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA CRIAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CARLOS MARIGHELLA

Durante a visita na escola do assentamento Carlos Marighella, solicitamos junto a Secretária da escola o Plano Político Pedagógico (PPP) da instituição, no entanto, não pudemos ter acesso a todo o material, porque o PPP estava em processo de construção e se encontra inacabado. Sendo assim, tivemos acesso a algumas informações básicas a respeito do contexto histórico da instituição de ensino, o seu processo de formação e o início do processo de construção e formação do assentamento 06 de Março.

A luta para garantir uma educação de qualidade aos trabalhadores e trabalhadoras do campo tem se colocado de fundamental importância quanto à luta pela Reforma Agrária. Portanto, a escola é necessária e de suma importância para a efetivação e sistematização de aprendizados da Pedagogia do Movimento.

A Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Carlos Marighella faz parte da história de resistência do Acampamento 26 de março, localizado geograficamente à margem da PA 150, distante 25 km da Sede do município de Marabá, sentido Eldorado dos Carajás, na antiga Fazenda Cabaceiras, sudeste paraense.

Na primeira Assembleia realizada no segundo dia da ocupação na referida fazenda que foi ocupada por cerca de 1800 trabalhadores sem-terra, a educação era uma preocupação do Movimento, considerando o grande número de crianças existentes no acampamento. O nome do acampamento foi batizado com a data de ocupação em memória das lideranças do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), Onalício Araújo Barros (o Fusquinha) e Valentim Serra (o Doutor), assassinados um ano antes da ocupação da fazenda Cabaceiras, em ocasião da desocupação da Fazenda Goiás II. Um dos encaminhamentos tirados nessa Assembleia foi a construção de um barracão para funcionar a escola do Movimento que recebeu o nome em memória do comunista Carlos Marighella, assassinado durante o período da ditadura militar por lutar pela democracia e justiça social.

Aos 28 dias de ocupação as famílias já faziam parte de um gigantesco acampamento, já organizado em grupos de famílias e setores, porém o Movimento Sem Terra (MST) tinha claro que a luta que vinha pela frente não seria fácil, considerando o poderio dos seus supostos proprietários, a família Mutran, composta ainda de poder econômico e político na sociedade paraense, principalmente local.

Dessa forma, para que as famílias não fossem despejadas de forma violenta, o Movimento negociou com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Conselho de Segurança Pública do Estado, a saída delas da fazenda, acompanhando-as nas proximidades da fazenda, numa área próxima à Vila Sororó, aguardando providências do INCRA no prazo de 30 dias.

Foram 40 dias de espera, 10 a mais do que o estabelecido no acordo. Durante estes esses dias as famílias aproveitaram para dar prosseguimento ao processo organizativo do MST e conhecer melhor a importância de sua organicidade interna.

A escola tinha seu funcionamento de forma itinerante, acompanhando a dinâmica do Acampamento, contando para isso com a colaboração de educadores e educadoras de forma voluntária. Apesar da maioria não ter um nível de escolarização, na prática estes educadores e educadoras era quem educavam as crianças Sem Terra da mais nova Comunidade de Resistência do MST.

Como o INCRA não cumpriu o acordo com os trabalhadores, as famílias reocuparam a fazenda, desta vez a sua sede, onde em um dos barracões de madeira, funcionou a escola, atendendo a princípio apenas as crianças de maneira informal.

Na sede da fazenda as famílias conseguiram resistir 45 dias, saindo debaixo de muita repressão militar que utilizaram seus cães de guarda, despejando violentamente essas famílias, passando por cima inclusive de crianças. Como não houve muita alternativa de maiores resistências para essas famílias montaram acampamento no INCRA/Marabá, o qual durou 04 dias, até o momento certo em que as famílias decidiram reocupar novamente a fazenda.

Nesse período o acampamento contava com cerca de 750 famílias, resistindo na esperança de um pedaço de terra. No ano 1999, mesmo período das ocupações, e após a realização de um diagnóstico que o Setor de Educação fez do número de crianças existentes no Acampamento 26 de Março, e a partir do I Encontro de Educação do mesmo, as famílias optaram para cobrar do poder público municipal a criação da Escola “Carlos Marighella”.

Nas primeiras negociações foi possível conseguir junto à Secretaria Municipal de Educação de Marabá (SEMED), alguns materiais didáticos, quadros e merenda escolar para atender inicialmente 250 crianças e adolescentes.

Em março de 2001, a escola foi criada oficialmente pela Prefeitura Municipal de Marabá conforme Ato de Criação Portaria Nº 496/01-GP de 20/03/2001 e mesmo assim os educadores/as continuaram trabalhando como voluntários¹⁶, contando apenas com o acompanhamento político-pedagógico do Setor de Educação do MST/Pará¹⁷

Em março de 2001, depois de muita luta e conversas junto a SEMED os educadores/as da escola aptos a assumirem a sala de aula foram contratados e os não habilitados foram lotados no quadro de apoio, mediante avaliação da Coordenação do Assentamento e do Setor de Educação.

O MST não só teve o direito de indicar nomes para a lotação da escola, como também ficou com a direção da escola, indicando o nome de um militante para assumir este cargo de confiança política e pedagógica da comunidade¹⁸.

¹⁶ O Setor de Educação do MST compreendia que era muito cedo para as pessoas passarem a trabalhar remuneradas, uma vez que o acampamento ainda vivia uma dinâmica de organização interna política.

¹⁷ Quem mais realizava acompanhamento neste período histórico eram Maria Gorete do Assentamento 1º de Março e Raimundo Moura, até então da Secretaria do MST e do Setor de Educação. Outra pessoa que contribuía na medida do possível era Suely Gomes, também do Setor de Educação do MST.

¹⁸ Raimundo Moura era recém-formado em Magistério e assumiu esse desafio por ter sido o mais preparado naquele momento.

Como o Projeto Político Pedagógico (PPP) está em fase de construção, infelizmente, não pudemos analisá-lo para poder identificar ou não a menção do ensino das relações étnico-raciais, mas, a partir das entrevistas pudemos perceber que existe um interesse em relação ao ensino da temática.

3.2. ENTREVISTAS

A fim de chegar a uma conclusão a respeito da problemática abordada no início deste Trabalho de Conclusão de Curso, foi elaborado um roteiro para que fosse utilizado durante as entrevistas com as docentes da instituição de ensino pesquisada.

Já que os/as docentes que integram o quadro da escola iriam passar o dia todo em planejamento, nos momentos de intervalos tivemos a oportunidade de entrevistar as professoras que atuam na escola e pudemos observar de perto a realidade vivenciada por elas e por todos/as que contribuem para o desenvolvimento e crescimento da escola.

Antes de começar as entrevistas, fomos convidados a almoçar com toda equipe escolar e pudemos apreciar momentos de interação entre os/as colegas de trabalho.



Figura 6. Espaço temporário onde os/as alunos/as e equipe escolar fazem refeições semanalmente. (foto da autora)

Ao iniciar as entrevistas, fiz perguntas como: nome completo, as séries que lecionam, idade e data de nascimento, com intuito de formar um perfil das entrevistadas.

As professoras possuem uma idade média entre 28 a 40 anos e todas possuem ensino superior completo. A Diretora da escola possui 40 anos de idade e assim como as professoras possui ensino superior completo.

As entrevistadas foram:

DIRETORA- Maria Pereira Lima, Graduada em Pedagogia, se Especializando em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia pelo Instituto Federal do Pará (IFPA), atua na área da educação há 23 anos dentro do MST, quarenta (40) anos de idade.

PROFESSORA A – Catiane das Dores Araújo, Bacharelada em Teologia e está cursando Pedagogia, leciona de 1º ao 5º ano, trinta e nove (39) anos de idade.

PROFESSORA B - Simone Costa de Sousa, Graduada em Pedagogia, leciona de 1º ao 5º ano, quarenta (40) anos de idade.

PROFESSORA C - Marcia Silva Lima, Graduada em Educação do Campo, leciona para turmas de Jardim I, II e 5º ano, vinte e oito (28) anos de idade.

3.3.DADOS OBTIDOS SEGUNDO AS DOCENTES ENTREVISTAS

Para fazer cumprir a tarefa desta pesquisa, optamos por colocar cada uma das perguntas formuladas, e as respectivas respostas dadas pelas entrevistadas, buscando a partir das respostas responder a problemática anunciada. As primeiras questões foram direcionadas às professoras.

1. Na sua formação inicial teve contato com alguma discussão, debate, estudos que tratassem das relações raciais? Se sim, que conteúdos foram trabalhados.

PROFESSORA A - De forma bem detalhada no momento não lembro, não recordo, mas, com certeza foram ações, teve momentos, houve debates sim, e sempre assim em relação mesmo se falando na questão do preconceito, entendeu? Isso claro, numa postura dentro do curso dos debates do contra. Não houve uma disciplina específica que tratasse esse assunto.

PROFESSORA B - Pouco, mas teve, porque a minha formação, ela foi por etapa, eu não estudei dia por dia, foi sempre por etapa. Teve assim a questão do negro, das questões dos preconceitos que existe das raças, das cores das pessoas. A gente trabalhou sim.

PROFESSORA C - Sim, conteúdos especificamente não só discussões. Debates especificamente só dentro das universidades para tratar as relações de gêneros sobre igualdade. Eu fiz uma disciplina de culturas afro-brasileiras, depois uma disciplina de relações étnico-raciais.

Diante das falas das docentes se percebe que pouco tem sido feito em termos de um conteúdo mais específico dentro da formação inicial e, geralmente, questões sobre as relações étnico-raciais estão restritas apenas a debates, que são importantes para atualização sobre o tema, no entanto não vem acompanhado de materiais que pudessem ter maior aprofundamento a respeito da temática. Apenas uma das professoras indicou ter tido uma disciplina que tratou de cultura e de relações étnico-raciais, que necessitam ser retomados em diferentes momentos.

Isto significa que investir na formação inicial de professores/as é uma das principais formas para que ocorra uma reforma educacional no país. Os/as docentes são sujeitos que estão sempre em formação, e pensar em uma formação inicial e continuada voltada para a educação das relações étnico-raciais que permita discutir, trocar experiências, elaborar conhecimentos científico, no sentido de compreender e valorizar a diversidade étnico-raciais existente no ambiente escolar, irá gerar profissionais qualificados, capazes de dialogar sobre as diversas temáticas que tem surgidos na sociedade contemporânea. Segundo o CNE (2004):

[...] a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (Ref)

O grande desafio, não é simplesmente formar educadores/as capazes de proporcionar ao aluno/a o ensino-aprendizagem, mas que esses profissionais possam relacionar teoria-prática de forma crítica e reflexiva, que sejam capazes de trazer para o espaço escolar discussões que valorizem as minorias marginalizadas pela sociedade brasileira, possibilitando a reestruturação das relações étnico-raciais.

O diálogo é importante, e só será eficaz se houver uma preparação, a partir de produções científicas, de oficinas, palestras e textos, ou seja, uma formação inicial, que trate detalhadamente sobre a questão racial, a fim de, contribuir para a implementação da Lei 10.639/03, permitindo assim, que equívocos a respeito da educação das relações raciais sejam removidos e evitados. Precisamos de informação, conhecimento científico a respeito da questão racial, mas, esse conhecimento deve estar na formação inicial, continuada e atual dos/as educadores/as.

2. No seu trabalho atual como tem se dado o debate das relações raciais? Utiliza alguma bibliografia específica?

PROFESSORA A - Assim, nós, aqui na escola, porque tem o mês de Novembro que é comemorado o dia da “Consciência Negra”, se eu não me engano é 20 de Novembro, e geralmente, que vai fazer o que? Uns três anos que trabalho nessa escola, então assim, todo ano a gente tenta fazer menção, já teve ano da gente fazer até em nível de projeto, para ter toda uma cominação em relação a essa data. Isso também de forma interdisciplinar, todas as disciplinas estarem tratando sobre esse tema, a “Consciência Negra”. No meu caso, eu trabalho com as séries iniciais, aí nós trabalhamos é fabulas, adaptações de fábulas que tratasse sobre o assunto.

PROFESSORA B - Assim, como eu trabalho com pré-adolescentes, crianças, desde já é bom a gente estar falando, conscientizando eles sobre o preconceito das raças, porque existe mesmo, as crianças pequenas, eles já tem essa questão de ter preconceito da pele, da cor, então eu trabalho muito isso, que a gente não é diferente um do outro, que a questão a gente tem conscientizar as crianças serem humildes, serem simples de coração, é a questão da pele não faz diferença da pessoa e sim o que a pessoa sente dentro de si. Sobre a bibliografia ela respondeu: “Não. Eu trabalho mesmo é o dia-a-dia, eles mesmos, a cor mesmo, a pessoa mesmo.”

PROFESSORA C - Mais ampla mesmo por questões pessoais, aqui no meu trabalho eu faço essa discussão com os meus alunos, então a gente fala sobre igualdade, sobre direitos, o papel de cada um na sociedade, o que pode e o que não pode fazer, mas em relação a isso não com conteúdos específicos, mas geralmente só em datas comemorativas que a gente trabalha essa questão racial mesmo, 20 de Novembro dia da consciência negra, a gente trabalha também quando vai relembrar Zumbi dos Palmares.

Compreendemos que as tentativas de introdução da educação das relações étnico-raciais na produção teórica sobre os processos de formação de professores/as nas redes de ensino público e privado começaram a ter mais destaque a partir do estabelecimento da Lei nº10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

No entanto, apesar de todas essas instruções estarem disponibilizadas gratuitamente no portal do Ministério da Educação e Cultura (MEC), os/as educadores/as possuem dificuldades para trabalhar a partir de bibliografia específica as relações raciais, em especial nas escolas do campo por dificuldade de acesso via informática a estes conteúdos. Por outro lado, percebe-se a pouca intervenção da secretaria em disponibilizar os materiais distribuídos pelo MEC.

Estas questões aliadas a pouca preparação para este debate, já que a formação inicial não amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, nos leva a discutir que as

relações raciais se prendem a diálogos informais, onde esses diálogos ocorrem geralmente próximo a datas comemorativas que diz respeito a questão racial, como retratado nas falas das docentes sobre o dia 20 de Novembro dia da “Consciência Negra”, o ideal seria introduzir a tema ao longo de todo ano letivo. No entanto, como indica a professora A tem a iniciativa de se trabalhar com materiais como as fábulas, com as crianças pequenas de forma que as disciplinas se preocupem com o tema.

A professora B, apesar da falta de bibliografia indica a necessidade de problematizar a igualdade como elemento de reflexão, e a cor da pele como um elemento a mais na construção da consciência de si como sujeito social.

Para a professora C, o trabalho sobre as relações raciais é mais intenso, devido ao fato de se considerar negra, portanto, luta pela valorização e reconhecimento da cultura negra dentro e fora do espaço escolar. Outro fator que contribui para que esse debate seja mais intenso é porque em sua formação inicial participou de duas disciplinas que abrangiam a temática. Por ter participado dessas disciplinas, a professora C, tem um suporte teórico bem mais amplo comparado com as outras docentes entrevistadas.

Pode-se a partir disto, refletir que o processo de formação seja inicial ou continuada dos/as docentes é um momento de fundamental importância para que posteriormente sejam problematizados questionamentos a respeito de como a escola, professores/as e toda equipe escolar tem ou podem abordar à questão da relação étnico-racial em sala de aula, a fim de que, a partir dessas formações, os/as educadores possam ter um maior suporte teórico sobre a questão racial, aumentando assim, a probabilidade de que debates mais intensos aconteçam no espaço escolar todos os dias e não simplesmente no dia 20 de Novembro, dia da “Consciência Negra”.

3. No seu trabalho houve alguma formação continuada que tratasse sobre as relações raciais? Se sim, quem ofertou e de que forma?

PROFESSORA A - “Não. Formação continuada não, só mesmo em questão de planejamento para que nós tentássemos planejar o assunto focando nessa temática, para trabalhar as atividades voltadas para esse tema”.

PROFESSORA B - “Não. Eu tenho vontade de tipo assim, eu trabalho no assentamento, como a minha formação, ela não foi doada pelo assentamento, eu tinha vontade de fazer um curso pelo assentamento, porque as vezes tu se sentes deslocada. Agora essa semana a gente foi para o encontro de educadores e às vezes tu sente um pouco deslocada de algumas coisas que não teve tempo de aprender. Mas a convivência com eles a gente acaba tendo essa oportunidade de aprender com eles e eu tenho vontade, se surgir uma oportunidade de fazer um curso para dar continuação da minha formação”.

PROFESSORA C - “No meu trabalho, ela nunca ouve, a própria Semed não fornece esse tipo de formação para professor nenhum, as formações ou alguma coisa que vi foi só na Universidade”.

As informações fornecidas sobre a formação continuada refletem a pouca preocupação institucional com esta modalidade, como diz a professora A, acaba se voltando unicamente para o planejamento, mas, mesmo assim, exige a necessidade de ampliar o conhecimento teórico e prático.

A Professora B reflete a importância deste processo para ampliar o conhecimento e avançar nos espaços que os educadores/as circulam, no caso do assentamento a importância de ampliar o conhecimento local, para não se sentir deslocada.

A professora C ressalta que a temática está ainda circunscrita ao ambiente acadêmico, não havendo um processo de continuidade como pressupõe as diretrizes da educação das relações étnico-raciais.

Discutimos que os educadores são formadores de opiniões, e a maneira como se comportam acerca de questões em relação a diversidade étnico-racial dos/das educandos/as influencia significativamente em sua formação enquanto sujeitos sociais. Para que atitudes discriminatórias sejam evitadas e removidas se torna indispensável formações continuadas que abordem constantemente sobre diversidade cultural, étnico-racial, social e econômica.

A formação de docentes é um processo contínuo e independente das concepções assumidas pelos mesmos, precisa-se manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns. Portanto, os/as professores/as são um dos principais contribuintes para que aconteça no espaço escolar o diálogo, a fim de, respeitar e valorizar a diversidade étnico-racial de cada sujeito. Segundo GOMES e SILVA (2011):

Entre as perspectivas que se têm aberto para o estudo da formação de professores/as, vêm encontrando interesse crescente aquelas que focalizam as histórias de vida, o desenvolvimento profissional, a formação de professores reflexivos e de novas mentalidades (p.14).

De acordo com os autores, várias questões até pouco tempo não problematizadas, tem ganhado ao longo dos anos, espaço para que questionamentos ocorram através das pesquisas e dos debates de caráter pedagógico relativos à construção das identidades,

valores, ética, religião, relações de gênero, de raça, de trabalho e têm mostrado serem relevantes dimensões na atuação profissional dos/as professores/as.

O desafio para o campo da didática e da formação dos professores no que se refere à diversidade é pensa-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares e não transformá-la em metodologias e técnicas de ensino para os ditos “diferentes”. (GOMES e SILVA, 2011, p. 16).

Pensar na diversidade étnico-racial é ter mente que os/as profissionais que atuam nos diversos ambientes escolares sempre terão que trabalhar com as diferenças e semelhanças, as identidades e alteridades, e, portanto, estão envolvidos na construção dos processos educativos e com as relações entre seres humanos e sujeitos sociais. Assim, o campo da educação é o lugar onde as lutas sociais, políticas e culturais que desenrolam na sociedade (GOMES e SILVA, 2011).

No entanto, como está contemplada na fala da professora C, a Secretária de Educação (SEMED) nesses últimos anos não fez nenhuma formação continuada que tratasse especificamente sobre a Educação das Relações Raciais, e fica evidente que a ausência de formações continuadas no município de Marabá tem contribuído para que não ocorra a valorização da cultura negra e para que atitudes de racismo, preconceito e discriminação ganhe cada vez mais força no espaço escolar.

É um grande desafio para os/as educadores/as trabalhar a educação das relações raciais no município de Marabá, visto que, não tiveram oportunidade de participar de nenhuma formação voltada para essa questão, que os/as preparassem para lidar com a diversidade em sala de aula. Sendo assim, a maioria dos/as professores/as acaba por ficar presos a diálogos moralistas sem nenhum apoio pedagógico.

4. Você localiza nos conteúdos escolares trabalhados atualmente elementos para debater sobre as relações raciais?

PROFESSORA A - “Sempre vem, mas não assim de uma forma destacada, a sociedade vem sofrendo algumas alterações na questão de conceito de família, por exemplo, de modelos de família, aí dentro dessas diferenças que estão surgindo, também se fala, é aí que se destaca a questão racial, a questão dos indígenas também, dentro disso”.

PROFESSORA B - Sim, tem sim, mas, não de forma específica. Aparece mais nos livros didáticos do ensino fundamental .

PROFESSORA C - “Em algumas situações sim em outras não, só quando a gente aborda mesmo, o próprio professor dentro da sala de aula. Tem o 20 de

Novembro, dia da assinatura da princesa Isabel, Lei Áurea, mas, não questões específicas, não um debate abordando como são as relações raciais no mundo, qual o papel de cada um na sociedade em relação a isso não. ”

Fica evidente nas falas das docentes entrevistadas, que os livros didáticos, não abordam de maneira específica a questão racial e quando evidenciam, aparece de maneira precária, trazendo em seus contextos, pessoas negras/os escravizados/as e marginalizados/as, portanto, uma visão hierárquica que contemplam consequentemente a população branca, supervalorizando-as em todos os aspectos.

Ao longo das entrevistas, fica claro que, a questão racial é abordada somente em datas comemorativas, isso ocorre por falta de formações e ausência de material didático específico. ROCHAL (2009, p. 49), a respeito disso relata:

Algumas razões têm sido apresentadas pelos educadores para justificar as dificuldades para a alteração da abordagem dada ao negro no currículo escolar. Entre elas, a ausência dos conteúdos previstos na Lei 10.639/03 nos currículos de formação inicial dos professores, o investimento ainda insuficiente na formação continuada dos educadores, a pequena disponibilidade de livros e materiais didáticos sobre a temática nas escolas, e a falta de atuação da maioria dos agentes públicos da educação brasileira.

Todas essas questões são consequência das ideologias que ainda predominam no meio da sociedade, que tem sustentado o racismo brasileiro. Existe a Lei que determina ações a favor da educação das relações raciais, porém, ainda falta investimentos em formações tanto inicial quanto continuada, falta mais produções de livros didáticos onde a cultura negra apareça de forma reconhecida e valorizada, diferentes dos vários livros didáticos que circulam atualmente pelas escolas brasileiras, trazendo imagens e conteúdos de negros/as escravos/as, histórias contadas pela sociedade dominante.

A realidade é que a população negra contribuiu e tem contribuído de forma significativa para o crescimento do país, e todas as ações a favor do ensino e da educação das relações raciais é consequência das lutas incansáveis do Movimento Negro em busca de uma educação de qualidade que valorize a diversidade étnico-racial da população brasileira.

5. Em algum momento teve ou tem conhecimento da legislação que determina a história e a cultura afro-brasileira e africana na escola?

PROFESSORA A - Não. Não de forma específica não, de forma mais detalhada não.

PROFESSORA B - Assim, de ler muito, eu posso dizer que não, mas saber que tem sim. Do que a gente já ouviu falar assim, de conscientizar as pessoas para você não ser injusto com alguém. Muitas vezes essa lei é rígida no sentido de as pessoas não conhecendo a lei, a gente que conhece sabe disso, mas aquele que prejudica o outro, ele acaba se prejudicando por não conhecer, não participar de palestras, de não ler sobre isso. Você tem que está buscando, está aprendendo.

PROFESSORA C - Só por falar, mas especificamente não conheço. Só na Universidade, eu conheci a Lei, mas não sabia que ela era obrigatória. E seria um bom debate, porque hoje em dia estar se perdendo muito a questão da valorização dessa discussão.

Já se passaram doze (12) anos que foi homologada a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo das redes de ensino e altera LDB 9.394/96 e mesmo assim, poucos docentes tem conhecimento a respeito dessa Lei e quando tem é de forma vaga sem muito aprofundamento, em especial as escolas no campo, que evidentemente tem menor investimentos governamentais na estrutura, como pode-se observar pelas imagens trazidas no corpo desse trabalho, assim como na pouca formação de seus educadores/as.

O fato de muitos docentes desconhecem a Lei 10.639/03 é consequência do pouco investimento que a Secretária de Educação e Cultura (SEMED) tem feito para que realmente essas ações em forma de Lei sejam implantadas nas redes de ensino municipais. Não existem formações específicas no município de Marabá que abordem essa temática e que prepare os/as educadores/as para trabalhar a educação das relações étnico-raciais nos espaços escolares. Essa falta de investimento é reflexo do quanto os sujeitos pertencentes a diferentes relações étnicorraciais existentes na cidade de Marabá e região não são reconhecidos e valorizados.

As professoras, desconhecem a obrigatoriedade da Lei, devido à falta de formações específicas, as mesmas, se desejam algum conhecimento específico sobre as relações raciais devem buscar por conta própria, já que a Secretária Municipal de Educação do Município de Marabá não investe em formação continuada. Mas, postulam dos/as educadores/as da região que trabalhem essa temática em datas comemorativas.

6. Como avalia este debate na sua prática atual na escola?

PROFESSORA A - De forma positiva, e de forma ainda também necessária. Por mais que nós venhamos dizer que, hoje devido tantas leis não existe mais o racismo, não é verdade, existe sim, continua existindo sim, a questão do racismo, preconceito, não só na questão racial, mas da diferença. A gente ver entre as crianças que é área que nós trabalhamos, quando uma criança, ela ver que outro tipo não agrada ele pela beleza, no caso das meninas que sofrem mais preconceito, ver o cabelinho assim mal arrumadinho, a gente ver, dar de perceber o preconceito sim.

PROFESSORA B - É importante a conscientização, estudar sobre isso, passar desde já pra crianças de acordo a série, a forma que o aluno é, o comportamento, o professor tem que estar observando o cotidiano do aluno, dia-a-dia dele e está orientando a criança desde já, para quando chegar no ensino fundamental, ele já saber do que se trata.

PROFESSORA C - Nossa! De extrema importância, de muita importância mesmo, porque os alunos vão perdendo a sua identidade, vão se desvalorizando, vão caindo no modismo e as coisas vão se perdendo ao longo do tempo, as nossas histórias estão enfraquecidas, esquecidas, não valorizadas.

A professora A percebe a necessidade de um debate em torno de como o racismo atua, pois reafirma a sua existência, tratando de um debate presente na literatura sobre o tema é o cabelo daqueles que possuem descendência africana, pois deve-se aprofundar que este debate estético tem a ver com um padrão estabelecido, em que a população negra está de fora, assim “mal arrumadinho” se enquadra nesta discussão.

A professora B debate de modo mais genérico o tema aqui abordado, apesar de falar em conscientização, discurso freiriano, no entanto, precisa ser aprofundado quando se fala em relações raciais.

A fala da professora C, que tem a questão racial como algo pessoal, que busca trazer conhecimentos a respeito da educação das relações raciais para dentro da sala de aula, mesmo não encontrando muito suporte teórico. Mas, essa discussão só se torna possível, porque a professora C teve duas disciplinas, uma que tratava de culturas afro-brasileiras e outra de relações étnicorraciais como a mesma já relatou em sua fala ao ser questionada sobre formação inicial.

Para que haja conhecimento acerca da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana são necessárias formações iniciais e continuadas que abordem essa temática especificamente. Portanto, os/as educadores/as precisam de maior apoio teórico que abranja essa questão, seja dentro da Universidade quando estão em formação inicial, seja por parte da Secretária de Educação (Semed) quando em formação

continuada. Todas essas formações, refletem de forma positiva na prática atual ao tratar da educação das relações raciais nos espaços escolares.

7. Na comunidade escolar que você atua percebe haver importância sobre a história e a cultura negra?

PROFESSORA A - “Com certeza, aqui nessa escola a gente assim, porque existe alguns movimentos que agrega, que faz parte da cultura dessa localidade, grupos de senhoras, de jovens, de mulheres, onde por dentro desses encontros, com certeza são debatidos, só que assim não de forma destacada, não sei te dizer, mas é o que eu ouço comentar”.

PROFESSORA B - “Sim, principalmente as meninas que trabalham com História, sim, aqui é muito trabalhado principalmente, do 5º ano ao 8º ano, nas disciplinas mesmo, trabalham a história. Não com o jardim, mas do 3º ano para cima a gente já trabalha o conteúdo, dramatização, peça teatral”.

PROFESSORA C - “Sim, eu percebo muito assim, como é assentamento em uma área do MST tem muito essa valorização de ser negro, de fortalecer sua identidade, de buscar seus direitos e aqui é muito presente isso, mas em outras regiões que já trabalhei a gente não se percebe isso tão facilmente, e aqui não pelo fato de está diariamente estar discutindo todos os tipos de relações, a questão do negro, ela é muito atuante ainda aqui”.

No decorrer do horário que permaneci na escola Carlos Marighella, pude perceber um número significativo de afrodescendente, reveladas não simplesmente nos traços físicos, mas, principalmente nos debates paralelos que ocorriam durante o intervalo das aulas sobre várias questões, dentre elas, o preconceito e racismo existente na sociedade contemporânea.

No entanto, como relatou a professora A, apesar da quantidade de afrodescendentes no assentamento, debates sobre o negro, sua identidade e cultura, infelizmente, ainda não aparece de forma destacada, provavelmente por poucos suportes teóricos e metodológicos.

A conscientização só acontece quando há troca de conhecimentos, sejam científico ou história de vida oral, quando há investimento em materiais didáticos, em formações de professores/as e divulgação de conhecimentos produzidos. E nesse processo de conscientização que os educadores e educadoras tem um papel fundamental, quando abrem as portas das salas de aula, permitindo que diferentes sujeitos da sociedade compartilhem as diferenças étnicorraciais e sociais.

Para a professora B chama a atenção o foco para a disciplina de história como central neste debate, tem-se que se reforçar que é tarefa de todos conteúdos escolares.

Para a professora C evidencia que neste assentamento há uma demanda sobre um debate ligado a uma identidade negra, no entanto, há um limite em reafirmar esse entendimento na realidade como conteúdo escolar.

3.4 ENTREVISTA COM A DIRETORA

Entendendo o papel de implementar o PPP e os conteúdos curriculares junto com os/as educadores/as, fizemos as mesmas perguntas para a diretora, exatamente no sentido de perceber como a educação das relações étnico-raciais se articula com a vida na escola.

1. Na sua formação inicial teve contato com alguma discussão, debate, estudos que tratasse das relações raciais? Se sim, que conteúdos foram trabalhados.

Sim. Talvez eu não consiga te relatar nesse momento os conteúdos que eu trabalhei, que foi trabalhado comigo, mas eu já participei de algumas formações em que se discutia o tema a ser trabalhado inclusive em sala de aula, os PCNs, nós já fizemos em outros momentos em atividades em escola para tratar especificamente disso, já participei de atividades relacionadas a movimentos sociais que tratam das relações raciais sim, mas nesse momento eu não consigo sugerir temas específicos do que fora trabalhado

A diretora expressa uma preocupação com esta temática, mas ainda a partir dos PCNs, é necessário considerar a legislação atual para ampliar este debate dentro da comunidade escolar.

A diretora leciona há vinte e três (23) anos no MST e pôde acompanhar de perto as formações promovidas no início da vigência da Lei nº 10.639/03 e dos PCNs voltados para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. No entanto, essas formações específicas foram esquecidas pelo tempo, já que nas entrevistas das docentes fica evidente que a Secretária de Educação (SEMED) há anos não promove nada em relação a temática.

2. No seu trabalho atual como tem se dado o debate das relações raciais? Utiliza alguma bibliografia específica?

“A escola procura identificar principalmente focos de racismo, nós trabalhamos no sentido de conscientizar as crianças, os educandos de que o racismo é preconceito e que é cultural infelizmente no país, mas que não pode permanecer ao longo dos séculos, então a gente faz debates principalmente no dia da Consciência Negra, nós temos algumas atividades específicas, debates,

construção de cartilhas, de cartazes no sentido de orientar, os murais, no sentido de orientar os alunos a trabalhar essa questão do preconceito racial dentro da escola. Não é comum entre a gente, na nossa escola hoje a gente identificar essas relações de preconceito dentro da nossa escola, porque uma das coisas que nós discutimos constantemente são as relações aqui na escola”.

Percebe-se na fala da diretora a importância da temática no espaço escolar, no entanto, para que debates sobre essa temática possam ser aprofundados dentro do ambiente escolar é necessário investimento em formações e materiais didáticos, possibilitando dessa forma, que os debates acerca das relações raciais não ocorram apenas em datas comemorativas, mas, ao longo de todo ano letivo, no dia-a-dia de todos/as os/as componentes da equipe escolar e comunidade local. Como está contemplada na fala da diretora, “o racismo é preconceito e que é cultural”, portanto, essa “cultura” pode ser mudada a partir do momento em que estereótipos acerca da população negra seja quebrado. A escola é o lugar para que se iniciem os debates acerca das relações raciais, podendo contribuir para que o racismo, preconceito e discriminação racial sejam eliminados do ambiente escolar.

A direção da escola exerce um lugar de influência dentro da instituição, podendo promover ações que irão alcançar toda a comunidade escolar, mas, para que a mesma influencie de maneira simbólica a respeito da educação das relações étnico-raciais é necessário suporte por parte dos órgãos responsáveis pela promoção da educação no município de Marabá.

3. No seu trabalho houve alguma formação continuada que tratasse sobre as relações raciais? Se sim, quem ofertou e de que forma?

Não. Não específico, já participei de debates, como sou ligada ao movimento social, Movimento Sem Terra, geralmente a gente faz esses debates principalmente quando está próximo a data em que se comemora lá o Dia da Consciência Negra, já participei de várias mobilizações que eu considero formação continuada, não formação institucional, mas uma formação social mesmo”.

A partir da fala da diretora fica evidente que, o debate sobre as relações raciais está extremamente ligado às datas comemorativas como o dia da “Consciência Negra”, onde geralmente se trabalha de maneira mais destacada a cultura Afro-brasileira e Africana.

A falta de suporte em relação a formações e a ausência de materiais didáticos é uma das causas que tem facilitado para que as ações em relação ao conhecimento sobre a

população negra ocorram de maneira destacada, próximas às datas comemorativas. Essas ações são importantes, lembrar dos feitos da população afro-brasileira, no entanto, não é o suficiente para que o racismo e preconceito sejam eliminados, já que deve estar no dia-a-dia da sociedade.

4. Você localiza nos conteúdos escolares trabalhados atualmente elementos para debater sobre as relações raciais?

Sim. Não como deveria, mas nós temos um Acervo de livros extra didáticos e principalmente livros produzidos pelos Movimentos Sociais que discutem todas essas questões da cultura afro, nós temos pessoas que são muito ligadas, a gente tem um Acervo bibliográfico sim, que “contribuem” nessa questão, nós temos revistas que trata especificamente disso”.

A escola possui um Acervo de livros extra didáticos que trata sobre diversas temáticas, entre elas, a cultura afro e como a mesma relatou, a biblioteca conta com revistas específicas que abordam a cultura da população negra. Esse acervo de revistas representa um avanço no sentido de promover a temática dentro do ambiente escolar, mas, se faz necessário uma maior mobilização para que esses materiais extra didáticos não fique simplesmente guardados dentro da biblioteca e sejam utilizados somente próximo a datas comemorativas voltados para cultura negra.

A diretora aborda a temática afro na escola, mas, a mesma precisa de apoio por parte da Secretária de Educação (SEMED) para que esses debates sejam intensificados no âmbito escolar. Os materiais extra-didáticos existentes dentro da biblioteca é de suma importância, porém, o ideal seria que a cultura da população negra e a educação das relações étnico-raciais venham de forma destacada nos livros didáticos utilizados no dia-a-dia da sala de aula.

5. Em algum momento teve ou tem conhecimento da legislação que determina a história e a cultura afro-brasileira e africana na escola?

Sim. Sim, inclusive essa Lei já deveria ter sido implantada, a cultura Afro, a história da Afro, todos esses debates já deveriam ter entrando por Lei como disciplina nas escolas sim, mas infelizmente o nosso país é um país em que as Leis vão sendo implementadas ao longo dos tempos, mas tenho conhecimento sim.

As discursões a respeito da educação das relações étnico-raciais tem crescido ao longo dos anos no Brasil, principalmente, através de congressos que abrangem o campo da diversidade étnico-racial dentro da academia de ensino superior, no entanto, a Lei que determina a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana tem sido esquecida pelas instituições de ensino, e um dos fatores que tem contribuído para ausência da inclusão da temática de forma destacada e a falta de formações específicas no município de Marabá.

6. Como avalia este debate na sua prática atual na escola?

Eu acho que a gente vem conseguindo apesar de não ser um debate intensivo de trabalhar consequentemente, ou melhor, diariamente, ou estar totalmente inserido esses debates nos conteúdos diários da escola, mas eu acredito que todos os debates nós temos feito em relação à cultura, a história Afro-brasileira na nossa escola e as relações raciais, eu acredito que tem surtido efeito, porque nós não temos esse problema na nossa escola de ter que tá dialogando constantemente com os preconceituosos.

A diretora da escola Carlos Marighella acredita que apesar da ausência de um debate diário sobre as questões raciais, o seu trabalho dentro da instituição tem surtido efeito.

A questão racial não deve ser levantada somente em datas comemorativas ou quando surgem focos de preconceito e racismo no ambiente escolar. Mas, precisa estar na rotina diária das instituições de ensino do Brasil.

A escola consegue articular a questão racial através de diálogos, apesar da falta de estrutura e de apoio dos órgãos competentes. Portanto, a questão racial está muito ligada ao Movimento Sem Terra (MST), que apesar da falta de suporte reconhece a importância do debate sobre a temática.

7. Na comunidade escolar que você atua percebe haver importância sobre a história e a cultura negra?

Sim, muito, até porque se nós fizemos um estudo, nós comprovamos que talvez 90% do nosso público além de ser descendente trás traços fortíssimos da Cultura Negra dentro da escola.

A diretora, conforme apresentado anteriormente, tem uma experiência com a educação nos assentamentos ligados ao Movimento Sem Terra (MST) e teve a oportunidade de acompanhar as formações e debates iniciais acerca da questão racial nos

anos posteriores a homologação da Lei nº10.639/03 e as Diretrizes voltadas para Educação das Relações Raciais.

No entanto, os debates acerca da temática abordada sucedem apenas no dia 20 de novembro, dia da “Consciência Negra”. Nessa data, são produzidos cartazes, murais, os/as alunos/as são orientados sobre a diversidade étnico-racial, ou seja, o debate fica restrito simplesmente a datas comemorativas.

As formações existentes no assentamento, são orientações sobre como trabalhar no espaço escolar o Dia da “Consciência Negra”, uma forma de mobilizar a comunidade escolar sobre a identidade e cultura da população negra na respectiva data. Esses atos são importantes, mas, não são suficientes. A biblioteca da escola Carlos Marighella possui um acervo de livros extra-didáticos que retratam a cultura afro e são utilizadas como referência bibliográfica para dar suporte teórico na data comemorativa.

Abaixo estão alguns materiais didáticos utilizados pela equipe escolar, no intuito de informar e formar cidadãos conscientes a respeito da cultura da população negra.



Figura 7. Revista sobre a História dos Africanos

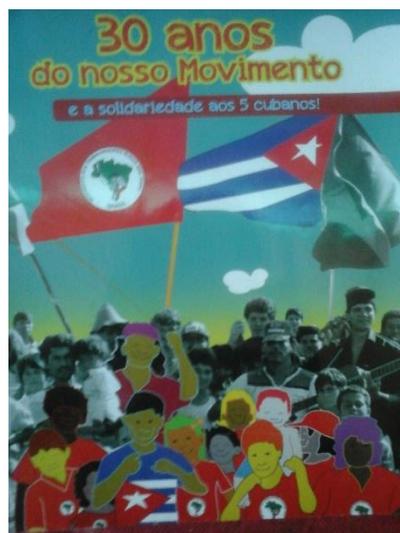


Figura 8. Revista sobre 30 anos de Movimento.

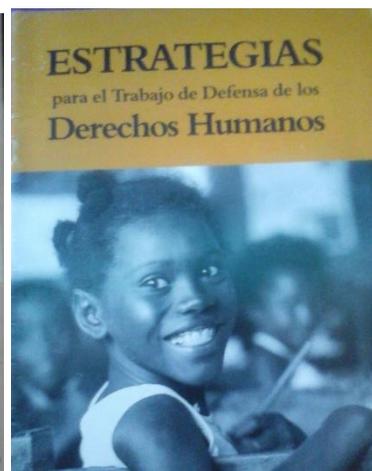
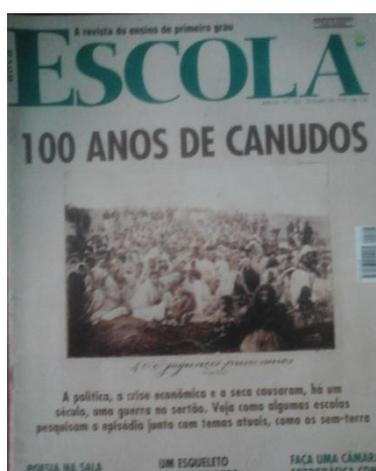


Figura 9. Revista sobre
Cultura Popular

Figura 10. Revista sobre
100 anos de Canudos.

Figura 11. Revista sobre
Direitos Humanos.

A diversidade

como uma questão para a educação e para a sociedade não é mérito dos/as pesquisadores/as, do Governo ou de qualquer outro órgão, mas é consequência do trabalho incansável dos movimentos sociais. Portanto, é um reconhecimento, as lutas de décadas, em torno de uma educação de qualidade, que respeitem as diferenças existentes no âmbito escolar. GOMES e SILVA, (2011) dizem:

A educação escolar, entendida como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem, pois, de estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de raça, de idade, de escolha sexual, entre outros (p.18).

Portanto, os/as alunos/as, os/as professores/as e todos os funcionários dos estabelecimentos de ensino são sujeitos sociais, que pertencem a diferentes grupos étnico-raciais. Todos com histórias de vida, representações, com características e identidades próprias que compõem o que chamamos de diversidade.

Mas, infelizmente a discussão sobre a diversidade no campo da formação de professores/as fica muitas vezes restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento se dá devido à sua própria história de vida, pertencimento étnico-racial, postura política, escolha pessoal, e fazem com que esses sujeitos tragam à tona a importância dessa discussão na prática escolar. (GOMES e SILVA, 2011).

A formação de professores/as para a diversidade não significa a criação de uma “consciência da diversidade”, antes, ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre a diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida dos seus alunos e alunas (GOMES e SILVA, 2011).

A formação de professores/as deve proporcionar um aprofundamento nas temáticas relativas à diversidade, de modo que o país possa dispor de profissionais qualificados para discutir e encaminhar questões referentes à educação das relações étnico-raciais. Assim, os profissionais da educação terão um suporte maior para lidar com

as diferenças no âmbito escolar, a fim de promover a igualdade racial e respeito às diferenças, e permitindo que conhecimentos tanto africanos como indígenas sejam valorizados no espaço escolar.

Os/as educadores/as precisam se adaptar às mudanças que a sociedade contemporânea tem passado, conseqüentemente tornar-se professor/a não é algo pronto e acabado, mas se constitui ao longo da prática, e para que estejam preparados para lidar com essa nova realidade é fundamental que participem de formações, sejam iniciais ou continuadas, mas, para que os/as docentes participem de formações, a Secretaria de Educação (SEMED) precisa promover esses encontros, já que existe uma grande quantidade de afro-brasileiros residentes no município de Marabá e mesmo assim, ainda não podemos contemplar formações específicas sobre a questão racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola Carlos Marighella tem desenvolvido um importante trabalho junto ao assentamento 26 de Março, promovendo ações voltadas para a comunidade escolar. Durante o período que fiquei na instituição de ensino pude vivenciar a realidade dos/as docentes e discentes da instituição de ensino, que apesar das dificuldades em que se encontram, em termos de estrutura precária e locomoção, pois, a escola é distante da maioria das residências do assentamento, a equipe escolar continua acreditando na educação como um meio de emancipação.

Ao analisar as entrevistas feitas com as docentes que lecionam na educação infantil, cheguei à conclusão de que a falta de livros didáticos, que tragam de maneira destacada a cultura da população negra, a falta de formações continuadas e inicial deveriam ser promovidas pelo município de Marabá, através da Secretaria de Educação (SEMED), tem afetado simbolicamente o reconhecimento e a valorização da história e cultura da população negra no país. A escola tem por meio de seu corpo docente procurado dialogar sobre a questão racial, portanto, apesar da precariedade em que a escola se encontra atualmente, tem buscado desenvolver a temática em datas comemorativas como o “Dia da Consciência. Isso ainda não é o ideal, mas, se torna um passo importante para a valorização da cultura negra, visto que, essa temática não diz respeito apenas à população negra, mas a todos os sujeitos da sociedade contemporânea.

As docentes entrevistadas desconhecem a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, a partir da Lei nº 10.639/03. Portanto, isto é reflexo da falta de investimentos em formações específicas que tratem sobre o ensino das relações étnico-raciais no município de Marabá, e infelizmente, a ausência dessas formações tem contribuído para que mais ondas de preconceito, discriminação racial e racismo ocorram no município.

O trabalho de pesquisa deixou evidenciado o papel que deve ser assumido pelo poder público para que se possa atingir a efetivação da Lei, percebe-se que há interesse, mas um conhecimento ainda insipiente das professoras entrevistadas, devido ao descaso de uma formação continuada.

Por fim, devemos apontar a necessidade de maior aprofundamento em termos de pesquisa sobre esta temática, já que os estudos produzidos ainda tratam da educação do

campo olhando o sujeito camponês, com pouca menção as suas identidades ou pertencimento racial.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**/ Marli Eliza Dalmazo de Afonso André. – Brasília: Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008. 68 p. – (Série Pesquisa; vol. 13).

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 10.639 de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2003b.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: **Educação do campo**: Campo - Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA/MDA, 2008.

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

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **A cor ausente**: um estudo sobre a presença do negro na formação de professores – Pará, 1970-1989/Wilma de Nazaré Baía Coelho. 2 Ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía, COELHO, Mauro Cezar (Organizadores). **Raça, cor e diferença**: a escola e a diversidade. -2 ed. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.

FONSECA, Marcus Vinicius, SILVA, Carolina Mostaro Neves da, FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GOMES, Maria Suely Ferreira, CUNHA, Luis Henrique. A construção da Organicidade no MST: a experiência do assentamento 26 de Março/Pará. – Campina Grande, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das políticas públicas em educação. In: PAULA, Marilene de, HERINGER, Rosana (Organizadores). **Caminhos convergentes**: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. – Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.

GOMES, Nilma Lino, SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e (Organizadores). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. – (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo/ **Preconceito e discriminação**/ Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. – São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Ed. 34, 2004. 160 p.

LIMA, Ivan Costa, Mobilização Social Negra: Recolocando Novos Atores Coletivos na História da Educação. In: LIMA, Ivan Costa, NASCIMENTO J. G. (Org.) **Trajetórias históricas e práticas pedagógicas da população negra no Ceará**. – Fortaleza: Imprece, nº 1, Jan. 2009. Pag. 17- 41. (Coleção formação do movimento unificado).

LIMA, Maria Nazaré Mota de, (Org.)e revisão linguística. **Escola plural: a diversidade está na sala: formação de professores/as em história e cultura afro-brasileira e africana**. - 3. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

MARTINS, Fernando José. **Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar**. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 2., 2008, São Paulo.

MERRIAN, S. B. *Case Study Research in Education*. San Francisco: Jossey Bass, 1988.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **“O mundo negro”**: relações raciais e a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil/Amilcar Araujo Pereira. – Rio de Janeiro: Pallas: FAPERJ, 2013.

PINTO, Regina Pahim. **Diferenças étnico-raciais e formação do professor**. – departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Caderno de Pesquisa, nº 108, p. 199-231, novembro/1999.

Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/n108/a0n108.pdf

Acesso em: 18/07/2014

PINHO, Sheila Zambello de (Organizadora). **Formação de educadores: dilemas contemporâneos**. – São Paulo: Editora Unesp, 2011. 328 p.:il.

SANTOS, Renato Emerson dos. O Ensino de Geografia e os tensionamentos da Lei 10.639: Nótulas para um debate em construção. In: SOUZA, Maria Elena Viana / Organizadora. **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03** – Rio de Janeiro: Rovel, 2009. 228p. – (Pedagógicos).

SANTIAGO, Idelma. Territórios de migrantes: a alteridade representada pelo bairro São Félix na cidade de marabá(PA). N’UMBUNTU em Revista. **Dossiê religiões de matriz**

africana em Marabá(PA). Ano 1, n. 1, (nov. 2014). Marabá: Unifesspa. Fortaleza: Imprece., 2014

SANTOS, Gevanilda, As relações raciais no Brasil contemporâneo. In: NOGUEIRA, João Carlos, PASSOS, Joana Célia dos, SILVA, Vânia Beatriz Monteiro da (Organizadores). **Negro no Brasil: política, cultura e pedagogias**. – Florianópolis: Atilênde, 2010. 186 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo/Tomaz Tadeu da Silva**. – 2. ed., 6ª reimp.- Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 156 p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e et al.. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2004. (Parecer do CNE/CP 3/2004 e Resolução CNE/CP 1/2004).

SILVA, M. do S. Da Raiz a Flor: Produção Pedagógica dos Movimentos Sociais e a Escola do Campo. In: MOLINA, M. C. (org). **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para Reflexão**. Brasília: MDA, 2006.

SOUZA, Maria Elena Viana / Organizadora. **Relações raciais no cotidiano escolar: diálogos com a Lei 10.639/03** – Rio de Janeiro: Rovelte, 2009. p. 228 – (Pedagógicos).

SPRADLEY, J. The Ethographic Interview. New York: Prentice-Hall, 1979.

VALLEJO, José M. Bautista. **Escola aberta e formação de professores: elementos para a compreensão e a intervenção didática / Tradução de Orlando dos Reis**. – Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 168 p.

ANEXO I



Anexo I: Foto da futuras instalações Escola Carlos Marighella. (Foto autora)

ANEXO II



Anexo II: Foto da futuras instalações Escola Carlos Marighella. (Foto autora)

ANEXO III

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ

ATO DE CRIAÇÃO

PORTARIA Nº 496/01-GP



*O Prefeito Municipal de Marabá,
Usando de atribuições legais que lhes
são conferidas e, etc.*

RESOLVE:

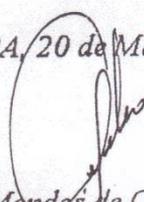
ART. 1º - Fica criada a Escola Municipal de Ensino Fundamental – Carlos Mari-ghella, situada na PA 150 Km 25 sentido Parauapebas.

ART. 2º - A referida Escola foi fundada em 01 de Março de 2000 para ofertar os cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos.

ART. 3º - Esta Portaria entrará em vigor nesta data, revogada as disposições em contrário.

PUBLIQUE – SE, CUMPRA – SE, REGISTRE – SE.

Marabá – PA, 20 de Março de 2001


Dr. *Geraldo Mendes de Castro Veloso*
Prefeito Municipal