



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS - CCSA
CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS

KARINE CRISTINE COSTA

**EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: vivência de uma escola
pública estadual maranhense**

São Luís
2019

KARINE CRISTINE COSTA

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: vivência de uma escola pública estadual maranhense

Monografia apresentada junto ao curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, para obtenção de grau de Licenciatura em Sociologia e Bacharelado em Ciências Políticas.

Orientadora: Profa. Dra. Valdira Barros

São Luís
2019

Costa, Karine Cristine.

Educação das relações étnico-raciais: vivência de uma escola pública estadual maranhense / Karine Cristine Costa. – São Luís, 2019.

90 fls

Monografia (Graduação) – Curso de Ciências Sociais

Orientador: Profa. Dra. Valdira Barros.

1.Relações étnico-raciais. 2.Racismo. 3.Escola. I.Título

CDU: 37.014.53

KARINE CRISTINE COSTA

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: vivência de uma escola pública estadual maranhense

Monografia apresentada junto ao curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, para obtenção de grau de Licenciatura em Sociologia e Bacharelado em Ciências Políticas.

Orientadora: Profa. Dra. Valdira Barros

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Valdira Barros (Orientadora)

Doutora em Políticas Públicas
Universidade Estadual do Maranhão

Profa. Ma. Marina Santos Pereira

Mestra em Saúde e Ambiente
Universidade Estadual do Maranhão

Prof. Me. Richard Christian Pinto dos Santos

Mestre em Educação
Universidade Federal do Maranhão

A minha Mãe, Maria do Livramento, e o meu irmão, Carlos Renildo, com quem aprendo que resistência e luta são nossas bases.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é uma atitude generosa. É reconhecer as pessoas importantes que deixaram uma marca memorável em nossa vida. Por isso Agradeço:

A Deus, Olorum que sempre esteve ao meu lado nos momentos tristes e alegres, segurando a minha mão cuidando de mim. Obrigada por dar-me forças para conseguir alcançar mais uma vitória e que eu possa retribuir por tantos dons que seu amor me ofertou.

À minha mãe, D. Maria do Livramento Costa, luz da minha vida, pelo amor, ensinamentos e auxílio nesta jornada.

Ao meu irmão e tias(os) e demais familiares pelo constante carinho e companheirismo; em especial a Carlos Renildo Costa, pela dedicação, por todo o carinho, apoio na minha vida e orientações na caminhada acadêmica. Amo vocês.

À professora Valdira Barros (compreensão e caminhada), obrigada pelas orientações, dedicação e amizade.

À professora Marina Santos (luta e resistência), pelos ensinamentos nesta produção.

Ao professor Richard Christian pelo apoio e os incentivos para continuar nessa caminhada.

Ao meu companheiro João Álvaro, pelo apoio, paciência e incentivos constantes.

Ao meu amigo Eraldo Costa, por me ajudar na co-orientação, incentivando-me a avançar e ousar.

Às professoras, equipe gestora e o Centro de Ensino Estado do Pará, que participaram, contribuindo para a realização deste estudo. Sem a disponibilidade de vocês nada disso teria sido possível. Muito obrigada!

Aos amigos que conquistei na trajetória do curso de Ciências Sociais: Juliana Carvalho, Ana Karina, Carol Castro, Camila Maia, Marcia Regina, Camila Salazar, Thassica Raquel, Debora Melo e Magno Cruz. Vocês têm um lugar em meu coração. Valeu!

Aos Grupos de Pesquisas GIPEAB (Ufma), PIBID (Uema), PET Conexões Comunidades Populares (Ufma), pelos momentos de convivência e de rico aprendizado.

Aos companheiros/as da SEDIHPOP, a quem agradeço a partilha do conhecimento para meu crescimento acadêmico e profissional, em especial a Elias Filho (In memoriam), Fabrícia Carvalho da Silva, Raimundo Maurício Paixão e Raissa Padilha, pelas palavras incentivadoras na minha jornada.

As comunidades Quilombolas Santa Maria e Santa Rosa dos Pretos, espaços e lugares de saberes e aprendizagem.

Aos queridos amigos (as), pelo incentivo e apoio, em especial ao meu amigo afro maranhense Daniel Bergue, Rayane Silva, Flaviana Almeida, Pedro Maciel e Fabiana Nascimento, Suzenny Dutra, Jaciene Marley.

“A gente não pode jamais nessa vida. Deixar de ter fé. Eu já chorei, já sorri. Já quase desanimei. Mas olha só eu aqui Vivendo o que eu sonhei. Que bom que eu não desistir. Da Liberdade a Uema cheguei.”

Diney

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 no Centro de Ensino Estado do Pará, localizado no Bairro da Liberdade, em São Luís/MA. No Brasil, ainda nos dias atuais, permanece no imaginário coletivo o mito da democracia racial. Embora a inclusão no currículo da Lei Federal Nº 10.639/03, alterada pela Lei Federal nº11. 645/08 que determina a inclusão no currículo oficial da rede de ensino e a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” possa ser entendida como um avanço para a problematização e o reconhecimento da questão racial no Brasil, 16 anos os resultados obtidos nesta pesquisa indicam que há uma fragilidade na implementação da Lei no currículo e nas práticas pedagógicas cotidianas. Destaca também a necessidade de comprometimento de todos da comunidade escolar, no sentido de promover práticas pedagógicas que possam romper com estereótipos, preconceitos e contribuir para o combate do racismo no espaço escolar.

Palavras-chave: Relações Étnico-Raciais, Racismo, Escola.

ABSTRACT

This study aims to analyze the implementation of Federal Law 10.639 / 03 in the State of Pará Education Center, located in the Liberdade District, in São Luís / MA. In Brazil, still today, the myth of racial democracy remains in the collective imagination. Although the inclusion in the curriculum of Federal Law No. 10.639 / 03, as amended by Federal Law No. 11, 645/08 that determines the inclusion in the official curriculum of the education network and the obligatory nature of the subject "Afro-Brazilian and Indigenous History and Culture" can be understood as an advance for the problematization and recognition of the racial question in Brazil, 16 years The results obtained in this research indicate that there is a fragility in the implementation of the Law in the curriculum and in the daily pedagogical practices. It also highlights the need for commitment of all of the school community, in order to promote pedagogical practices that can break with stereotypes, prejudices and contribute to the fight against racism in school.

Keywords: Ethnic-Racial Relations, Racism, School.

LISTA DE SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros(as)
CCN – Centro de Cultura Negra
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CISAF – Centro de Integração Sócio Cultural Aprendiz do Futuro
CNB – Congresso do Negro Brasileiro
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FNB – Frente Negra Brasileira
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GIZEAB – Grupo de Estudos Investigações de Estudos Afro-brasileiros
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MN – Movimento Negro
MNU – Movimento Negro Unificado
MQU – Movimento Quilombo Urbano
NEAB – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros
ONGS – Organizações não Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PAC – Programa de Aceleração do Crescimento
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Projeto Político Pedagógico
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECID – Secretaria de Estado das Cidades e Desenvolvimento Urbano

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação

SEPPIR – Secretaria especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

TEN – Teatro Experimental do Negro

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UNEGRO – União de Negros (as) pela Igualdade

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 CONTEXTO HISTÓRICO E ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03	20
2.1 Frente Negra Brasileira (1931-1937)	24
2.2 Teatro Experimental do Negro (1944-1961)	27
2.3 Protagonismo Negro e o Processo de Implementação da Lei Federal Nº 10.639/03.	36
3.0 UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO: contexto para a educação das relações étnico-raciais	48
3.1 Histórico do Centro de Ensino Estado do Pará	51
3.2 Da organização do Ensino	53
3.3 Da estrutura Física	54
3.4 Lócus da Pesquisa- Bairro da Liberdade	55
3.5 O Projeto Político Pedagógico	61
4 A LEI FEDERAL Nº 10.639/03 E O CENTRO DE ENSINO ESTADO DO PARÁ: analisando as informações	65
4.1 O que a Realidade Mostrou Sobre a Percepção dos Professores/as	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	88

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere num conjunto de pesquisas sobre educação das relações étnico-raciais no Brasil; que discutem a implementação da Lei Federal nº 10.639/03, alterada pela Lei Federal nº 11.645/08 que determina à inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. A implementação da Lei significa compartilhar um olhar amplo da educação, partindo da ideia de que a educação se dá em qualquer espaço, conferindo assim, uma ênfase na construção do saber para a liberdade e emancipação, além da desconstrução de estigmas, preconceito racial e racismos vinculados à população negra. Ainda que a legislação seja uma conquista essencial para que a escola se torne equitativa, há muito ainda por fazer nesses dezesseis anos após a promulgação da Lei Federal nº 10.639/03 que alterou a LDB 9394/96.

A promulgação da Lei Federal nº 10.639/03, que alterou a Lei nº 9.394/96 (LDB), estabelecendo a obrigatoriedade do Ensino de História da África e da Cultura Afro-brasileira no currículo do ensino básico, é resultante do longo processo de luta do movimento negro brasileiro, para assegurar o reconhecimento das contribuições culturais dos africanos e afrodescendentes à cultura brasileira. Logo, é possível perceber os efeitos positivos da pressão política exercida pelos movimentos sociais negros. O Movimento Negro tem contribuído ainda na reflexão sobre a estrutura excludente da escola, e sobre a necessidade de reconstruir essa estrutura, visando assegurar não só o acesso à educação, mais também a permanência e continuidade dos estudos dos alunos de distintos pertencimentos étnico-raciais.

Mesmo o sistema educacional brasileiro, através de diversos mecanismos segregacionistas, invisibilizando o papel social dos negros na formação social do Brasil, a população negra nunca perdeu de vista a importância da educação como direito social e, por meio da resistência em movimentos sociais, buscava promover rupturas nos limites na educação escolarizada, a fim de demarcar um novo lugar social na história do Brasil.

Uma das grandes conquistas do Movimento Negro no campo das políticas educacionais que precisamos lembrar, foi a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que têm como objetivo divulgar conhecimentos, como também desenvolver atitudes, posturas e valores que preparem cidadãos

quanto à “pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira” (BRASIL/MEC, 2004, p.31), aprovadas em março de 2004, pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução 1/2004 e a elaboração de um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, finalizado em 2009.

A obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas, além de preparar os professores para ministrar este novo conteúdo, possibilita enfrentar o desafio de desmontar a ideologia racista presente no imaginário de grande parte da população brasileira, pois:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito da democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos e responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função deste, reproduzir consiente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam a nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p.15).

Portanto, enfrentar essa dificuldade que encontramos em nossa formação, é um fator essencial e necessário para a desconstrução dos estereótipos inculcados em nossa mente.

A publicação da Lei Federal nº 10.639/03 demarcou uma ruptura no paradigma educacional vigente em nosso país, pois reconheceu a contribuição dos povos africanos na cultura brasileira e reconheceu a presença do racismo nas relações sociais e raciais na sociedade. Essa obrigatoriedade do Ensino da Cultura Africana e Afro-brasileira, reivindica da escola a tarefa de enfrentar e combater as desigualdades raciais, por meio da desconstrução de estereótipos.

Nesse cenário, o professor pode desempenhar o papel de agente que transforma ou reforça preconceitos, Gomes (2005), investigando algumas estratégias de atuação, aponta que muitos professores ainda consideram que a escola não é o espaço adequado para discutir as questões raciais. A autora

identifica nesse posicionamento a concepção corrente sobre a função da escola, qual seja exclusivamente a de transmissão dos conteúdos historicamente acumulados. Esses conteúdos, portanto, argumenta Gomes (2005), não podem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira. Para que haja avanços nesse sentido, é preciso que:

[...] os(as) educadores(as) compreendam que o processo educacional também é formado por dimensões como ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras. E trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar. Dessa maneira, poderemos construir coletivamente novas formas de convivência e de respeito entre professores, alunos e comunidade. É preciso que a escola se conscientize cada vez mais de que ela existe para atender a sociedade na qual está inserida e não aos órgãos governamentais ou aos desejos dos educadores (GOMES, 2005, p147).

Entendemos que para avançarmos na transformação da prática educativa, um passo importante que precisa ser dado, é a constatação de que há racismo no Brasil, o que contribui para desmascarar a ambiguidade do racismo brasileiro, manifestado por meio do histórico movimento de afirmação/negação.

No Brasil, o racismo ainda é negado no discurso brasileiro, mas se mantém presente nos sistemas de valores que regem o comportamento da nossa sociedade, expressando-se por meio das mais diversas práticas sociais (GOMES, 2005). Dessa forma, a superação do racismo, sustentado por um discurso ideológico construído e legitimado hoje em dia pela pessoa que ocupa o cargo de presidente, no qual impera uma ideia de inferioridade do negro e indígena em relação ao não negro e das mulheres em relação aos homens, é difícil de desconstruir, mas não impossível.

O nosso interesse pelo tema resultou de experiências vivenciadas, durante a graduação no curso de Ciências Sociais, ao observarmos que poucos eram os trabalhos sobre a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ao nos inserirmos em grupos de estudos, coletivo de mulheres negras, percebemos como o acesso ao conhecimento sobre a história do povo negro se constitui em uma importante ferramenta para entendermos nossas raízes, nossa ancestralidade e nosso lugar no mundo. É importante ressaltar que, no ensino médio, se sente mais

fortemente do que no ensino fundamental, a ausência dos estudantes negros/as, um dado relevante, que corrobora para a escolha desta etapa de ensino.

No percurso reflexivo acerca da Lei Federal nº 10.639/03 no Centro de Ensino Estado do Pará, levantamos a seguinte questão problema: De que forma podemos analisar a implementação da Lei Federal nº 10.639/03, no Centro de Ensino Estado do Pará?

O estudo tem como objetivo geral: Analisar a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 no Centro de Ensino Estado do Pará e como específicos: a) verificar a percepção da equipe gestora e dos professores em relação à Lei; b) analisar o projeto político pedagógico e c) identificar práticas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei.

A abordagem metodológica da pesquisa é de natureza qualitativa para possibilitar a análise da implementação da Lei Federal nº 10.639/03 e seu significado para os atores escolares.

Reafirmando esse entendimento, Minayo (2007, p. 21) afirma que a pesquisa qualitativa nas ciências sociais:

[...] se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa, em sua visão, responde a questões muitos particulares e trabalha com um universo de significados, crenças, valores atitudes, pois o ser humano não apenas age, mas reflete sobre suas ações. No que se refere ao método de abordagem procuramos nos inserir no materialismo dialético baseado na teoria e prática da interação social entre o campo e o objeto de pesquisa segundo (GIL, 2008, p.31):

[...] conceito de dialética é bastante antigo. Platão utilizou-o na arte do diálogo. Na Antiguidade e na Idade Média o termo era utilizado para designar simplesmente lógica. A concepção moderna de dialética, no entanto, fundamenta-se em Hegel. Para esse filósofo, a lógica e a história seguem uma trajetória dialética, nas quais as contradições se transcendem, mas dão origem a novas contradições que passam a requerer soluções.

A pesquisa teve orientação na perspectiva de estudo de caso que, para Lakatos e Marconi (2017, p. 305):

[...] refere-se ao levantamento com mais profundidade de determinado caso ou grupo humano sob todos os seus aspectos. Entretanto, é limitado, pois se restringe ao caso estudado, que não pode ser generalizado. Os motivos para se estudar os casos são distintos, podendo ter traços intrínsecos, que são representações particulares, instrumentais, que visa esclarecer de algumas questões, e ainda, pode ser de viés coletivo, buscando uma abordagem de vários fenômenos conjuntamente.

Do exposto, o caso estudado com mais profundidade foi o Centro de Ensino Estado do Pará na cidade de São Luís no estado do Maranhão.

Realizamos aplicação de questionário com equipe gestora e professores/as do Centro de Ensino Estado do Pará. Esses questionários se deram na perspectiva dos estudos qualitativos (MINAYO, 1996) e os resultados foram analisados à luz do aporte teórico construído com a intersecção dos estudos das relações étnico-racial.

As análises dos questionários foram realizadas com o apoio das contribuições que constam em nosso referencial teórico Munanga (1996), Sousa (1983), Minayo (1996), Gomes e Cavalleiro (2005), Brasil (1996), Viana (2015), Fernandes (1965), Bastide (1955), Petrônio (2005), Hasenbalg (1979), Nascimento (1978), Nunes (2011), Santos (1983).

A observação aconteceu nos momentos de contatos na escola selecionada para o estudo. Utilizamos a observação participante que Gil (2008) caracteriza pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa.

A construção do questionário foi auxiliada pela leitura do Plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o intuito de formular as perguntas para serem compreendidas pelos sujeitos. O questionário, Segundo Severino, (2002 p.125):

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo.

Além da introdução e das considerações finais, o trabalho possui três capítulos, nos quais apresentamos a fundamentação teórica, o percurso metodológico e os resultados da pesquisa. No capítulo I discorremos acerca do negro na educação brasileira, historicizando o movimento negro e sua atuação nas reivindicações por educação da população negra e sobre a discussão acerca da implementação da Lei Federal nº 10.639/03, que versa sobre o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação.

O capítulo II, explica o universo do estudo, as/os companheiras/os participantes, os instrumentos de análise das informações, o Projeto Político Pedagógico e contextualiza o campo empírico.

O último capítulo, o III, apresenta a discussão dos resultados do estudo baseados nas análises dos questionários com as/os participantes da pesquisa. E por fim, fechamos o nosso trabalho com as considerações finais, destacando os resultados e inferindo reflexões sobre o caráter sem fazer juízo de valor, já que o estudo realizado não se mostra definitivo e sim provocador para outras análises na área de estudo.

2. CONTEXTO HISTÓRICO E ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI FEDERAL Nº 10.639/03

O processo de elaboração e criação da Lei Federal nº 10.639/03, alterada pela Lei Federal nº 11.645/08 que determina à inclusão no currículo oficial da rede de ensino e a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, que determina a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas sempre foi alvo de constantes debates no âmbito institucional e principalmente na seara dos movimentos sociais negros, portanto esse é um debate do qual não pretendemos nos abster, antes porém consideramos necessário debruçarmos sobre o contexto social no qual a Lei foi pensada.

Nesse sentido, o presente capítulo propõe uma discussão sobre a implementação e os processos históricos que culminaram na elaboração da Lei Federal Nº 10.639/03. Resgatando as lutas históricas dos negros pela educação; a atuação dos Movimentos Sociais Negros por uma educação antirracista, destacando suas conquistas e ressaltando o contexto sociopolítico que suscitou a aprovação da Lei Federal.

Sendo o Brasil um país historicamente marcado pela chaga da escravidão negra, falar acerca da história do negro na educação brasileira exige que tracemos um panorama a respeito da formação do Brasil a fim de enfatizar elementos essenciais para compreendermos como o negro era visto, pensado e tratado.

Quando nos reportamos à África de qual África estamos falando? Por muitos séculos, a visão sobre o continente africano esteve permeada de estereótipos e preconceitos relacionados aos povos africanos. O pensamento hegemônico ocidental tratou de suprimir a história da África, atribuindo adjetivos relacionados ao atraso, ao exótico, ao que é selvagem e sem cultura. Uma história ignorada e destinada ao desconhecimento.

Em relação à História e o processo de ocultação de tudo o que se diz respeito a África, temos aquilo que é conhecido (história ocidental, com toda organização política e modelo de inteligência) e o desconhecido (história da África, que não representa modelo de progresso e nem civilização). No campo das ciências, esse discurso permaneceu por séculos, inviabilizando novas leituras que refletissem a respeito da África.

Repensar o continente africano implica um distanciamento de todos esses estereótipos associados aos negros. Com o progresso dos estudos de África, especificamente no século XX, veremos que a historiografia e a antropologia sobre o continente africano foram reconhecidas, buscando espaços a novas interpretações, possibilitando que os estereótipos pudessem ser questionados.

A reflexão produzida até aqui sobre o continente africano foi na tentativa de debater com os fatos históricos ignorados e desconstruir as visões estereotipadas sobre os negros. Nesse objetivo, buscamos adentrar na discussão a partir da escravização dos negros acerca do negro e a educação.

A história da educação do negro no Brasil tem se configurado em um processo de silenciamento e esquecimento do importante papel dos negros na constituição da sociedade brasileira, bem como a crença numa suposta democracia racial. Tal realidade se aplica e fortalece a enorme dívida que esse país tem com a população negra. Neste contexto, os negros estão como sujeitos com menor destaque no processo de alcance ao conhecimento e, conseqüentemente, considerados marginalizados e sem perspectiva de futuro.

O Negro, que teve sua história estereotipada e ignorada considerados “sem história” por muitos séculos nos estudos, buscou reconstruí-la por meio da luta.

A partir do século XVI, as populações negras desembarcadas no Brasil foram realocadas em grande quantidade nas regiões litorâneas, com maior concentração no que atualmente se denomina regiões Nordeste e Sudeste, cujo crescimento econômico no decorrer dos séculos XVII, XVIII e XIX foi assegurado pela expansão das lavouras de cana-de-açúcar. Esse processo garantiu aos senhores de engenho e latifundiários um grande patrimônio, enquanto, ao povo negro, só restou precárias condições de vida. Os negros trazidos para o Brasil eram tidos como “coisa” e não como gente.

Segundo Florestan Fernandes (1965), para os negros, ser livre envolvia enfrentar as barreiras impostas por uma estrutura hierárquica que não os entendia como cidadãos; na verdade, que não os entendia humanos. O imaginário construído sobre o negro procurava enquadrá-lo como objeto, como coisa ou como população primitiva ou infantilizada. A migração forçada de mulheres e homens africanos para o Brasil no período colonial foi marcada por violências físicas e simbólicas.

Estabelecida a abolição (1888), os acordos trabalhistas receberam um novo formato, a relação entre ex-escravos e senhores começou a vigorar, gerando algumas diferenciações nas relações escravistas.

A abolição da escravatura no Brasil não livrou os ex-escravizados e /ou afro-brasileiros (que já eram livres antes mesmo da abolição de 13 de maio de 1888) da discriminação racial e das consequências nefastas desta, como a exclusão social e a miséria. A discriminação racial que estava subsumida na escravidão emerge com mais força, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra negras/os. Mais do que isso, ela passou a ser um dos determinantes do destino, social, político, econômico e cultural dos afro-brasileiros (HASENBALG, 1979).

Os negros/as após a abolição da escravatura foram deixados à própria sorte como cita (BASTIDE e FERNANDES, 1955 e 1978), sem as condições mínimas de criar laços sociais influentes que uma família ou um indivíduo necessita para a sua manutenção e reprodução em sociedade. Com passar dos tempos, os negros passaram a ter outro processo de luta, o de garantir acesso aos bens e setores sociais, ou seja, a luta pela liberdade, de fato, passa a ser a luta pela igualdade social e contra a discriminação racial vigente na sociedade brasileira.

Contudo, a sociedade brasileira até os dias atuais convive com as mazelas do regime escravista, pois muitos dos descendentes de negros/as ainda passam por discriminação e preconceito, embora seja negado por alguns, o que faz parecer, sob uma ótica que constitui o processo desenvolvimentista, uma sociedade democrática, igualitária e harmônica para os que nela vivem.

Os 131 anos que nos separam do fim da escravidão não foram suficientes para resolver uma série de problemas decorrentes das dinâmicas discriminatórias forjadas ao longo dos quatro séculos do regime escravagista. Até agora, permanece a luta pela participação equitativa dos negros/as nos espaços da sociedade brasileira e pelo respeito a humanidade dessas mulheres e homens produtores de cultura e conhecimento. Com esse objetivo, organizações do Movimento Negro, setores da sociedade civil organizada de defesa dos Direitos Humanos, protocolaram no mês de fevereiro de 2019, denúncia na Comissão Interamericana de Direitos Humanos contra as políticas do atual governo federal, que aprofundam as desigualdades sociais e o número de assassinatos da população negra, ou seja, o genocídio da juventude negra. Essas organizações têm atuado intensamente denunciando o racismo e as discriminações raciais, tomando a linguagem afro-

brasileira como escala e lapidando as relações sociais que emergem no entrecruzar dessa cultura com a cultura eurocêntrica da sociedade.

Ao longo de quase todo o século XX, com a expansão do capitalismo brasileiro, não observamos nada relevante em prol da população negra, em termos de uma legislação para a promoção da cidadania e Igualdade racial. Apenas na segunda metade do século XX, que na perspectiva acadêmica, os trabalhos de Abdias do Nascimento, Clóvis Moura, Florestan Fernandes, Lélia Gonzalez, Otávio Ianni, Roger Bastide e outros, fizeram um contraponto as condições de vida da população negra no Brasil, ditas nas teorias de Silvio Romero, Oliveira Viana, José Veríssimo, Nina Rodrigues e Gilberto Freyre.

A década de 40 foi marcada por vários acontecimentos no mundo, dentre eles o ano 1948 pela proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da qual o Estado brasileiro ainda é signatário e no texto da Declaração diz “ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações” e que “todos os povos têm direitos a livre determinação”. Mesmo o Estado brasileiro tendo assinado esse texto, permanecia aqui o não constrangimento diante do fato da reduzidíssima presença de pessoas negras em locais de prestígio social.

No Brasil, as iniciativas para estabelecer uma educação formal perpassaram todo o século XX.

A educação formal brasileira sempre se constituiu em marco no panorama das reivindicações do Movimento Social Negro na luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Ainda que existam estudiosos que demonstrem a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais, como, por exemplo, o Bourdieu (1998), não tenham dúvidas de que para os negros/as a busca da educação formal como fator de integração socioeconômica e competição com os não negros, logo após a abolição da escravatura, foi um passo correto; contudo, não suficiente para a sua ascensão social. Os negros/as acreditavam e acreditam até hoje que sem educação formal dificilmente poderiam ascender socialmente, ou seja, obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade que exclui os diferentes.

Pensando ainda no século XX, a imprensa foi intensamente utilizada como instrumento de suas campanhas, com destaque para os periódicos O Baluarte (1903) O Manelik (1915), A Rua (1916), O Alfinete (1918), A Liberdade (1918), A

Sentinela (1920), Kosmo (1922), O Getulino (1923), Clarim d`Alvorada (1924), A tribuna Negra (1928).

2.1 Frente Negra Brasileira (1931-1937)

Esses jornais antecederam as lutas que desembocaram e possibilitaram no surgimento de uma das mais importantes entidades do Movimento Negro, a Frente Negra Brasileira (FNB), que, segundo Florestan Fernandes, foi o primeiro movimento de massa no período pós-abolicionista que teve o objetivo de inserir o negro na política (FERNANDES, 1965). A FNB, tinha como um de seus compromissos a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças no ambiente escolar.

Não restringindo seus esforços a seus próprios membros, setores da Frente Negra Brasileira (FNB) criaram salas de aula de alfabetização para os trabalhadores e as trabalhadoras negras em diversas localidades do país (OLIVEIRA, 2002).

A FNB foi apontada como a maior organização do Movimento Social Negro na primeira metade do séc. XX. A Frente Negra Brasileira ou FNB foi criada na cidade de São Paulo, em 1931 pelos militantes negros, Isaltino B. dos Santos e Arlindo Veiga dos Santos, irmãos que possuíam experiências em irmandades católicas e pelos antigos ativistas da imprensa negra como Deocleciano Nascimento, José Correia Leite e Jayme de Aguiar e o jovem intelectual e militante negro Abdias do Nascimento. (NUNES, 2011).

De acordo com Oliveira (2002), expondo os conflitos raciais no momento da substituição das teorias de branqueamento e racismo científico pelo mito da democracia racial e a valorização da raça mestiça, a FNB surgiu sob o apogeu da “revolução de 30”, revelando as contradições e os conflitos não só dos afrodescendentes, como também as lutas dos trabalhadores em um momento de reorganização do Estado Nacional.

Assim foi definida essa associação:

A Frente Negra Brasileira representa, sem dúvida, a maior expressão da consciência política afro-brasileira da época, consciência essa formada ao reagir contra o mais evidente aspecto do racismo, a sistemática segregação

e exclusão à base de critérios raciais. Tratava-se de uma consciência e uma luta de caráter integracionista, á procura de um lugar na sociedade “brasileira”, sem questionar os parâmetros euro-ocidentais dessa sociedade nem reclamar uma identidade específica cultural, social ou étnica (NASCIMENTO; NASCIMENTO, 200, p.206)

A FNB reuniu milhares de associados, expandiu-se em vários estados brasileiros como Bahia, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, tornando-se um partido político em 1936 e de grande referência para negros/as em luta contra o racismo.

Conforme Pereira (2011), a criação deste movimento foi fundamental como a existência de alguns tipos de organizações criadas por negros antes mesmos do final do séc. XIX dentre os quais estão à imprensa negra e os grêmios, clubes ou associações de negros. Em muitos fatos esses jornais da imprensa negra eram veículos de informação constituídos por organizações com objetivos semelhantes aos da FNB.

Essa organização reuniu uma variedade de programas destinados a melhorar a vida do associado contribuindo para a ascensão moral e progresso material da raça negra. Dentre os inúmeros estabelecimentos que a organização mantinha havia salão de beleza, barbeiro, bar, local para jogos, gabinete dentário, posto de alistamento eleitoral. E o espaço principal era destinado para o funcionamento de uma escola, de cursos profissionalizantes, de um grupo teatral, de um grupo musical, além de um salão para realizações das festas e cerimônias oficiais. (OLIVEIRA, 2002).

Para fortalecer e desenvolver os projetos específicos, A FNB criou vários departamentos: O Jurídico-social, o Médico (ou de Saúde), o de Imprensa, o de Publicidade, o Dramático, o Musical, Colocações Domésticas, o Esportivo e o de Instrução. (NUNES, 2011).

De acordo com Domingues (2005, p. 136) eis os departamentos e suas funções,

- a) Instrução ou de Cultura-responsável pela área educacional. A entidade criou uma escola com biblioteca, oferecendo curso primário e de alfabetização de adultos. Ao se estruturar, a escola passou a receber apoio do governo do Estado, que comissionou duas professoras negras para ministrar aulas lá;
- b) Musical - organizava cursos e atividades musicais. Mantinha o grupo musical Regional Frente negrino, que se apresentava nas festas da entidade e em alguns programas de rádio da cidade;

- c) Esportivo-organizava as atividades desportivas, como competições, torneios e jogos. Mantinha um time de futebol, o Frente negrino Futebol Clube, bem como uma escola de cultura física;
- d) Saúde-oferecia serviços de médicos e odontológicos para seus associados;
- e) Imprensa, responsável pela publicação do jornal da entidade, o A Voz da Raça-periódico lançado em março de 1933 e era destinado à “publicação de assuntos referentes ao negro, especialmente”. O jornal era o órgão oficial de divulgação dos ideais da entidade. Era mantido com recursos da entidade e dos anunciantes;
- f) Artes e Ofícios, encarregado pela seção de marcenaria, pintura, corte e costura e serviços de pedreiro, eletricista, entre outros. Oferecia também curso de artes e ofícios;
- g) Dramático, mantinha um grupo teatral que regularmente apresentava espetáculos. Chegou até a montar um corpo cênico infantil. Já a Comissão de Moços organizava eventos sociais, como bailes, convescotes, chás e festivais;
- h) Jurídico-Social, tratava de assuntos ligados ao direito à cidadania do negro, isto é, procurava defender os negros quando seus direitos civis fossem violados;
- i) Doutrinário responsável pela formação doutrinária, com cursos, palestras aos domingos (as famosas “domingueiras”) e orientação cívica a seus filiados;
- j) Colocações Domésticas, cuja finalidade principal era garantir a inserção da frente negrina no mercado de trabalho doméstico da cidade, como “faxineiras”, cozinheiras, copeiras, lavadeiras. Devido à respeitabilidade conquistada pela FNB, muitas famílias tradicionais só procuravam contratar as mulheres indicadas pela entidade. Outro objetivo do Departamento era assegurar os direitos trabalhistas das domésticas.

Deste modo, o maior e mais importante departamento do FNB foi o de Cultura ou Instrução, que possuía em um dos seus lemas a frase “Eduquemos mais os nossos filhos, dando-lhe uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações”. (DOMINGUES, 2005, p. 40). Essa frase possui relação com um dos principais objetivos da FNB, o uso da educação como a principal arma na luta contra o preconceito de cor.

O conceito de educação era concebido tanto no ensino pedagógico formal quanto na formação cultural e moral do indivíduo. A palavra educação era usada frequentemente com esses dois sentidos. Já a palavra instrução tinha o sentido mais específico: de alfabetização ou escolaridade.

A educação para os negros/as era algo necessário e fundamental para a mudança do status social, ou seja, na medida em que progredissem no campo educacional seriam respeitados, reconhecidos e valorizados pela sociedade mais abrangente, que somente a educação teria o poder de abolir o preconceito racial e em última instância desenraizá-lo da nossa sociedade.

Já a instrução foi uma das questões mais pautadas pela FNB. Conforme chama a atenção OLIVEIRA, 2002, a tiragem de um dos jornais da imprensa negra,

Voz da Raça de set. de 1936, trazia a seguinte frase: “A instrução bem disseminada na raça será a maior e a mais importante conquista dessa entidade”.

O termo educação também era utilizado algumas vezes como sinônimo de cultura, que naquela época era entendida como sinônimo de civilidade. Nesse sentido a elevação educacional e/ou cultural proveniente do estudo não seria adquirida apenas num estabelecimento formal de ensino. E a escola cumpriria um papel estratégico no processo de formação cultural.

Ainda segundo OLIVEIRA, 2002, p. 35, na A Voz da Raça, publicava vários editoriais e notas de incentivos do tipo: “Negros, negros, ide para a escola, aprender, aperfeiçoar no manejo das letras alfabéticas para que possais, amanhã, tirar o melhor partido delas, para a glória do Brasil e de vossa raça oprimida”. Por sua vez no mesmo jornal, os professores eram tidos como um baú de sabedoria; “mestres sacerdócios amáveis”, os quais dariam a seus “fiéis discípulos [...] a luz do Saber”.

Identificamos que para os negros/as naquele momento a educação seria a única forma de se produzir uma mentalidade nova capaz de libertar dos grilhões da ignorância e quebrar as correntes vergonhosas do preconceito que exclui e discrimina pessoas ainda hoje.

Todos os desafios lançados e alcançados pela FNB na área da educação contribuíram para conscientizar os/as negros/as de que a escolarização era o item fundamental para uma melhor condição de vida e ainda permitiu a inserção de alguns negros na sociedade, consciente de que somando forças poderiam derrubar esta grande barreira da desigualdade racial. A Frente Negra Brasileira foi extinta em 1937, com a criação do Estado Novo, instituído por Getúlio Vargas, quando considerou ilegal toda atividade política, uma vez que a organização já havia se tornado partido político, mas isso não significou o fim dos protestos e das atividades do movimento.

2.2 Teatro Experimental do Negro (1944-1961)

A luta pela educação continuou, mas agora os negros/as acreditam que a educação formal é necessária, porém, não o único caminho a ser trilhado pelos negros/as brasileiros/as. Os intelectuais negros e ou os militantes descobriram que a escola também tem responsabilidade na perpetuação das desigualdades raciais.

Tradicionalmente o sistema de ensino brasileiro ensinou, e ainda ensina, uma educação pautada no embranquecimento cultural em sentido amplo. A educação formal brasileira foi pensada em moldes eurocêntricos, onde desqualifica o continente africano e inferioriza racialmente os negros/as, quer sejam brasileiros, quer sejam africanos.

Segundo o intelectual e militante negro, Abdias do Nascimento,

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro— elementar, secundário, universitário— o elenco das matérias ensinadas, como se executasse o que havia predito a frase de Sílvio Romero¹, constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra. Tampouco na universidade brasileira o mundo negro-africano tem acesso. O modelo europeu ou norte-americano se repete, e as populações afro-brasileiras são tangidas para longe do chão universitário como gado leproso. Falar em identidade negra numa universidade do país é o mesmo que provocar todas as iras do inferno, e constitui um difícil desafio aos raros universitários afro-brasileiros (NASCIMENTO, 1978, p. 95).

Logo, ao perceberem a inferiorização dos negros/as, ou seja, a produção e reprodução da discriminação racial contra os negros/as e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os Movimentos Sociais Negros (intelectuais e militantes negros) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado brasileiro, no que tange a educação, o estudo da história do continente africano, a luta dos negros/as no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira.

Parte dessa reivindicação já constava na declaração final do I Congresso do Negro Brasileiro que foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950, portanto, há mais de meio século. Nesse congresso recomendou-se, dentre outros pontos, “o estímulo ao estudo das reminiscências africanas no país bem como dos meios de remoção das dificuldades dos brasileiros de cor e a formação de Institutos de Pesquisa, públicos e particulares, com esse objetivo” (NASCIMENTO, 1968).

O Teatro Experimental do Negro (TEN) foi uma importante experiência na luta pela educação. De acordo com Abdias do Nascimento, o TEN:

(...) iniciou sua tarefa histórica e revolucionária convocando para seus quadros pessoas originárias das classes mais sofridas pela discriminação: os favelados, as empregadas domésticas, os operários desqualificados, os frequentadores de terreiros. Com essa riqueza humana, o TEN educou, formou e apresentou os primeiros intérpretes dramáticos da raça negra – atores e atrizes – do teatro brasileiro (NASCIMENTO, 2002).

Como expresso no jornal Quilombo – vida, problemas e aspirações do negro, “TEN manteve, em salas de aulas cedidas pela União Nacional dos Estudantes, várias aulas de alfabetização, sob a chefia do professor Ironildes Rodrigues. Cerca de seiscentos alunos frequentavam esse curso, interrompido, infelizmente, por falta de local para funcionar (...)” (TEN, 1948, p.7).

O TEN foi fundado por Abdias do Nascimento, Aguinaldo de Oliveira Camargo, Teodorico Santos, José Herbel e Wilson Tibério em outubro de 1944, na cidade do Rio de Janeiro, em um contexto bastante significativo para a história do Brasil. Logo após, foram acompanhados pelo militante negro Sebastião Rodrigues Alves, Claudiano Filho, Oscar Araújo, José da Silva, Antônio Barbosa, Arlinda Serafim, Ruth de Souza, Mariana Gonçalves (as três trabalhavam como empregadas domésticas), Natalino Dionísio, entre outros. Caracterizado pelo fim do chamado Estado Novo (1937-1945). Esse momento se consagrou como impulso renovador, democratizante e por muitas experiências artísticas e intelectuais, vistas hoje como referências fundamentais na história da cultura brasileira. (NASCIMENTO, 2002).

O TEN buscava resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, destruídos e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra. (NASCIMENTO, 2002).

O TEN discutia a formação global das pessoas negras, indicando políticas públicas que já se constituíam com as primeiras propostas de ação afirmativa no Brasil. Tinha como objetivo trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte. O início de suas atividades foi marcado pela atuação em duas frentes: promoção, através da arte, de denúncias dos equívocos e da alienação dos chamados estudos afro-brasileiros, conscientização dos negros, no que tange a situação de desigualdade, marginalização em que estavam inseridos. (NUNES, 2011).

O TEN, como proposta de educação buscava construir no imaginário de operários, empregadas domésticas, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos, frequentadores de terreiros uma nova atitude, um critério próprio que os habilitassem também a enxergar o espaço que ocupavam os grupos afro-brasileiros no contexto nacional, levando-os a reconhecerem-se como sujeitos de sua própria história.

De acordo com Abdias do Nascimento (2002, p. 45)

Inauguramos a fase prática, oposta ao sentido acadêmico e descritivo dos referidos e equivocados estudos. Não interessava ao TEN aumentar o número de monografias e outros escritos, nem deduzir teorias, mas a transformação qualitativa da interação social entre brancos e negros. Verificamos que nenhuma outra situação jamais precisara tanto quanto a nossa do distanciamento de Bertolt Brecht. Uma teia de imposturas, sedimentada pela tradição, se impunha entre o observador e a realidade, deformando-a. Urgia destruí-la. Do contrário, não conseguiríamos descomprometer a abordagem da questão, livrá-la dos despistamentos, do paternalismo, dos interesses criados, do dogmatismo, da pieguice, da má-fé, da obtusidade, da boa-fé, dos estereótipos vários. Tocar tudo como se fosse pela primeira vez, eis uma imposição irredutível.

Como ressaltado anteriormente, estima-se que cerca de seiscentas pessoas, entre homens e mulheres, se inscreveram no curso de alfabetização do TEN, cujo responsável foi o escritor Ironildes Rodrigues, estudante do curso de Direito da Faculdade Nacional do Rio de Janeiro. Segundo Munanga e Gomes (2006), o TEN não era só um grupo de atores e atrizes negras que queriam representar, mas uma frente de luta, um polo de cultura que tinha como objetivo a libertação cultural do povo negro. O Curso básico, de iniciação à cultura geral, foi ministrado por Aguinaldo Camargo, grande personalidade no meio cultural da comunidade negra. Enquanto as primeiras noções de teatro e interpretação ficaram a cargo de Abdias do Nascimento. (NASCIMENTO, 2002).

O TEN representou um ato de protesto contra a ausência do negro nas artes cênicas brasileira. “Havia uma tradição, nos espetáculos teatrais, de pintar o ator branco de preto para representar personagens negros.” (MÜLLER, 1988, p. 27).

Contudo, a proposta original era compor um grupo teatral constituído apenas por atores/as negros/as, dedicado a encenar peças nas quais esses atores pudessem revelar todo seu potencial artístico. A presença pública do TEN recebeu inúmeras críticas dos setores mais conservadores da sociedade, citando o caso do jornal O Globo, que em seu editorial intitulado “Teatro negro”, descreveu:

Uma corrente defensora da cultura nacional e do desenvolvimento da cena brasileira está propagando e sagrando a ideia da formação de um teatro de negros, na ilusão de que nos advenham daí maiores vantagens para a arte e desenvolvimento do espírito nacional. É evidente que semelhante lembrança não deve merecer o aplauso das figuras de responsabilidade, no encaminhamento dessas questões, visto não haver nada entre nós que justifique essas distinções entre cena de brancos e cenas de negros [...] Sem preconceitos, sem estigmas, misturados e em fusão nos cadinhos de todos os sangues, estamos construindo a nacionalidade e afirmando a raça de amanhã. (O GLOBO Apud DOMINGUES, 2005, p.138).

Apesar das resistências de alguns setores da opinião pública, o TEN conseguiu agitar, pelo menos por uma década, a cena teatral do Rio de Janeiro, bem como “conseguiu, em grande parte de sua produção, construir uma linguagem dramática alternativa”. (DOMINGUES, 2005, p. 139).

A primeira apresentação nos palcos aconteceu no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, onde nunca antes havia pisado um negro, fosse como intérprete; fosse como público, no dia 8 de maio de 1945, com a peça O Imperador Jones, do consagrado dramaturgo norte-americano Eugene O’Neill, Prêmio Nobel da Literatura. O grupo ainda interpretou, em 1946, outro texto de O’Neill: Todos os filhos de Deus têm asas.

Acrescentamos que o grupo só conseguiu apresentar-se no prestigiado Teatro Municipal devido à intervenção do presidente Getúlio Vargas. Durante um encontro do presidente com a classe teatral, Abdias do Nascimento teria feito um discurso denunciando o Teatro Municipal de “fortaleza do racismo”. Sensibilizado, Getúlio Vargas deu ordens que permitiram a apresentação do TEN no local. (DOMINGUES, 2005).

O primeiro texto escrito especialmente para o TEN foi O filho pródigo, de Lúcio Cardoso, inspirado na parábola da bíblica. Foi considerado por parte da crítica como a maior peça do ano.

No ano de 1946, inspirado no TEN, foi fundado na cidade de São Paulo, o grupo Os Comediantes, das várias peças montadas por eles, destacou-se: O Cavalo e o Santo e Filha Moça, de Augusto Boal, João sem Terra, de Hermilo Borba Filho e O Mulato, de Langston Hughes. Com o tempo, o TEN não se limitou a desenvolver atividades culturais, pois adquiriu uma dimensão mais ampla de atuação no campo político e social.

Dois anos depois, em 1948, o TEN começou a publicação do jornal Quilombo, cuja linha editorial tinha diversos números de programas que visavam trabalhar pela valorização do negro brasileiro em todos os setores social, cultural, educacional, político, econômico e artístico. Para atingir esses objetivos, o Quilombo propõe-se:

- 1 - Colaborar na formação da consciência de que não existem raças superiores nem servidão natural, conforme nos ensinam a teologia, a filosofia e a ciência;
- 2 - Esclarecer ao negro de que a escravidão significa um fenômeno histórico completamente superado, não devendo, por isso, constitui motivo para ódios ou ressentimentos e nem para inibições motivadas pela cor da epiderme que lhe recorda sempre o passado ignominioso;
- 3 - Lutar para que, enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares;
- 4 - Combater os preconceitos de cor e de raça e as discriminações que por esses motivos se praticam, atentando contra a civilização cristã, as leis e a nossa constituição;
- 5 - Pleitear para que seja previsto e definido o crime da discriminação racial e de cor em nossos códigos, tal como se fez em alguns estados de Norte-América e na Constituição Cubana de 1910. (QUILOMBO, 2003, p. 140).

Percebe-se que o programa citado possui algumas reivindicações que eram avançadas para a época e que algumas delas ainda hoje se encontram entre as reivindicações dos Movimentos Sociais Negros da atualidade.

A importância dada pelos intelectuais e ou militantes negros à educação formal pode ser compreendida na medida em que a consideravam como um mecanismo de ascensão social de negros e negras. A escola e a aprendizagem escolar, nesse sentido, eram vistas por negros/as como bens sociais valiosos.

É válido destacar que mesmo antes de 1948, o jornal Quilombo, que tinha como dirigente o intelectual e militante negro Abdias do Nascimento, já vislumbrava a necessidade da educação formal para os negros/as como uma condição necessária à superação da exclusão sócio racial a que estavam submetidos. Anunciava o Quilombo, em sua primeira edição, na coluna “Nosso Programa”, que era necessário “lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros/as, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares” (QUILOMBO, 2003).

O TEN “significou uma iniciativa pioneira, que mobilizou a produção de novos textos, propiciou o surgimento de novos atores [Ruth de Souza e Haroldo Costa] e grupos e semeou uma discussão que permaneceria em aberto: a questão da ausência do negro na dramaturgia e nos palcos de um país mestiço, de ,maioria negra” (NASCIMENTO, 2005).

Nesse contexto, destacam-se ainda as experiências do Movimento Negro Unificado (MNU), que foi fundado, em São Paulo, em julho de 1978– e seus desdobramentos com a política antirracista, nas décadas de 1980 e 1990, com conquistas singulares nos espaços públicos e privados – das frentes abertas pelos Movimentos de Mulheres Negras Quilombolas. Ou seja, no caminho percorrido pelo Movimento Negro Brasileiro, a educação sempre foi tratada como instrumento de grande valia para o progresso das demandas da população negra e o combate às desigualdades raciais e sociais.

Vivemos, no período em que escrevemos essa monografia, tempos de profundas mudanças políticas e econômicas no país e em nossa frágil Democracia, e porque não falar de retrocessos. Tempos de reorganização dos movimentos sociais e das lutas sociais. Dessa forma, os movimentos sociais sempre foram protagonistas e estiveram na luta buscando caminhos para justiça e democracia. Por isso, é fundamental resgatar a memória e história do movimento negro nesse processo de resistência e luta.

A Luta do MNU abrangia além da luta contra a discriminação, a proposta de superação do racismo na educação escolar, a formação de lideranças políticas negras e outras.

O MNU contribuiu para o surgimento de outros grupos em vários estados do País. Em 19 de setembro de 1979, no Maranhão era criado o Centro de Cultura Negra do Maranhão “Considerando, não somente o estudo e a preservação das raízes culturais, mas preocupando-se principalmente com a organização política do negro no Brasil, especificamente no Maranhão” (CENTRO DE CULTURA NEGRA DO MARANHÃO-CCN, 1984, p.7).

O CCN é até hoje uma das principais organizações do movimento negro fora do eixo-Rio-São Paulo. Sua criação é emblemática, pois também esta ligada diretamente à construção de uma rede e organizações negras do Norte e Nordeste do país que teve grande importância em âmbito nacional. A principal liderança no processo de criação do CCN foi Mundinha Araújo, nascida em São Luís em 1943 e

formada em comunicação social pela Federação das Escolas Superiores do Maranhão em 1975. Segundo PEREIRA (2013), Mundinha Araújo acabou por se tornar a primeira mulher negra em São Luís do Maranhão a usar o cabelo natural, o famoso black power.

O CCN, promoveu a 1ª Semana do Negro no Maranhão, que ocorreu de 13 a 17 de maio de 1980. O objetivo desse evento foi a desmistificação do 13 de maio e despertar na comunidade o interesse para a situação socioeconômica, política e cultural do negro na sociedade brasileira.

Entre as estratégias adotadas pelo CCN, para combater práticas discriminatórias e que depois serviu de instrumento para outras organizações do movimento negro foi atuar diretamente nas escolas, não somente dando palestras e informando professores e estudantes sobre as histórias dos negros no Brasil, mas também produzindo material didático, produziram catilhas. Magno Cruz que também foi presidente do CCN (de 1984-1988), ajudou junto com o professor Carlos Benedito (Carlão), Antropólogo e professor da UFMA e Luiz Alves Ferreira (Luizão), nasceu no Quilombo Saco das Almas Brejo/Ma, professor aposentado da UFMA, do departamento de patologia, Doutor Quilombola como é conhecido, será homenageado em 2019 pelo Bloco Akomabu, nesse trabalho de atuação nas escolas.

O MNU ainda nos anos de 1980, não tinha conseguido avançar em suas agendas, mas continuou reivindicando. Na década de 1980, ações foram tomadas no âmbito governamental em relação à questão racial, dentre elas, a instituição oficial do dia 20 de novembro, dia de aniversário da morte de Zumbi dos Palmares símbolo da luta pela liberdade do povo negro, como o Dia Nacional da Consciência Negra, que é comemorado em todo o país.

Algumas das reivindicações na área da educação eram, entre outras, as seguintes:

- Contra a discriminação racial e a veiculação de ideias racistas nas escolas.
- Por melhores condições de acesso ao ensino à comunidade negra.
- Reformulação dos currículos escolares visando à valorização do papel do negro na História do Brasil e a introdução de matérias como História da África e línguas africanas.
- Pela participação dos negros na elaboração dos currículos em todos os níveis e órgãos escolares (HASENBALG, 1987).

Reivindicações como estas na esfera educacional foram mais uma vez requeridas ao Estado brasileiro na primeira metade da década de noventa do século XX, quando foi realizado um dos eventos mais importante organizado pelas entidades negras brasileiras, a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida. A marcha aconteceu dia 20 de novembro de 1995, em Brasília, quando os seus organizadores foram recebidos pelo presidente na época Fernando Henrique Cardoso, no Palácio do Planalto. Na ocasião, as lideranças dos Movimentos Negros denunciaram a discriminação racial e condenaram o racismo contra os/as negros/as no Brasil. Levaram e entregaram ao chefe de Estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que incluía várias propostas antirracistas. Algumas propostas que diz respeito à educação:

- Implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino.
- Monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União.
- Desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente com a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e repetência das crianças negras (EXECUTIVA 1996).

Vale a pena ressaltar, que algumas dessas reivindicações foram atendidas pelo Estado brasileiro na segunda metade da década de 1990, como por exemplo, a revisão de livros didáticos ou mesmo a eliminação de vários livros didáticos em que os negros/as apareciam de forma estereotipada, ou seja, eram representados como subservientes, racialmente inferiores, entre outras representações negativas.

As lutas e pressões dos Movimentos Sociais Negros e, conseqüentemente, suas articulações com políticos mais sensíveis à questão racial brasileira, tiveram como resultado a inclusão, por meio de leis, de disciplinas sobre a História dos Negros no Brasil e a História do Continente Africano nos ensinos fundamentais e médios das redes estaduais e municipais de ensino. A construção do Movimento Negro ela se deu a partir das diversas e constantes tentativas de unir o povo negro com o objetivo de reunir forças para fazer ouvir as demandas a respeito das desigualdades existentes na sociedade brasileira.

Além dessas experiências de ações afirmativas no contexto cultural e educacional para a população negra brasileira é necessário acrescentar que a partir dos anos 80(Século XX) foram aprovadas várias legislações. A guisa de exemplos temos: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou Lei 9.394/96 por meio dos artigos 26-A e o 79-B; Lei 10.639/03-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; A Lei 11.645/08 que altera a Lei 10.639/03; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola e outras.

2.3 Protagonismo Negro e o Processo de Implementação da Lei Federal nº 10.639/03

Ao longo da década de 1980, o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação e ciências sociais produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira.

É sempre importante lembrar que o Movimento Social Negro, lutou / luta até hoje em prol da população Negra. De acordo, com VIANA (2015, p. 66) o Movimento Negro:

É formado por várias organizações e entidades que atuam em diversas áreas da sociedade, sendo movimento social mais antigo do Brasil, pois sua atuação vem desde os primórdios do escravismo, prosseguindo após a abolição da escravatura em 1888, manifestando-se a favor da igualdade de direitos da população negra e contra a exclusão que emerge do racismo.

A Lei Federal nº 10.639/03, apresenta-se como uma mostra concreta dessa força e ação do Movimento Social Negro na busca por políticas de ações afirmativas para a população negra deste país. A preocupação com a educação foi e é algo constante nas atuações e lutas do Movimento Negro no Brasil ao longo da história. A prática da invisibilidade do negro em suas ações de resistência faz parte do racismo epistemológico hegemônico em nosso país.

Compreender o contexto da criação da Lei, é fundamental para inseri-la e as reivindicações dos movimentos sociais, especialmente do Movimento Social Negro, que teve participação direta tendo êxito na elaboração e implementação da Lei 10.639/03, já abordado no tópico anterior.

A partir da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e as formas correlatas de intolerância, realizada em Durban, África do Sul, em 2001, observou-se no Brasil um forte debate público, envolvendo tanto organizações governamentais quanto não governamentais e expressões de movimentos sociais interessadas em investigar as dinâmicas das relações raciais no Brasil, bem como elaborar propostas de superação dos obstáculos posto em relevo pela realização da conferência.

A abertura do novo milênio contou mais uma vez com o reconhecimento e a ratificação da necessidade dos povos do mundo em debater e elaborar estratégias de enfrentamento de um problema considerado no decorrer da contemporaneidade. Além disso, a conferência marca o reconhecimento, por parte da ONU, da escravização de seres humanos negros e suas consequências como crime contra a humanidade, o que fortifica a luta desses povos por reparação humanitária.

No Documento Oficial Brasileiro para a III Conferência, foi reconhecida a responsabilidade histórica do Estado brasileiro “pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos”, uma vez que:

O racismo e as práticas discriminatórias disseminadas no cotidiano brasileiro não representam simplesmente uma herança do passado. O racismo vem sendo recriado e realimentado ao longo de toda a nossa história. Seria impraticável desvincular as desigualdades observadas atualmente dos quase quatro séculos de escravismo que a geração atual herdou (BRASIL, 2001).

Quando o Estado brasileiro reconhece a escravidão como crime contra a humanidade, isso responsabiliza ao Estado a função de formular ações que visam a promoção da “igualdade” entre os grupos étnicos. Porém, a realidade do nosso Brasil ainda mostra que a democracia racial é um mito e que, segundo ressalta Nilma Lino Gomes, ainda é constante em nosso país:

(...) uma corrente ideológica, que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existam entre os dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento (2005, p.57).

Portanto, vivemos em uma sociedade que ainda materializa, a partir de instituições sociais, como: família, igreja, escola, meios de comunicação; formas

diversificadas de preconceitos e estereótipos raciais, visivelmente perceptíveis em significativas desigualdades, seja, nos níveis de renda, educação, saúde, violência, trabalho, moradia, como também, em outros. É nesse contexto que percebemos o tamanho da importância do Movimento Social Negro no processo de luta pela implementação da Lei Federal nº 10.639/03.

De acordo com Nilma Lino Gomes (2012, p.20), em pesquisa realizada pelo IPEA 2009 feito com base nos dados PNAD 2008 pelo IBGE, há o reconhecimento de que o racismo e a discriminação são as armas importantes da desigualdade racial no Brasil, mas não são as únicas. Na página 21 ela continua:” ... historicamente os negros têm menos acesso a serviços e ações governamentais, o que indica a necessária realização de políticas direcionadas a esse grupo étnico”.

Após ter reconhecido suas responsabilidades históricas, o Estado brasileiro se comprometeu de construir e implementar um plano de ação para operacionalizar as resoluções de Durban, em especial as voltadas para a educação, quais sejam:

- Igual acesso à educação para todos e todas na lei e na prática.
- Adoção e implementação de leis que proibam a discriminação baseada em raça, cor, descendência, origem nacional ou étnica em todos os níveis de educação, tanto formal quanto informal.
- Medidas necessárias para eliminar os obstáculos que limitam o acesso de crianças à educação.
- Recursos para eliminar, onde existam, desigualdades nos rendimentos educacionais para jovens e crianças.
- Apoio aos esforços que assegurem ambiente escolar seguro, livre da violência e de assédio motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.
- Estabelecimentos de programas de assistência financeira desenhados para capacitar todos os estudantes, independentemente de raça, cor, descendência, origem étnica ou nacional a frequentarem instituições educacionais de ensino superior.

As fortes campanhas empreendidas pelo Movimento Social Negro pressionaram o Estado brasileiro a formular projetos no sentido de promover políticas e programas para a população Afro-brasileira e valorizar a História e a Cultura do povo negro. Desse rico processo temos como resultados obtidos, no início do ano de 2003, o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, reconheceu a importância das lutas antirracistas dos Movimentos Sociais Negros, reconheceu as injustiças e discriminações raciais contra os negros/as no Brasil e dando prosseguimento à construção de um ensino democrático que incorporasse a

história e a dignidade de todos os povos que participaram da construção do Brasil, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional), sancionando a Lei ¹Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A Lei nº 9.394/96 que passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1^a - O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2^a - Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

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

No ano 2002, a Professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva foi indicada para uma vaga na Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação (CNE). Foi escolhida à relatora do parecer sobre a Lei Federal nº10.639/03, feito a partir de ampla consulta a diversas pessoas e grupos do Movimento Social Negro, Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, professores que desenvolvem trabalhos sobre a temática das relações étnico- racial.O Parecer estabeleceu diretrizes para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, no currículo da Rede de Ensino do Brasil.O voto da Professora em nome da comissão foi aprovado sem que houvesse nenhuma discordância, no Conselho Pleno do CNE.

O Parecer² que fundamentou a aprovação das Diretrizes apresenta orientações, indicações e normas para seu cumprimento. A professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, no seu Relatório, menciona que a instituição da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica busca:

Cumprir o estabelecido na Constituição Federal nos seus art.5º, I, Art. 210, Art. 206, I, § 1º do Art. 242, Art. 215 e Art. 216, bem como nos Art. 26, 26 A e 79 B na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que

¹ A Lei Federal nº 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB-9.394/96)

² O parecer que definiu os fundamentos para a aplicabilidade da Lei Federal nº 10.639/03 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 10 de março de 2004. Trata-se do parecer nº 03/2004.

asseguram o direito à igualdade de condições de vida e de cidadania, assim como garantem igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura nacional a todos os brasileiros. (GONÇALVES E SILVA, 2004, P.9).

A Professora também lembra que a Lei Federal nº 10.639/03 veio para realizar o que foi determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo às instituições de ensino fundamental e médio, tanto oficiais quanto particulares, a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; Ainda, descreve a história da luta do Movimento Social Negro, ao longo do século XX, pela incorporação do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos das escolas de todo o país.

Segundo a relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico- raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras. (Parecer CNE/CP 3/2004;16)

Salienta afirmando que, estes princípios de política educacional devem ser adotados pelas diversas instituições de ensino, inclusive aquelas que atuam em programas de formação inicial e continuada de professores/as. Ressalta que o cumprimento das referidas diretrizes será considerado na avaliação das condições de funcionamento das instituições de ensino. Mostra os objetivos de cada uma das temáticas em questão, aponta as atribuições de cada um dos sistemas e estabelecimentos de ensino e indica possíveis parceiros para subsidiar e trocar experiências com os sistemas e estabelecimentos de ensino na implementação da política, tais como: os grupos do Movimento Social Negro, ONGS, as instituições formadoras de professores/as e os núcleos afro-brasileiros de estudos e pesquisas.

A alteração da LDB nº 9.394/96 pela Lei nº 10.639/03 e suas regulamentações propôs transformar a inclusão da educação das relações étnicas raciais e da História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares em política pública de educação. Para Nilma Lino Gomes (2009), a alteração vincula-se à

garantia do direito a educação e ressignifica esse direito, ao acrescentar o direito às diferenças. Com isso, a Lei Federal nº 10.639/03 visa contribuir para a transformação de práticas escolares, mexer com a estrutura da instituição, uma vez que exige a mudança de atitude dos atores da comunidade escolar, em seus mais diversos níveis de atuação. Buscar ainda trazer um olhar sensível para essa questão indicando que a educação escolar pode e deve contribuir para mudanças sociais ao trabalhar com a diversidade dos grupos étnicos que compõem a sociedade brasileira.

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico - Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro Brasileira e Africana reconheceu que esses atos aprovados como políticas de ações afirmativas³ tem como um dos seus objetivos principais: “(...) promover alterações positivas na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo.” (Brasil,2004).

Através da aprovação da Lei Federal, que incluiu as relações étnico-raciais, a nossa formação escolar básica deveria, a partir daquele momento, passar por toda uma revisão curricular, especificamente as disciplinas de educação artística, literatura e história, sem que isso deixasse as outras disciplinas de fora e incorporar os seguintes conteúdos programáticos mínimos: aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos e raciais, tais como estudos da história da África e dos africanos; as lutas e resistências das populações negras e dos povos indígenas no Brasil; as culturas negras e indígenas brasileira: o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinente à história do Brasil.

As Diretrizes e os Parâmetros curriculares estabeleceram que os currículos viessem a romper com os modelos tradicionais de educação visando um ensino voltado para o desempenho social do estudante. Levando em consideração a situação de desigualdade social e étnico-racial vivida historicamente pelo segmento negro da população brasileira.

³ Ações Afirmativas: Conjunto de políticas públicas ou privadas, de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, idealizadas para combater a discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos da discriminação praticada no passado. Objetivam a concretização do ideal de igualdade de acesso a benefícios como a educação e o emprego. BRASIL (2004)

Consideramos ainda que o estabelecimento desta Lei está sendo um grande avanço no processo de democratização do ensino, bem como na luta antirracista. Tanto em nível de Brasília, e em alguns municípios, a lei que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, também estabelece, entre outros: a) a revisão dos currículos a fim de adequá-los à lei; b) qualificação dos professores e o seu constante aperfeiçoamento pedagógico; c) que a implementação da lei fica a cargo do Poder Executivo. Ou seja, ao que tudo indica, a lei definiu que era necessário não somente introduzir o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos ensinos fundamental e médio, como também qualificar os professores para ministrarem esse ensino. Vale lembrar que o processo de formação dos professores/as deve estar direcionado para todos /as os/as profissionais de educação, garantindo-se que aqueles/as vinculados/as às ciências exatas e da natureza não se afastem de tal processo.

Mais observamos que da publicação de uma Lei até sua efetivação há um longo caminho a ser percorrido, conquistado, e nos Cadernos das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico - Raciais, a Coordenadora do tema “Ensino Médio” – Ana Lúcia Silva Souza, diz que:

“Registra-se significativo número de professores/as, em sua maioria negros (as), que tomam iniciativas sustentando experiências que procuram reverter a lógica quase naturalizada que diferencia, inferioriza e hierarquiza a população negra e pobre na escola. Elaboram projetos e atividades educacionais que pretendem mudanças, organizam grupos de estudos que apoiam debates e alimentam a busca e o fortalecimento de ações de valorização da diversidade cultural e étnico- racial. Existem em grande número, porém, no geral, são iniciativas isoladas que nem sempre têm continuidade ou se tornam visivelmente significativas.” (Souza, s/d, p.86)

Isto é, são fundamentais ações conjuntas de atores que estarão nas disputas que se apresentarão e que essas ações possam de fato transformar efetivamente a realidade da população negra escolar. Precisa-se ter o entendimento que a Lei Federal nº 10.639/03, não foi só uma lei aprovada no ano de 2003 e deixar ela no esquecimento. Foi uma árdua conquista de todos os grupos de Movimento Negro, desde a escravidão nesse país até dos dias de hoje, de homens e mulheres que interferiram e ajudaram nesta história de luta.

A Lei é uma conquista do Movimento Negro, que ainda não esta sendo cumprida efetivamente em função de um conjunto de intolerâncias e discriminações enraizadas na sociedade brasileira. Quando um estabelecimento de ensino não

cumpra a Lei, o que temos é uma história da África não contada, que faz com que não tenhamos referências negras nas ciências; nas artes; na política, na tecnologia e em tantas outras áreas do conhecimento registradas nos livros didáticos utilizados nas escolas de ensino fundamental e médio. Outra dificuldade se encontra no campo de formação de professores, a maioria não reconhece a importância da História e Cultura africana para a compreensão da história do Brasil.

A ausência de referências da história não contada sobre os negros mostra um país que entende que o negro só nasceu a partir da época da escravidão, mas sempre estivemos aqui para buscar as boas práticas que sirvam para que a Lei seja efetivamente cumprida.

A configuração do espaço escolar é permeada de um conjunto de elementos que muitas das vezes, a escola não tem conhecimento da realidade do estudante que está ali, por exemplo não sabe onde e com quem mora, como ocupa seus fins de semana, qual atividade realiza além de frequentar a escola e qual a realidade socioeconômica da sua família.

Dessa forma, a escola tece comentários ambíguos a respeito dos estudantes, chegando a fazer diferenciações estereotipadas, sem que se saiba quem ele é, sem que se conheçam os diversos contextos e as necessidades de cada um dentro da escola.

Mostrar a história dos desumanos caminhos que homens e mulheres negras escravizados vivenciaram, mas venceram, é importante, mais é mais importante perceber que a Lei capacita e dá liberdade de construção de outras narrativas, de produzir novos conhecimentos, de tirar a população negra da invisibilidade e de poder adentrar nos lugares de formação que antes foram negados de várias formas.

Vivemos em uma sociedade marcadamente pelo mito da harmonia e da solidariedade entre as raças. Explicita (MUNANGA, GOMES, 2006, p.179):

O racismo é um comportamento, uma ação resultante da aversão por vezes, do ódio em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como, cor de pele, tipo de cabelo, formato de olhos. Ele é resultado da crença de que existem raças ou tipos humanos superiores e inferiores, a qual se tenta impor como única e verdadeira.

Dessa forma, o racismo está em todos os segmentos da sociedade tanto em atos individuais como em ideologias construídas, com um fim de tirar a dignidade de um ser humano.

O preconceito de cor é tão comum no meio social que dificilmente reconhecemos como um problema social, porque reproduzimos essa questão do racismo nas escolas, nas igrejas, e em outras instituições, através de piadas, brincadeiras inconscientes, sem perceber que está incorporando a discriminação racial, na sociedade de maneira tão natural, que o negro interioriza o preconceito, negando a sua própria natureza social. E, para combater essa desigualdade racial no Brasil, as ações afirmativas corroboram para o reconhecimento do negro numa sociedade que nega a sua identidade. Nesta ideologia negativa, Munanga (2005) define o negro como a vítima do racismo:

Quando qualquer pessoa no Brasil fala em racismo, qual a imagem humana que geralmente lhe vem logo de cara à mente? Acertou: é a do negro. Por que o negro é vítima maior do racismo praticado neste imenso país? Existe alguma relação entre a escravidão imposta ao negro e o racismo sofrido por ele? (MUNANGA, 2005, p. 37).

O preconceito é sentido nas escolas de forma direta e indireta, e reproduzido pelos alunos na sala de aula, professores/as, coordenadores/as, administradores/as e outros atores escolares nos corredores, no intervalo e na cantina, com piadas, brincadeiras ofensivas, entre eles. E a escola com seus respectivos professores, diretor e coordenador, tem esse papel de intervir nessa situação, com as ações afirmativas e a educação étnico-racial, que visam o respeito a alteridade, onde são direitos de todos, como ser humanos que possam ser respeitados, na escola e pela sociedade que construiu uma ideia de preconceito referente ao negro.

Estudos como o de Munanga, Gomes, têm destacado que, no ambiente escolar, tanto de escolas públicas quanto de particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para a inferiorização daquele aluno identificado como negro/a. Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos/as negros/as, sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e

discriminatórias. Com isso, os/as profissionais⁴ da educação permanecem na não percepção do entrave promovido por eles/as, ao não compreenderem em quais momentos suas atitudes diárias acabam por cometer práticas favorecedoras de apenas parte de seus grupos de alunos e alunas.

Precisamos nos experienciar nos momentos em que os negros formavam os quilombos, onde eles materializavam as formas mais reconhecidas de luta da população negra. Nesses espaços as populações negras abrigavam-se e construía novas maneiras de organização social, bastante distintas das organizações nas lavouras.

Cabe nos apropriarmos e ligar essas experiências ao cotidiano escolar. Torná-las visíveis e reconhecidas por todos os atores escolares envolvidos com o processo de educação no Brasil, em especial professores/as, diretores, coordenadores e estudantes. De outro modo, lutar para que as escolas brasileiras se tornem um espaço público em que haja igualdade de tratamento e oportunidades.

Ter um olhar atento e sensível para a escola é captar situações que configuram de modo expressivo as atitudes racistas. Dessa forma, diante desse anúncio, de forma objetiva ou subjetiva, a educação apresenta preocupações que vão do material didático-pedagógico, gestão escolar à formação de professores.

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem contribuído para a perpetuação de uma estrutura social em que os não negros são favorecidos, sem que haja questionamento desse problema por parte dos/as profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais.

É fundamental, contudo, reconhecer esse problema e combatê-lo no espaço escolar. É necessária a promoção do respeito mútuo, o respeito ao outro, o reconhecimento das diferenças, a possibilidade de se falar sobre as diferenças sem medo, receio ou preconceito.

⁴ Na LDBEN 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no título “Dos profissionais da educação”, podemos observar pelo menos três artigos destinados a fundamentar a formação inicial e continuada de professores, os artigos 61,63 e 67.

Para alguns autores a legislação federal, ficou bem genérica e não se preocupou com a implementação adequada do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Afirmam que ela, segundo o entendimento deles, não incluiu à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Na prática o que acaba parecendo, é que a Lei Federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino referido para os professores. Ou seja, vai depender da boa vontade, sensibilidade e dos esforços destes para que o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula.

Essa lei, também limita o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira às áreas de Educação Artística, de Literatura e História. Outro ponto muito questionado pelos estudiosos é não dá ênfase nos estudos produzidos no campo das ciências sociais, dado que as principais críticas às nossas relações raciais têm sido elaboradas principalmente no campo das Ciências Sociais e mais recentemente na área de Educação. Temos que levar em consideração de que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados especialmente nas áreas de Ciências Sociais e de Educação, pois, ao que tudo indica, são estas áreas que estão à frente da discussão das relações raciais brasileiras. Analisamos que tais limitações da lei podem inviabilizá-la, tornando-a sem efeito.

Mesmo constatando que é preciso qualificar de forma ampla os professores de ensino fundamental e médio para ministrarem disciplinas sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, não podemos ficar dependendo somente desse processo de qualificação. Entendemos e achamos fundamental que as universidades brasileiras já formem professores qualificados para uma educação antirracista e não eurocêntrica. Contudo, faz-se necessário pensar uma mudança profunda nos programas e/ou currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que atualmente elas não são capazes de cumprir os objetivos da Lei Federal nº 10.639/03.

Para desenvolvimento e aplicabilidade da Lei, a Secretaria de Estado da Educação, através dos gestores municipais e estaduais, foram orientados para a incorporação dos conteúdos da temática na educação básica, que também teve como aprovação da Lei n.º 11.645/2008, instituindo o desenvolvimento de política pública para a igualdade racial nas comunidades tradicionais da valorização da

História Indígena. Conforme VIANA, 2015, p.116, a Lei nº 11.645/08 não revoga a Lei nº 10.639/03, mais sim acrescenta ao art. 26-A da LDB. Além da conquista legal pelo Movimento Negro da Lei n.º 10.639/03, na qual é fundamentada nossa pesquisa, existem também a Lei n.º 11.645/08 e a Lei n.º 12.288/10, que respaldam os direitos do negro.

A Lei n.º 11.645/08 que determina à inclusão no currículo oficial da rede de ensino e a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A referida lei decide que os conteúdos programáticos irão incluir aspectos da história e da cultura Afro-Brasileira e Indígena, visto que o negro e o indígena fazem parte da formação social brasileira e a luta desses povos resgata as suas contribuições tanto na área social, política e econômica desse país.

Ao longo desses 16 anos de Lei, várias pesquisas, nesse sentido vêm debatendo sobre a questão do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e de seus desafios, todavia, apesar da Lei, ainda existem muitos questionamentos sobre a implementação dela. Considerando o contexto para o desenvolvimento da pesquisa, algumas questões foram essenciais, a saber: O que a equipe gestora e os professores/as sabem sobre a lei? Quais os desafios para a Lei ser implementada na escola? O que a SEDUC tem feito para a implementação da Lei? Nesse sentido no capítulo seguinte buscaremos responder a essas perguntas.

3. UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO: CONTEXTO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Este capítulo tratará sobre o contexto do campo de pesquisa, a infraestrutura material e as etapas desenvolvidas de um trabalho empírico baseado nas informações encontradas no campo, servindo de aporte na compreensão da implementação da Lei, considerando os desafios e dificuldades no campo de pesquisa. Serão abordados um breve histórico do universo investigado, o local onde se efetivou o estudo, expomos um pouco sobre o bairro da Liberdade, organização do ensino, o vínculo com o campo de estudo e o Projeto Político Pedagógico -PPP.

A coleta de informações para ser realizada exige do pesquisador a escolha do local investigado, onde recolherá as informações que serão úteis para sua investigação. Após o mergulho na teoria, revisando-a e confrontando-a com os objetivos da pesquisa, a exploração do campo de pesquisa torna-se um momento singular de descobertas que serão enriquecedoras e significativas para o pesquisador. Minayo (2010) recomenda que o pesquisador precisa estar atento ao local que escolheu para investigar e justificar o porquê desta escolha. Essa fase é fundamental, pois antes de adentrar no campo é necessário que o espaço da pesquisa corresponda ao esquema do objeto.

Não é incomum o pesquisador possuir um vínculo pessoal com o campo de pesquisa, e embora a proximidade territorial e afetiva num primeiro momento não tenha sido determinante para o nosso acesso ao campo o interesse em conhecer o trabalho ali desenvolvido, relacionado a Lei Federal, nos fez persistir.

Sobre o vínculo pessoal, no nosso caso em primeiro lugar é válido destacar que sou filha da comunidade na qual o Centro de Ensino Estado do Pará está inserido. Em segundo lugar, foi nessa escola que estudei durante todo o meu ensino fundamental. Poder voltar para conhecer a realidade que a escola se encontra hoje é muito significativo para alguém que como nós, obteve relevantes contribuições no processo de formação escolar.

É importante destacar que esta temática é interessante no que se refere à centralidade assumida pela Educação Básica, como um dos principais requisitos para a promoção da igualdade racial e a inserção dos indivíduos no exercício da cidadania. Deste modo, busco com este estudo fomentar, outras pesquisas que

avancem nas discussões sobre práticas pedagógicas no contexto escolar adotadas pela instituição.

Foi feito um roteiro de perguntas pela pesquisadora com vistas a analisar a percepção dos atores escolares contendo um total de 06 perguntas para a equipe gestora e 06 para os professores/as que consideraram os seguintes itens: dados de identificação (nome, formação acadêmica, cargo que ocupa na escola, tempo de serviço); conhecimento sobre a Lei Federal nº 10.639/03; participação em cursos sobre a Lei; importância da Lei para a educação; conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidos na escola; desafios encontrados no que se refere a implementação da Lei; apoio da secretaria de Educação do Estado no trabalho sobre a Lei. A aplicação dos questionários foi pensada conforme a realidade da pesquisa, com perguntas objetivas e subjetivas, possibilitando a liberdade de respostas aos entrevistados. A aplicação dos questionários foi dividida em dois momentos. Inicialmente aplicamos o questionário à equipe gestora e em seguida aos professores/as.

Os questionários foram aplicados com duas gestoras, uma coordenadora pedagógica e dez professores/as do Centro de Ensino Estado do Pará, com o intuito de analisar as percepções acerca do conhecimento sobre a Lei Federal nº10.639/03. Quanto a receptividade dos funcionários da escola Centro de Ensino Estado do Pará, houve uma boa recepção, todos que foram procurados ajudaram com as informações necessárias. A pesquisa ocorreu no turno matutino, não aplicamos os questionários com um público maior, haja vista, optamos por uma pesquisa qualitativa.

O primeiro encontro da pesquisadora com a escola foi no dia 30 de abril de 2019, no qual participaram da reunião a diretora Mãe Andresa de Polibogi, a diretora adjunta Mãe Dudu e a coordenadora pedagógica Maria Firmina. O objetivo foi apresentar a proposta da pesquisa, explicar os objetivos da pesquisa, critérios de escolha da escola, perceber a receptividade e recriar vínculos com o campo de estudo; ainda foi explicado, também, sobre a metodologia de pesquisa, o levantamento de dados e a aplicação dos questionários. Ressaltamos que o projeto não estava finalizado, mas aberto para sugestões que se fizesse necessárias por parte da comunidade escolar.

A direção da escola destacou que o processo de implementação da Lei na escola já acontecia, mesmo que de uma forma tímida, que não há resistência por

parte dos estudantes e professores/as, mas enfatiza que não há contribuição de todos para a implementação da Lei, que percebe que é um processo que ainda está se integrando, que a equipe reconhece que esta escola tem uma trajetória diferenciada por estar situada em um bairro com mais de 90% da população negra e por ser um bairro cultural, que o trabalho desenvolvido na escola tem deixado marcas significativas nos estudantes e na comunidade escolar, mas frisou que há um entrave porque nem todos aplicam a Lei e sempre a escola fica mudando de professores, mais tenta não parar com os projetos nessa temática, que ainda são poucos.

A equipe gestora da escola junto com a maioria do corpo docente e os demais funcionários demonstraram interesse e disponibilidade para responderem os questionários, onde foram fornecidos todos os dados necessários sobre a escola, do funcionamento, do quadro de funcionários e dos projetos desenvolvidos na escola. Em virtude disso, é perceptível que a escola tanto na estrutura física e simbólica como o corpo docente é um local propício para o processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

A partir desse momento, procurou-se dialogar com os professores/as sobre a pesquisa, explicar e saber se eles concordavam em participar. Dos dozes professores/as que se disponibilizaram a participar da aplicação dos questionários, somente dez professores responderam, um estava afastado para o mestrado e um outro não se disponibilizou a responder, pois alegou que não tinha tempo. Compareceu-se à escola vários dias da semana, passando um período de quase dois meses indo a campo, sempre respeitando os horários de aulas da escola e dos professores a fim de obter os resultados, ainda assim conseguimos com que quase 100% dos professores daquele turno na escola respondessem os questionários.

A aplicação dos questionários foi conduzida pela pesquisadora. A equipe gestora e os professores responderam os questionários nos seus locais de trabalho, na sala da direção e sala dos professores. A aplicação teve duração de 30 minutos. A aplicação dos questionários junto à direção começou dia 03 de maio e foi até dia 06 de maio de 2019, em turnos alternados, pois dependíamos da disponibilidade da equipe gestora. Já a aplicação dos questionários junto aos professores/as ocorreu entre os dias 8 de maio e 3 de junho de 2019, sempre no turno matutino, por volta das 8:30 às 11:30hs, quando os professores não estavam em sala de aula. O último dia em que se compareceu à escola foi dia 11 de junho de 2019, ou seja, durante

um mês e seis dias de visita à instituição, justamente para conseguir falar com todos os professores/as e analisar o projeto político pedagógico da escola. Ainda assim, um professor não participou respondendo o questionário.

3.1 – Histórico do Centro de Ensino Estado do Pará

O Centro de Ensino Estado do Pará está localizado no Bairro Liberdade, que está situado no centro histórico e comercial de São Luís, próximo ao bairro da Camboa. Limita-se ao norte com o Rio Anil, ao sul com o bairro do Monte Castelo, a leste com o bairro da Camboa e a oeste com margem esquerda do referido rio (PINHEIRO, 2013). Sendo que a referida escola se encontra situada à rua Machado de Assis, nº16, bairro da Liberdade, próxima ao Mercado da Liberdade.

A história da escola Estado do Pará está amplamente relacionada à própria história do bairro da Liberdade no qual está localizada. Pois, após vinte e cinco anos do encerramento das funções do Matadouro Modelo decretada pelo poder municipal em 1937, que resultou no loteamento da área destinada aos currais e, posteriormente num expressivo crescimento populacional da comunidade da Liberdade, o então governador do Estado Newton de Barros Belo (1961-1966), comprou parte do terreno da “quinta do senhor Adamor”, como era conhecida na comunidade a propriedade herdada de sua mãe Dona Soca, onde havia uma vacaria e plantação de hortaliças, para construção do então Grupo Escolar Estado do Pará com apenas cinco salas de aula, para abrigar nessa época alunos do Ensino Primário. Sobre o nome dado à escola, era marca política do então governador do Estado do Maranhão prestar homenagem aos demais Estados da Federação. Foi inaugurada no dia 25 de janeiro de 1962, tendo como primeira diretora geral, a professora Edith Valois. Posteriormente, contou com mais uma diretora para o turno vespertino, a professora Neusa Berredo.

A escola surgiu da necessidade da construção de instituições públicas de ensino que atendessem à clientela estudantil da Liberdade e do seu entorno, haja vista a grande quantidade de crianças e jovens existentes na faixa etária escolar que estudavam distante de suas residências, por falta de escolas mais próximas da comunidade. Inicialmente a construção da mesma foi muito bem recebida pela comunidade. Mas logo, as condições de acomodação dos alunos tornaram-se cada

vez mais precárias, uma vez que a procura por novas vagas só crescia e o espaço físico disponível já não atendia mais as demandas da comunidade.

Então em 1968, no governo de José Sarney (1966-1970), a escola passou pela primeira grande reforma e ampliação das instalações físicas, sendo na ocasião construídas 11 (onze) novas salas de aula, totalizando então, 16 (dezesesseis) e também outras dependências. Após 17 (dezesete) anos da ampliação em 1985, a outrora pequena escola que atendia apenas alunos do Ensino Primário e da Pré-Escola, pois funcionava o Jardim de Infância Pingo de Gente nas dependências onde hoje está localizado o Auditório/Refeitório, passou à Unidade Integrada com a capacidade para atender 2.500 (dois mil e quinhentos) alunos, sendo 2.160 (dois mil cento e sessenta) vagas para o 1º Grau e 360 (trezentos e sessenta) para a Pré-Escola.

Depois de vinte e dois anos a então Unidade Integrada Estado do Pará, em março de 1990, no governo de Eptácio Afonso Cafeteira, passou por nova reforma. Na qual o antigo telhado de zinco, foi mudado por telhas coloniais. Outrossim, as antigas torneiras foram substituídas por modernos bebedouros e um depósito para armazenar a merenda escolar. Nesse período, a escola tinha como Diretora Titular a professora Maria do Perpétuo Socorro Buhatem e como adjuntas as professoras Célia Maria Gomes Alves (ex aluna da escola) e Maria e Luiza Mamede Tomaz. E em maio de 1992, no governo de Edison Lobão a escola passa por uma pequena reforma e pintura. E em 2003 no governo de José Reinaldo Carneiro Tavares, passa por uma nova reforma.

A escola ficou um período de quinze anos sem nenhuma intervenção do governo estadual no sentido de melhoria na sua estrutura física que a cada dia com a ação do tempo se deteriorava e afetava a auto-estima da comunidade escolar e o bom desempenho das atividades pedagógicas. Somente no ano de 2017, mediante o Programa Escola Digna do governo estadual, a escola passou por uma ampla reforma, incluindo a climatização das salas de aula e outras dependências do prédio. Assim como, a construção de um espaço para prática de atividades físicas e uma área de vivência. A reforma foi iniciada em julho/2017 e concluída em maio/18. A reinauguração ocorreu no dia 25/05/18, com uma bela cerimônia que contou com a presença do atual governador do Estado junto do secretário de educação e representantes políticos da comunidade local e convidados.

É importante destacar que somente em 25 de novembro de 2013, ainda como Unidade Integrada, é que a escola Estado do Pará obteve o reconhecimento do Ensino Médio Regular, Educação de Jovens e Adultos – EJA e o Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano, através do Parecer nº 242/2013 – CEE e da Resolução nº 198/2013 – CEE. Na ocasião a Gestora Geral da Unidade Integrada Estado do Pará ainda era a professora Maria do Perpétuo Socorro Buhatem.

Em março de 2014, a professora Sandra de Fátima Ferreira Torres assume a gestão da escola substituindo a professora Maria do Perpétuo Socorro Buhatem. Como Diretor Auxiliar Sergio Jorge Pereira de 2014 a 2016. Sendo substituído em 2017 pela professora Sizernilde de Jesus Pereira Cantanhede. E a partir de 2018 assume a professora Maria de Lourdes Diniz Carvalho e Carvalho até os dias atuais.

3.2 Da organização do Ensino

Conforme dados do Projeto Político Pedagógico – PPP (2019) da escola sua estrutura organizacional está assim configurada: 01 diretora, 01 diretora adjunta, 01 secretária, 01 auxiliar administrativo, 01 secretária escolar, 37 efetivos, 10 Regime de prestação de serviço, 03 agentes de administração, 03 merendeiras e 05 serviços gerais, 02 vigias. O centro de Ensino Estado do Pará possui um quantitativo de 728 alunos matriculados, funciona no período matutino, vespertino e noturno, mas a nossa pesquisa aconteceu apenas no turno matutino, apenas com as turmas do ensino médio que possui ao total 180 alunos/as matriculados/as: 90 (noventa) na 1ª série; 60 (sessenta) na 2ª série e 30 (trinta) na 3ª série.

Sobre à origem dos alunos que freqüentam a escola, 86% nasceram na cidade de São Luís, 12% nasceram em outros municípios do Maranhão e 2% em outros Estados da Federação.

Quanto a faixa etária: 90% dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental tem entre 11 e 15 anos, portanto dentro da faixa etária exigida para este nível de ensino. E 10% tem acima de 15 anos. No Ensino Médio Regular, 91% dos alunos tem entre 15 e 18 anos, ou seja, dentro da faixa etária. Porém, 9% tem acima de 18 anos, o que caracteriza distorção idade/série. Enquanto na EJA I e II Etapas do Ensino Médio, verificou-se que: 59% dos alunos tem entre 19 e 23 anos;

25% tem acima 5 de 24 anos; 4% acima de 30 anos; 8% acima de 40 anos e 4% acima de 50 anos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de reprovação).

A Rede Estadual de Ensino do Maranhão tem como uma das suas diretrizes de trabalho a deferência dos resultados educacionais como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Prova Brasil, além da distorção idade/ano, dos aprovados com restrição após a legitimação pelo Conselho de Classe e dos aprovados diretamente. A tese apontada pelo poder público estadual em consonância com as políticas do Ministério da Educação é de que os resultados educacionais fornecem elementos para diagnóstico, planejamento e gestão de ações para melhoria e avanço nos processos de ensino e aprendizagem.

3.3 Da estrutura Física

Em relação à estrutura física, o Centro de Ensino possui documentação e terreno próprios. Conta com estrutura de alvenaria possui 23 (vinte e três) salas de aulas 09 em funcionamento, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) sala de direção, 01 (uma) sala da secretaria, 01 (um) laboratório de informática que não está funcionando devido a reforma que a escola passou recentemente, 01(uma) mini quadra de esporte, 01 (uma) sala da coordenação; 01 (uma) sala de música, 01 (uma) sala de jogos, 01 (uma) sala de recursos, 01 (uma) sala de vídeo, 01 (uma) sala de professores; 01 (um) refeitório, 01 (uma) cantina; 01 (um) depósito de expediente; 01 (um) auditório; 02 (duas) sala de leitura; 02 (duas) salas de apoio pedagógico; 01 (uma) área de vivência, 01 (uma) sala de arquivo morto, 02 (dois) bebedouros; e 06 (seis) banheiros, dentre estes, 02 (dois) são femininos, 02 (dois) masculino e 01 (um) para os professores/as, não possui para necessidades especiais. A instituição apresenta uma boa estrutura, corredores que dão acesso as salas de aulas, elas possuem ar-condicionado, na cantina possui 01 (uma) geladeira, 02 (dois) freezer. A respeito da higienização do ambiente, vale ressaltar que se encontra em boas condições, a comunidade escolar procura manter a escola sempre limpa. Disponibiliza de recursos audiovisuais como: DVD, data show, caixa de som, computadores, impressora e televisão, disponibiliza de internet, sendo restrito o uso

para professores e funcionários, porque os discentes só têm acesso em momentos de pesquisas relacionadas com o estudo.

3.4 Lócus da pesquisa – Bairro da Liberdade

Aliás, é impossível falar da Escola Centro de Ensino Estado do Pará e não contar um pouco da história do histórico quilombo urbano da Liberdade. O Centro de Ensino Estado do Pará está inserido em uma comunidade carente, atendendo principalmente a crianças, adolescentes, jovens e adultos oriundos de famílias que, em sua grande maioria complementa a renda familiar com programas sociais como Bolsa Família, convivendo com o desemprego e a informalidade no mercado de trabalho. Situação esta agravada pelo baixo nível de escolaridade que contribui para a não percepção da importância da educação como instrumento de ascensão social, assim como a desmotivação dos adultos, a falta de interesse dos mais jovens e o não acompanhamento constante do processo de aprendizagem dos filhos pelos pais e responsáveis.

O bairro antes de se chamar Liberdade era conhecido como Campina do Matadouro. Sendo que a referência era o abatedouro responsável pelo abastecimento de carne de São Luís. Nesse sentido, Pinheiro (2013, p. 52) descreve que: “Foi a partir da construção do Matadouro Modelo de São Luís em 1918, que se originou a formação do bairro Liberdade, que aliás, recebeu o nome de Matadouro. A mudança para Liberdade ocorreu em 1967, na gestão do prefeito Cafeteira”.

Para Silva (apud PINHEIRO, 2013, p. 51):

[...] Liberdade [...] tem seus primórdios ligados à implantação do matadouro modelo nas proximidades do Rio Anil e da Estrada de Ferro (a partir de 1920). O matadouro foi criado em conjunto com o mercado modelo, por meio da lei 26 de 05 de janeiro de 1918 [...]este matadouro funcionou até 1937 quando o contrato vigente até aquele momento é rescindido devido à precariedade em que se encontrava este estabelecimento [...].

Corroborando com esse pensamento Silva (apud ASSUNÇÃO, 2017, p.27) expõe que: “A referência do Matadouro Modelo representa um símbolo do bairro [...]. É provável que uma ocupação mais expressiva [...] tenha começado na seqüência do encerramento das funções do Matadouro Modelo, decretada pelo prefeito”.

Diante do exposto, considera-se que o processo de implantação do Matadouro Modelo, ocorreu entre 1918 e 1920 no governo de Urbano Santos (1918-1922). E sua desativação no ano de 1937, sob o governo de Paulo Ramos (1936-1945). No entanto, nesse período a administração municipal contou com dois prefeitos, ambos nomeados pelo então governador, sendo eles: José Otacílio Saboia Ribeiro (1936 -1937), Clodoaldo Cardoso (1937), assim como, o interventor federal Pedro Santana (1937 - 1945). Assim, provavelmente um deles teria sido o responsável por tal decreto.

Ainda fazendo referência á desativação do matadouro Silva (apud ASSUNÇÃO, 2017 p.27) descreve que: “os terrenos contíguos, onde ficavam os currais dos animais, retornaram para a municipalidade, que posteriormente os loteou”. Nesse sentido, moradores antigos afirmam categoricamente que o bairro da Liberdade não se originou de uma invasão e sim foi projetado, pois quando a área foi loteada, há mais de 80 anos (entre 1937 e 1938) no governo de Paulo Ramos, começou então, a formação propriamente dita do bairro.

Sobre isso Assunção (2017, p. 27) descreve que:

[...] O matadouro era um local que reunia diversas funções, além do abate do gado bovino e suíno, também realizava o salgamento de couro de gado, o alojamento para abate, refrigeração da carne para venda, exame veterinário das carnes e vísceras, armazenamento de água para higienização dos compartimentos e descarte dos dejetos. Esse matadouro é citado pelos agentes sociais como uma referência de formação do bairro Liberdade.

Nesse sentido, a referência do Matadouro lembrada até hoje pelos moradores mais antigos representa um símbolo da comunidade e um forte elemento que marca a formação do bairro e a permanência ao longo de décadas de muitos moradores na área da Liberdade.

A população original do bairro da Liberdade foi constituída segundo Pinheiro (2013, p. 53) de pessoas oriundas “principalmente do município de Alcântara/MA e de outras regiões da baixada ocidental maranhense”. Assim como, “do Litoral Maranhense” (ASSUNÇÃO, 2017, p. 36). Na referida comunidade a população é predominantemente de negros, o que segundo Pinheiro (2013, p. 53), “a caracteriza como uma comunidade quilombola ou quilombo urbano”.

No contexto atual, o bairro da Liberdade segundo Pinheiro (2013) é formado por indivíduos de baixa renda que passaram a ocupar empregos de pouca

ou nenhuma qualificação, sem carteira de trabalho assinada, os conhecidos como informais e com baixos salários, representados pelas empregadas domésticas, pedreiros, pescadores, porteiros, vigias.

É importante destacar que em 101 (cento e um) anos de existência não diminuíram as dificuldades e problemas da antiga Campina do Matadouro, hoje Liberdade, já que o bairro cresceu e se transformou em um aglomerado de casas e pessoas, e embora tenha sido programado para ser um bairro projetado dado a sua proximidade com o Centro comercial de São Luís, continua com problemas de saneamento, falta de água, coleta de lixo em vários pontos, falta de segurança e outras adversidades que afligem a comunidade como o desemprego, a violência oriunda do tráfico de drogas e a falta de perspectiva para os adolescentes e jovens da comunidade pela ausência total de políticas públicas que possibilitem uma melhor qualidade de vida para a população da área da Liberdade.

Em relação as áreas e os hábitos de lazer, observa-se que a comunidade não dispõe de muitas opções para a prática de lazer. Pois, os espaços públicos existentes como a Praça Mário Andreazza (o Viva Liberdade), a Quadra Coberta Poliesportiva da Liberdade e a localizada na Praça do Japão (em reforma), são muitas das vezes privatizados e a comunidade não tem acesso aos mesmos e organiza suas atividades de lazer nas vias públicas.

Quanto aos tipos de comércio e as atividades econômicas no bairro, pode-se dizer que se constitui de pequenos comerciantes do varejo e vendedores informais. Porém, a principal atividade econômica da área da Liberdade e do seu entorno ocorre no Mercado da Liberdade (ou Feira da Liberdade), construído na administração do prefeito Jackson Lago e inaugurado em setembro de 1991. Sobre os serviços de saúde, são oferecidos à população pelo Posto de Saúde da Liberdade pertencente ao poder público municipal.

Segundo Pinheiro (2013), o bairro da Liberdade também se apresenta como um território de grande significado para a cultura popular não só para a comunidade, mas para a cidade de São Luís. Pois, é marcado por grupos, brincadeiras folclóricas, associações culturais. São mais de 80 agremiações com seus traços e singularidades culturais com seus ritos e ritmos: bumba-meu-boi, tambor de crioula, quadrilha, grupo afro, cacuriá, capoeira, blocos tradicionais, escola de samba, festa do divino, várias casas de terreiro, clubes e bares de Reggae etc.

Todas essas manifestações expressam ao longo de décadas o legado cultural africano presente na vida, nos hábitos e costumes da comunidade, revelando assim, a sua identidade. Também existem diversas organizações ligadas a movimentos sociais: associação dos moradores, movimento de favelados e palafitados, Centro Cultural e clube de mães, resultando na formação de diversas lideranças comunitárias que a décadas lutam pela melhoria da qualidade de vida na comunidade.

No que diz respeito aos meios de comunicação, não há na comunidade rádio comunitária. Apenas o Jornal São Luís, outrora chamado Jornal da Liberdade de edição mensal e gratuita, que veicula notícias de toda área do bairro e seu entorno. A edição 77 de maio/junho de 2018, foi especial, intitulada LIBERDADE 100 anos de história e lutas, em homenagem ao antigo Matadouro industrial (1918), marco histórico da formação do bairro. Sendo o dia 25 de maio definido como data de fundação da Liberdade através do projeto de lei de autoria do vereador Cezar Bombeiro, aprovado pela Câmara Municipal de São, oficializando a data como aniversário do bairro.

Todavia, um outro aspecto relevante do bairro a ser destacado é o religioso que revela um sincretismo muito forte na comunidade e no seu entorno. Pois ao mesmo tempo em que há uma presença muito forte de igrejas de denominação cristã como católicas e protestantes, existe a presença marcante de terreiros de religiões de matriz africana cuja representatividade para grande parcela da comunidade vai além do aspecto religioso, transformando-se num espaço de agregação social e de pertença.

Para atualizar as informações sobre as famílias dos alunos, em 2019 foi realizada uma pesquisa mediante aplicação de questionário no ato da matrícula e rematrícula, contendo questões relativas a situação sócio-econômica e educacional de pais e responsáveis. Dos pais e responsáveis que participaram da pesquisa, 73% tem renda familiar de 1 salário mínimo; 6% tem renda familiar abaixo de 1 salário mínimo; 15% tem renda familiar de 2 salários mínimos; 3% tem renda familiar de 3 salários mínimos e também 3% tem renda familiar acima de 3 salários mínimos. Destarte, esses dados indicam que a maioria das famílias é de baixa renda. Informações estas comprovadas por 91% dos pais e responsáveis que participam do Programa Social Bolsa Família. E apenas 9% afirmam não receber nenhum tipo de benefício.

Com relação ao grau de escolaridade, a maior incidência é de pais, mães e/ou responsáveis com ensino médio completo, o equivalente a 33%; ensino médio incompleto 19%; ensino fundamental incompleto 14%; ensino fundamental completo 12%; ensino superior completo 7%; sem nenhuma instrução 6%; outros 6%; pós-graduação 1% e ensino superior incompleto 2%.

Sobre o responsável pela matrícula e pelo aluno na escola, há um percentual significativo referente as mães, o equivalente a 61%; os pais vêm em seguida com 19%; tia com 9%; o próprio aluno com 5%; avó com 4% e outros que não foram especificados somam 2%.

Na questão sobre o acompanhamento da vida escolar dos filhos, 87% dos pais e/ou responsáveis responderam que o/a filho/a tem uma rotina de estudo e 13% respondeu não. Ainda sobre esse tema 81% dos pais e/ou responsáveis têm o hábito de acompanhar as tarefas dos/as filhos/as diariamente; 17% não acompanha e 2% às vezes.

Quando questionados se comparecem a escola sem serem solicitados, 70% respondeu que sim e 30% não. Além disso, 93% respondeu que comparece as reuniões bimestrais, porém 6% respondeu não e 1% que nem sempre. Quando perguntados se os/as filhos/as comentam sobre as atividades realizadas na escola 83% respondeu que sim; 16% não e 1% às vezes.

Quanto a participação dos/as filhos/as em outras atividades extraclasse, 61% dos pais e/ou responsáveis respondeu não. No entanto, 26% respondeu sim em cursos e 13% sim em projetos. Com relação as retenções, 56% respondeu que não houve; 44% sim, sendo uma vez com 71%; duas vezes com 26% e três vezes com 3%. E enfim, quando questionados sobre se os/as filhos/as exercem responsabilidades nas tarefas do lar, 84% respondeu que sim; 14% não e 2% respondeu que às vezes. Em 2008, o bairro da liberdade e os bairros vizinhos sofreram uma intervenção dos governos Estadual e Federal para a retirada de moradias às margens do Rio Anil. O PAC Rio Anil tinha como objetivo regularizar as moradias deslocando as famílias para apartamentos.

O Projeto foi desenvolvido pela Secretaria de Estado das Cidades e Desenvolvimento Urbano – SECID, do estado do Maranhão. Tinha como objetivo, além da construção dos apartamentos, a construção de Equipamentos Urbanos, escola, espaços de lazer e cultura, creche, posto policial, posto de saúde, e ainda a recuperação ambiental; reforma do Teatro Padre Haroldo, projeto de

desapropriação/indenização de benfeitorias e a realização de trabalho técnico-social em todo o local de intervenção. A promessa que se tinha era que essas obras iriam gerar 600 empregos diretos e indiretos, utilizando mão de obra prioritariamente dos moradores dos referidos bairros Liberdade, Fé em Deus e Camboa.

A história do bairro da Liberdade e dos demais expressa-se no transcorrer de suas trajetórias suas formas de expressão de fatores étnicos nas cidades. Em 2008 entidades (como Instituto Iziane Castro, UNEGRO-MA, Instituto Negro Cosme, Rede de Educação Integral, Movimento Quilombo Urbano e CISAF) e moradores mais politizados, iniciaram várias conversas, reuniões e ações pontuais, conversando com moradores e conscientizando os mesmos sobre a sua identidade e pertencimento de um quilombo urbano. Conseguiram várias assinaturas, e entraram com um requerimento na Fundação palmares, que no ano de 2018 no seu centenário reconheceu o bairro da Liberdade como um quilombo urbano.

A questão do pertencimento está expressa nos eventos culturais, na religiosidade e em suas festas, principalmente, na manutenção das relações entres seus ancestrais e descendentes. Os moradores do bairro da Liberdade reivindicaram essa identidade étnica porque sua grande maioria descende de antigos quilombos, principalmente de Alcântara. Dessa maneira, falar no bairro da Liberdade como um quilombo urbano é discorrer sobre a história, a religiosidade, a cultura dessa comunidade, suas crenças, saberes, trajetórias e especialmente, sua vivência frente a negação de direitos que os imobiliza para as lutas por direitos étnicos e territoriais.

Os terreiros de Umbanda, as associações de moradores, os grupos organizados que se encontram no bairro da Liberdade constroem uma unidade social para garantir acesso a direitos e políticas sociais. O bairro da Liberdade se diferencia de outros bairros em relação a memória compartilhada pelos mais antigos; os vínculos afetivos com o território, a ancestralidade negra e as relações sociais comum que os une em torno de uma cultura.

A Liberdade é percebida como um território etnicamente configurado com elementos históricos, incluindo a localização do antigo matadouro que hoje funciona uma escola municipal, as fábricas, os portos. E os novos elementos desse território que são os terreiros, os locais de realizações de festas, a sede de organizações sociais e políticas, e outros monumentos que carregam simbologias aos moradores.

A escola e a comunidade da liberdade precisam se unir para fortalecer os traços de identidade da comunidade local.

3.5 O projeto político-pedagógico - PPP

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira propõe que o Projeto Político Pedagógico, seja ressignificado e construído coletivamente com base na realidade da escola, ou seja, elaborar uma proposta de matriz curricular que redirecione a organização e a dinâmica da escola, de modo que o fazer pedagógico seja um fazer político que se disponha a detectar e enfrentar as diversas formas de racismo e a valorização da diversidade étnico-racial.

O Projeto Político Pedagógico – PPP (2019) do Centro de Ensino Estado do Pará é descrito como um ato de a escola pensar a sua ação educativa, o mesmo, estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e ressignificar as atividades desenvolvidas pela instituição. Portanto, o PPP transcende o simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversificadas, pois consiste em instrumento de trabalho que indica rumo e direção. Assim sendo, a elaboração do PPP, além de ser uma exigência legal, expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, evidencia a identidade da Instituição.

Em 2019, ocorreu a reformulação do PPP da escola, para o triênio 2019-2021 buscou acompanhar as mudanças na legislação nacional e nas diretrizes estaduais em cumprimento às determinações da Resolução nº 04/2010, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) e em atendimento às necessidades da comunidade escolar. Segundo o próprio documento, com a colaboração de professores e funcionários, reunidos em encontros de capacitação, com o objetivo de atender as necessidades dos estudantes e comprometido com a aprendizagem de todos/as. Tem por título Projeto Político Pedagógico e como princípios:

“Os princípios básicos para construção de uma proposta pedagógica que vise a articulação entre os saberes locais dos sujeitos e a estruturação de Projetos Interdisciplinares que possibilitem o acesso ao conhecimento sistematizado, em cada uma das áreas, com vistas à aprendizagem significativa” (PPP, 2019, p.37).

Tem a finalidade de explicitar a intensão de construção coletiva de uma escola cidadã, democrática e de qualidade, envolvendo efetivamente alunos, pais, educadores, agentes educacionais e a comunidade escolar. Para tanto, considera a história e a cultura da comunidade local, assim como, a historicidade da referida escola e o papel relevante que ela desempenha na vida dos moradores da comunidade do Bairro da Liberdade ao longo de mais de 50 anos, configurando-se sem dúvida, como um forte elemento da identidade local.

No PPP 2019-2021, cita que a referida instituição de ensino tem como propósito principal o respeito pelas características histórico-culturais da região, os ritmos e as conjunturas específicas da comunidade local. Acrescenta ainda que a proposta pedagógica da escola está embasada na Proposta Curricular do Estado do Maranhão, que tem como alicerce foco na equidade de aprendizagem, assegurando aos estudantes a formação básica e garantindo que os conteúdos essenciais sejam ensinados a todos/as e ampliados ainda pela possibilidade de inserção no currículo das disciplinas eletivas, a partir dos diversos contextos nos quais estão inseridos. Essa proposta pedagógica se fundamenta no direito à aprendizagem, conforme asseguram as legislações nacionais e estaduais, e primam pela garantia de acesso, permanência e sucesso escolar, que são premissas à organização do trabalho.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE (2014), no Maranhão, a maioria dos alunos das escolas públicas tem na instituição escolar, talvez, a única oportunidade de acesso ao saber elaborado e de ampliar as possibilidades de construir uma vida melhor: quanto mais a escola ensina e os alunos aprendem, mais democrática ela se torna.

Portanto, o processo de escolarização deve estar comprometido com o desenvolvimento social, político, econômico e cultural da população maranhense. Para tanto, a função do professor é ser interlocutor de acesso ao saber elaborado para que o estudante amplie as possibilidades de construir uma vida melhor.

Sobre o currículo, o texto é sucinto e apresenta que:

A concepção de currículo que norteia a Proposta Pedagógica do Centro de Ensino Estado do Pará, está em consonância com as Diretrizes Curriculares Estaduais (2019), no que concerne ao entendimento de que o currículo deve ir além dos conteúdos das disciplinas. Deve estar relacionado com a vivência cotidiana do aluno, que envolve os diversos espaços geográficos nos quais está inserido, como os da escola, da comunidade, da cidade, do estado, do país e do mundo. A partir do que o aluno aprende em sala, das experiências vividas, dentro e fora da escola e da relação que estabelece entre elas, a aprendizagem será significativa, favorecendo a formação da

personalidade, além de ser um motivador para o aluno aprender mais e conscientemente, pois terá condições de se perceber como participante do processo. (PPP, 2019, p.50-51).

GOMES (2004), ao abordar a situação do currículo do ponto de vista antirracista, afirma que a escola, em suas práticas cotidianas, ainda não possui referenciais voltados para a promoção da igualdade étnico-racial.

Em relação ao material didático, a Coordenadora **Mãe Dudu** coloca que o Centro de Ensino Estado do Pará oferece os livros didáticos de todas as disciplinas enviados pelo MEC. Esses livros didáticos são uma importante ferramenta de contribuição para o reconhecimento, pois alguns, já tem uma forma de apresentar a importância da população negra durante o processo de formação histórica e cultural do Brasil, ainda que observamos que precisa melhorar muito. Portanto a escola ao escolher o livro, precisa se atentar, cuidadosamente aos conteúdos e a forma como são apresentados, formas de abordagens da diversidade étnico-racial e que cumpram o que estabelecem a Lei Federal Nº 10.639/03. Que a escola recebeu vários kits` s como o da cor da Cultura para trabalhar a referida Lei. Salaria que” [...] acredito que, as vezes eles, não tem a noção do material importante que recebem, não dão o devido valor”. Lembra que muitos materiais já foram perdidos.

No tópico sobre escola, encontramos um subtópico que versa sobre a Lei Federal nº 10.639/03, demonstrando que no PPP, já se percebe um olhar a inclusão da Lei e o compromisso, do ponto de vista formal, da escola em implementá-la:

Por fazer parte de uma comunidade que se caracteriza pela concentração de uma população remanescente de quilombo, o Centro de Ensino Estado do Pará vem desenvolvendo projetos e ações de intervenção relativas à educação para as relações étnico-raciais. Assim, a equipe pedagógica no início do ano letivo de 2019, fez um levantamento sobre como o corpo discente se identifica quanto a etnia/cor, envolvendo alunos por turno e etapas de ensino no qual constatou-se que: no turno matutino os alunos do 9º Ano e da 1ª a 3ª Série do Ensino Médio Regular, 10% se definem brancos, 86% pardos e 4% moreno/a. No turno vespertino alunos do 6º ao 8º Ano, 9% se definem brancos, 78% pardos, 12% moreno/a e 1% negros. No turno noturno alunos da I e II Etapas do Ensino Médio – EJA, 6% se definem brancos, 83% pardos e 11% negros. (PPP, 2019, p.14).

No que se refere a esta questão, ressaltamos que, no tópico Projetos Desenvolvidos Pela Escola e Projetos a que a escola está vinculada, constam os projetos pedagógicos, Projeto Escola e Comunidade: Espaços de Construção da Identidade Etnorracial e o Projeto Afrocientista.

Sobre as Orientações Pedagógicas, o PPP estabelece que além da escola ser um espaço de conhecimentos sistematizados, a escola a partir de sua prática diária, busca a superação de preconceitos e combate às atitudes discriminatórias, além de integrar e articular os novos espaços de formação criados pela sociedade da informação. O PPP destaca que a escola reconhece a necessidade da valorização da cultura e da história do povo negro e indígena, utilizando para tanto, a metodologia da pesquisa-ação, fazendo uso de entrevistas ao corpo docente e discente com objetivo de apontar as causas da não utilização de elementos da comunidade local na prática pedagógica diária.

Desse modo, o Centro de Ensino Estado do Pará tenta propor uma interação com a comunidade na busca de soluções conjuntas na estruturação do currículo escolar, principalmente, voltado para a comunidade da Liberdade. O PPP reflete os anseios do coletivo escolar quando define a escola como lugar da pesquisa, da construção da cidadania, do combate as desigualdades, do entender a política. Organização do Ensino está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Estaduais, o Centro de Ensino Estado do Pará, adota a organização por série de formação, no Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Em relação aos desafios de uma educação pública direcionada para o Bairro da Liberdade, o desafio é proporcionar aos moradores dessa comunidade uma educação que promova a igualdade de oportunidade, levando-os a transformar –se em cidadão, com direitos e deveres, conscientizando –os de seu protagonismo histórico. Precisa está explícito, para a comunidade escolar, o sentimento de pertença e ancestralidade da comunidade, bem como da elevação da autoestima de todos os atores sociais envolvidos no processo educativo. Uma vez que o Bairro da Liberdade foi reconhecido como um Quilombo Urbano.

O Projeto Político Pedagógico visa contemplar os vários atores escolares, na medida em que ele é reconstruído na direção da diversidade, respeitando os princípios que têm sido entendidos como norteadores para uma educação antirracista, coletiva, comunitária, que preserva a circularidade, a territorialidade, a memória, ancestralidade africanas.

A configuração da escola nos aspectos da gestão e do pedagógico proporcionou o conhecimento do funcionamento da comunidade escolar e suas representações.

4. A LEI FEDERAL Nº 10.639/03 E A ESCOLA CENTRO DE ENSINO ESTADO DO PARÁ: Analisando as Informações

Este capítulo é dedicado à última parte do nosso relato de pesquisa monográfica. Nele, apresentamos os resultados da investigação, bem como nós discutimos e interpretamos as informações obtidas no campo empírico, relacionando-as num constante diálogo entre teoria e prática, a partir do olhar da pesquisadora no campo empírico.

A interpretação dos dados foi feita com base nas respostas e em nossas observações no campo, a fim de encontrar unidades de significado nas respostas a partir dos nossos referenciais teóricos. Buscamos a convergência dessas unidades, interpretando os discursos surgidos e realizando uma reflexão sobre o significado geral das diferentes expressões manifestadas pelos sujeitos.

Antes de analisar as informações sobre a equipe gestora e os professores/as do Centro de Ensino Estado do Pará, se faz necessário descrevermos os perfis dos entrevistados da pesquisa. Embora Gil (2008) afirme que o número de sujeitos não segue critérios tradicionais de representatividade. Além de o sujeito só representar ele mesmo, a intenção não é fundamentar certezas pela quantidade, mas caracterizar uma realidade a partir dos diferentes significados percebidos. Dessa forma definimos a amostra com base na quantidade total de gestoras e professores/as, assim aplicamos questionários a três membros da equipe gestora: a diretora geral, a diretora adjunta e a coordenadora pedagógica e a dez professores/as das seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, História, Geografia, Filosofia, Matemática, Física, Educação Física, Artes e Biologia. É válido ressaltar que a escola possui 12 professores do Ensino Médio, mas apenas 10 se dispuseram a participar da pesquisa.

Com a intenção de resguardamos o anonimato dos sujeitos, achamos por bem usarmos pseudônimos de Mulheres e Homens Negros/as, personalidades fundamentais que tiveram atuação destacada em diversas áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social no Brasil, e que deveriam ser mais estudados na escola. Assim, atribuímos os seguintes nomes: Diretora (Mãe Andresa de Poliboji); Diretora Adjunta (Mãe Dudu); Coordenadora Pedagógica (Maria Firmina); Professora Silvia Cantanhede (Língua Portuguesa); Professora Lélia Gonzáles (Língua Inglesa); Professor Clóvis Moura (História);

Professora Dandara (Geografia); Professor Teodoro Sampaio (Filosofia); Professor André Rebouças (Matemática); Professor Luiz Gama (Física); Professora Maria Aragão (Educação Física); Professora Sueli Carneiro (Artes); Professora Carolina Maria de Jesus (Biologia).

No que diz respeito à formação acadêmica e profissional da equipe gestora e dos professores/as da escola temos o seguinte quadro: A Diretora Geral é graduada em Pedagogia, especialista em Gestão Escolar, se auto declarou parda e trabalha na escola há 5 anos como diretora.

A Diretora Adjunta é graduada em Letras, especialista em Gestão Escolar, se auto declarou negra e já atua na escola há 4 anos como diretora adjunta. A coordenadora Pedagógica é graduada em Pedagogia, Filosofia e Ciências da Religião, se auto declarou negra, desempenhou a função de professora durante 8 anos na escola e está como coordenadora pedagógica há 2 anos. Professora Silvia Cantanhede possui graduação em Letras e é especialista em Literatura Portuguesa, se auto declarou negra. Trabalha na escola há 20 anos. A Professora Lélia Gonzáles é graduada em Letras-Português/Inglês, especialista, se auto declarou negra. Trabalha na escola há 4 meses. O Professor Clóvis Moura é graduado em História, especialista, se auto declarou negro. Trabalha na escola há 2 anos. A Professora Dandara é graduada em Geografia, especialista, se auto declarou negra. Trabalha na escola há 16 anos. O Professor Teodoro Sampaio é graduado em Filosofia, se auto declarou negro. Trabalha na escola há 10 anos. O Professor André Rebouças é graduado em Matemática, especialista, se auto declarou branco. Trabalha na escola há 5 meses. O Professor Luiz Gama é graduado em Física, mestrado, se auto declarou pardo. Trabalha na escola há 4 meses. A Professora Maria Aragão é graduada em Educação Física, especialista, se auto declarou parda. Trabalha na escola há 4 meses. A Professora Sueli Carneiro é graduada em Artes, pós-graduada, se auto declarou negra. Trabalha na escola há 5 anos. A Professora Carolina Maria de Jesus é graduada em Ciências Biológicas, mestrado, se auto declarou parda. Trabalha na escola há 2 anos.

Para nos aproximarmos de nossos objetivos elaboramos dois questionários com seis perguntas abertas cada. O primeiro questionário foi direcionado à equipe gestora e o segundo aos professores. Para favorecer o entendimento do leitor, transcreveremos a seguir as perguntas do questionário da equipe gestora: O que você sabe sobre a Lei Federal nº 10639/03? Já foram

observados casos de preconceito e discriminação racial nesta Escola? Sim() Não(). Se sim o que foi feito para resolver a situação? O que você entende por preconceito e discriminação racial? Quais projetos relacionados à questão racial na perspectiva da Lei nº 10639/03 a Escola vem desenvolvendo? Você poderia descrever ações da SEDUC-MA voltadas para a implementação da Lei nº 10639/03 nesta Escola? Quais os principais desafios e ou dificuldades para implementação da Lei nº 10639/03 na Escola?

As três primeiras perguntas são comuns aos dois questionários, assim além delas o questionário dos professores (as) possuem mais três perguntas, quais sejam: Como você trabalha com a temática da Lei nº 10639/03 em sala de aula? De que forma foi abordada a questão étnico racial na graduação? Você já participou de cursos de formação continuada na perspectiva da Lei nº 10639/03?

O desenvolvimento de ações que visem a superação do racismo e dos preconceitos presente em nossa sociedade não é algo comum a todas as escolas, mesmo diante da obrigatoriedade impostas pela Lei nº 10639/03. Nesse sentido, consideramos bastante salutar as respostas da equipe gestora sobre iniciativas que visam a implementação da Lei, como pode ser observado a seguir:

A escola já vem desenvolvendo alguns projetos como: Escola e comunidade: espaços de construção da identidade étnico racial; Afrocientista e Racismo e preconceito o que a ciência tem a ver com isso. Além disso a escola tem feito junto com os professores, buscar nas aulas fazer a reflexão da lei com a história e cultura africana e afro-brasileira para a realidade da comunidade, dentro do currículo ainda não está inserida, têm professor que não acompanha nem o que está no PPP (Mãe Andresa de polibogi).

Escola e Comunidade: espaços de construção da identidade étnico racial tem como objetivo geral valorizar a diversidade étnico-racial e cultural, enfatizando a contribuição da pessoa negra no processo de construção da sociedade brasileiras e sensibilizar a comunidade escolar para a importância das culturas africanas na formação do povo brasileiro e maranhense; conhecer a história da África, destacando seus aspectos geográficos, históricos, culturais e religiosos; estabelecer relações entre a história dos povos africanos e os acontecimentos históricos vivenciados no Brasil e no Maranhão como objetivos específicos.

Por outro lado, precisamos destacar que embora o Projeto Escola e Comunidade: Espaços de Construção da Identidade Etnicorracial, que foi

implementado no Centro de Ensino Estado do Pará em de abril de 2010 no turno matutino, envolvendo num primeiro momento alunos do Ensino Fundamental Anos Finais com a pretensão de socializar conhecimentos relativos à História e Cultura Afro-brasileira e Africana, apareça na fala da equipe gestora e esteja presente no PPP 2019, desde o ano de 2017 o referido projeto não é executado. Sua interrupção ocorreu em função da professora da disciplina de História que, o idealizou, ter saído da escola.

Segundo a Coordenadora Mãe Dudu⁵, o envolvimento na prática no trabalho com os projetos presente no PPP, não estão incorporados pela equipe de professores, ficando a cargo dos/as professores/as que o propuseram ou que tem afinidade. Os projetos não são vistos como uma metodologia para efetivação de uma concepção de educação, de escola, mas como uma tarefa deste ou daquele professor que propôs a ação.

O outro projeto que a escola desenvolve na perspectiva da Lei e citado pela equipe gestora é o Projeto Afrocientista Identificando Talentos que começou a ser realizado no Centro de Ensino Estado do Pará no mês de abril de 2019, com 06 alunos bolsistas matriculados da 1º e 2º série do Ensino Médio. O projeto funciona no período vespertino, das 14h30min às 17h30min, as segundas-feiras, na sala de multimídia. Participam das reuniões a Coordenadora Pedagógica da Escola, A Coordenadora do Projeto a Professora da Ufma, e os seis estudantes bolsitas.

Este projeto é resultado de uma parceria entre a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as – ABPN, o Unibanco e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro – NEAB da Universidade Federal do Maranhão.

A Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as através de parceria firmada com o Instituto Unibanco fornecerá aos estudantes uma bolsa de estudos no valor de R\$ 200,00, durante o período de dez meses. A Diretoria da ABPN, Coordenação do Projeto, Direção da Escola e o Neab, fizeram a seleção com os estudantes do Ensino médio, que levou em conta critérios estabelecido, como tempo disponível e interesse em participar do projeto no termo de compromisso firmado entre a Associação de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e o Núcleo de Estudos Afro-brasileiro, além de colaborar para garantir a participação e permanência desses estudantes durante o período estipulado pela ABPN, contribui

⁵ A Coordenadora Pedagógica se refere a Lei Federal nº 10.639/03 que consta no PPP da escola.

para o processo formativo na perspectiva da Lei. As ações alocadas no projeto têm como intuito despertar a vocação científica e incentivar talentos entre estudantes negros/as matriculados em escolas de ensino médio, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica desenvolvidas pelos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEAB e entidades correlatas.

A proposta pedagógica do projeto se sustenta em três pilares: iniciação às práticas da ciência; instrumentalização sobre o fazer ciências; e formação para a cidadania e mobilização social. Apenas duas escolas participam desse projeto na cidade de São Luís, no caso o Centro de Ensino Estado do Pará e a Escola Gonçalves Dias. As estratégias de ação do projeto Afrocientista serão estruturadas tomando-se por princípio as oficinas de ciências. O projeto passou por um conjunto de etapas e atividades a serem desenvolvidas, antes e durante pelos agentes do projeto, são elas: Seleção dos Neab's; Seleção das Escolas de Educação Básica; Seleção dos bolsistas; Grupo de Estudo; Oficinas de Saberes nas escolas e Boletim Afrocientista.

Portanto, entende-se que desta maneira todos os envolvidos, estarão contribuindo para dar visibilidade à produção de pesquisadores negros e negras, e à História da produção negra na África e na Diáspora, estabelecendo parceria colaborativa entre a escola de educação básica, a ABPN, a universidade e os movimentos negros e das mulheres negras, assim como com a sociedade e com os movimentos sociais por intermédio de suas representações como sujeitos sociais produtores de conhecimento

O projeto é desenvolvido a partir dos seguintes procedimentos: Reunião de estudos e preparação das ações e atividades a serem desenvolvidas; Grupos de estudo sobre os temas: Porque Afrocientista; conhecendo os cientistas negros; Iniciação à pesquisa; Saberes Populares e tradicionais; Vídeokonferências; Oficinas de Saberes nas escolas de Educação Básica; Visitas a “lugares de memória” existentes nos bairros nos quais as escolas se situam; Produção do Boletim Afrocientista. Os estudantes bolsistas durante o projeto participam de atividades como: Reunião com os responsáveis; Reunião de planejamento; Vídeokonferências; Encontros de estudo (rodas de conversa, rodas de prosa, cines debates); Realização rodas de conversas com a comunidade escolar; Preparação das Oficinas Saberes nas escolas de Educação Básica (serão realizadas visitas a “lugares de

memória” existentes no bairro da Liberdade); Aplicação das Oficinas Saberes nas escolas de Educação Básica; por último o Boletim Afrocientista.

Em nossas participações de algumas reuniões no Projeto Afrocientista, foi interessante porque, identificamos um projeto que está preocupado com a percepção que trabalha a Lei, em possibilitar uma nova percepção da contribuição do negro para a formação do Brasil e comprometido com uma educação pautada na diversidade étnico-racial. Acreditamos que esse projeto está contribuindo para a educação, de forma significativa para o conhecimento do tema das relações étnico-raciais para os estudantes.

Embora as três tenham relatado que existam esses projetos em contrapartida elas apontam algumas questões importantes a serem consideradas: a escola não consegue envolver toda a comunidade escolar nos projetos, falta de inclusão dessa temática dentro do currículo e o livro didático que ainda não abrange de forma integral essa temática, pois os professores trabalham conteúdos diferentes, mesmo se tratando da mesma série, acabam utilizando métodos e concepções diferentes.

Segundo Mãe Andresa de polibogi, alguns professores em sala de aula, não cumprem o que consta no PPP, quando os projetos que deveriam ser coletivos, mas o professor usa seu próprio planejamento. Conforme o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira sobre o currículo em nível médio precisa: “Incluir nas ações de revisão dos currículos, a discussão da questão racial e da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena como parte integrante da matriz curricular” Brasil (2010. p. 14).

Dessa forma, destaca-se a necessidade de edificação de uma escola justa que reconheça a diversidade cultural e que insiram em seu currículo os conhecimentos e contribuições daqueles grupos que foram excluídos.

As professoras que trabalham com essa temática na escola acabam percebendo e reconhecendo o racismo na sociedade, dando inúmeros exemplos de situações que presenciaram em sua vida ou na vida de pessoas que conhecem.

Muitas vezes a escola manifesta o racismo por meio do ritual pedagógico, na medida em que omite a história da luta dos negros nos currículos escolares e na prática docente. A escola precisa ser um lugar de experiências e trocas entre negros (as) e não-negros (as), de valorização da diversidade e da igualdade, mudando o

rumo de uma história de exclusão e discriminações que afasta a população negra da escola regular.

Das entrevistadas duas responderam que já observaram preconceito e discriminação racial no contexto escolar e uma respondeu que não. A diretora geral Mãe Andresa de Polibogi relatou que ao observar tal situação, buscou uma medida sociopedagógica que foi através do diálogo com os envolvidos e em seguida informar o responsável do ocorrido na escola. Em seguida lembra que contou com a parceria do CISAF, no processo de conscientização e formação para as relações étnico-raciais, objetivando o respeito com a diferença.

O Parecer nº 01/2004 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira recomenda sobre essas situações:

“Os órgãos colegiados dos estabelecimentos” de ensino, em suas finalidades, responsabilidades e tarefas, incluirão o previsto o exame e encaminhamento de solução para situações de discriminação, buscando-se criar situações educativas para o reconhecimento, valorização e respeito da diversidade. (CNE/CP N 01/04 p. 1)

A promoção de ações e projetos como o que destacamos acima é algo bastante relevante dado o contexto sociocultural e socioeconômico no qual o Centro de Ensino Estado do Pará está inserido, ou seja, a Escola está localizada em um bairro onde a maioria da população é negra e em condições econômicas sensíveis, precárias e, portanto, suscetíveis a situações de preconceitos e discriminações diversas, incluídas aí as raciais. Logo a escola também pode ser local de reprodução dessas práticas discriminatórias.

Já presenciamos em pequenas quantidades, ex: brincadeiras, apelidos e bullying. Temos dialogado com os alunos, chamando os responsáveis, aplicando advertência verbal. A escola teve uma melhora considerável em relação a preconceitos e racismo. Depois que abrimos as portas para entidades como o CISAF, que ajudou a escola no processo de conscientização (Mãe Andresa de Polibogi).

Desta forma, é importante que a coordenação pedagógica promova junto a toda comunidade escolar reuniões pedagógicas a fim de orientar para a necessidade de constante combate ao racismo, preconceito racial e à discriminação racial, elaborando um conjunto de estratégias de identificação dessas práticas, intervenção e reeducação. Percebe-se, que a presença do preconceito/discriminação

racial é visível no contexto escolar e esta realidade precisa ser enfrentada e combatida. A implementação da Lei Federal nº 10.639/03 é um dos caminhos para a superação do preconceito, possibilitando a conscientização dos atores escolares a respeito da pluralidade da diversidade étnico existente no Brasil.

Contudo as práticas discriminatórias ou preconceituosas nem sempre são percebidas como tais no contexto escolar, consideradas muitas vezes apenas como brincadeiras. Essas dificuldades podem decorrer tanto da falta de formação voltada para educação étnico-racial quanto socialização.

É importante que se busque o reconhecimento em relação ao outro. Entender que aquele que é alvo de preconceito ou discriminação racial sofre de fato, e de maneira profunda, por isso é condição do gestor e de todos os atores escolares, se atentarem para com esses casos que muitas das vezes não é dito ou percebido.

O envolvimento de toda a comunidade escolar é fundamental para o combate ao preconceito/discriminação racial no ambiente escolar. Para que se possa realmente ter uma educação para a diversidade, é primordial que esses atores escolares assumam esse compromisso. Outra pedagogia importante que a escola precisa adotar, é designar seus alunos de negros sem achar que está ofendendo.

Os conceitos de racismo, discriminação e preconceito racial variam de acordo com a compreensão dos indivíduos, por essa razão quando questionamos alguém sobre esses temas as repostas são distintas conforme destacamos a seguir:

Discriminação Racial é quando um indivíduo é destrutado, ou caluniado pelo aspecto físico ex: cor, cabelo, pela sua vestimenta. Já o Preconceito Racial é não aceitar o outro sem conhecer (Mãe Andresa de Poliboji).

Entendo como falta de respeito para com o outro, discriminando no que diz respeito a cor da pele, cabelo, modo de vestir. Já o preconceito é o julgamento sem conhecer o caráter de alguém. Embora o preconceito e a discriminação em linhas gerais causam o mesmo mal as pessoas (Mãe Dudu).

O preconceito é uma forma de discriminação. Mas o mais notável é o racial. Já a discriminação é mais genérica. (Maria Firmina)

Segundo Nilma Lino Gomes o Preconceito racial:

É um julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo. (GOMES, 2005 p.54)

Sobre a discriminação racial a equipe gestora, nos relata que junto com o preconceito racial causam o mesmo efeito e até poderiam ser consideradas no mesmo plano.

Mas Gomes nos atenta que a Discriminação seria em linhas gerais:

A palavra discriminar significa “distinguir”, “diferenciar”, “discernir”. A discriminação racial pode ser considerada como a prática do racismo e a efetivação do preconceito racial. (GOMES, 2005 p.55)

Perceber que a equipe gestora tem consciência do que seria o preconceito e a discriminação racial, para, além disso, é fundamental que as mesmas se posicionem, propõem e coordenam práticas que objetivem desconstruir toda forma de discriminação que muitas das vezes permeiam o contexto escolar.

A equipe gestora junto com todos os atores escolares deve desenvolver ações para que todos (as), negros (as) e não negros (as), construam suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si próprios ou ao grupo étnico-racial a que pertencem. Desta forma podemos concluir que o preconceito racial seria um julgamento das concepções de mundo e crença e a discriminação seria a adoção dessas práticas. É neste sentido que a escola se torna, muitas vezes, um ambiente de naturalização das desigualdades, ao entender sobre essas situações e não problematizá-las com o objetivo de combatê-las. As narrativas da equipe gestora relacionam o preconceito e a discriminação com características físicas, tipo: cor de pele, tipo de cabelo, vestimentas etc.

Consideramos importante ressaltar que embora a referida Lei tenha sido alterada em 2008 pela Lei⁶ Federal nº 11.645/08, passando então a incluir o ensino de História e da Cultura Indígena brasileira, o enfoque na Lei Federal nº 10.639/03 foi uma escolha no momento da construção da pesquisa.

Com relação à aprovação da Lei, Gomes (2010. p.3) afirma que:

⁶ A Lei Federal nº 11.645/08 indica que “os conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial em áreas de educação artística, literatura e histórias brasileiras”.

Conquanto um preceito de caráter nacional, a Lei nº 10.639/03 se volta para a correção de uma desigualdade histórica que recai sobre um segmento populacional e étnico-racial específico, ou seja, os negros brasileiros. Ao fazer tal movimento, o Estado brasileiro, por meio de uma ação educacional, sai do lugar da neutralidade estatal diante dos efeitos nefastos do racismo na educação escolar e na produção do conhecimento e se coloca no lugar de um Estado democrático, que reconhece e respeita as diferenças étnico-raciais e sabe da importância da sua intervenção na mudança positiva dessa situação.

Nesse sentido, para que a Lei Federal nº 10.639/03 tenha real significado é necessário que os atores escolares tenham conhecimento sobre a Lei, e a utilizem em sua prática diária no contexto escolar. Garantindo assim igual direito às histórias e culturas que compõem a sociedade brasileira, além do direito de acesso às diferentes fontes da cultura. Do mesmo modo também é preciso que o poder público, através das secretarias de estados e municípios assegure as condições para que gestores e professores adquiram as competências e habilidades necessárias para a execução dos preceitos da Lei na escola e na sala de aula.

De acordo com narrativas extraoficiais a SEDUC, têm contribuído de forma descontínua no que diz respeito à implementação da Lei no Centro de Ensino. Constatamos também nos relatos, que a visão das gestoras sobre as ações da SEDUC sobre a política de implementação da Lei varia o que demonstra que não há uma afinidade das mesmas sobre esse processo. Segundo Mãe Dudu, apenas alguns professores os de História participam dos processos formativos voltados para a discussão das relações étnicas, quando na verdade tinha que ser toda a comunidade escolar nessa ação.

As ações da SEDUC em relação à política educacional para a implementação da Lei, precisa ter um foco que busque iniciativas que dêem maior importância para tirar a Lei da invisibilidade, com isso contribuirá para destacar a História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Mas é notório que o nível de abrangência dessa Lei, ainda é baixo para o contingente do sistema de Ensino do Maranhão. Segundo Viana, (2015, p.122), “os Movimentos sociais, principalmente o Movimento Social Negro, impulsionaram e exigiram que o governo do Estado do Maranhão se posicionar-se perante a legislação vigente”.

É importante salientar que para que a SEDUC contribua com a aplicação da Lei, ela precisa oferecer as condições materiais e de formação de professores, desse modo, contribuirá para uma educação de qualidade, assim como para o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos afro-brasileiros e

africanos. Conforme destacaremos mais adiante, a falta de conhecimento ou de competências é descrita como um dos entraves para a efetivação da Lei no Centro de Ensino. Acompanhando os depoimentos da equipe gestora notamos que esse tema é recorrente.

Na minha opinião a falta de conhecimento por parte da comunidade escolar, assim como de alguns professores que sequer conhecem a Lei (Maria Firmina).

Um dos principais desafios é que a escola disponibiliza pessoas com conhecimento voltados para a temática que venham contribuir com os profissionais para que estes desenvolvam o trabalho de forma satisfatória (Mãe Dudu).

A formação de professores, o envolvimento com as questões da comunidade escolar devem ser prioridades, haja vista a necessidade de implementar a Lei. Para Maria Firmina existe uma lacuna preocupante em relação ao conhecimento dos professores, sobretudo no que diz respeito ao aprofundamento da Lei, ou seja, o professor que conhece contribui para uma escola democrática e antirracista. Conhecer o estudante mais de perto, saber de suas demandas e necessidades, estimulá-los a se conhecer e saber sua história é tarefa dos professores, mas também da gestão.

A partir do que já foi relatado pela equipe gestora, a gente faz uma reflexão, que já foram apontados em outros trabalhos sobre educação étnico-raciais: o fato da Lei não acontecer de maneira efetiva. A nossa proposta não é exigir que a implementação da Lei aconteça, pois entendemos que estamos em um cenário de vivências, experiências de conhecimento do outro, o que estamos propondo é o envolvimento da comunidade escolar no enfrentamento de práticas discriminatórias, e principalmente um maior conhecimento dos professores e equipe gestora sobre a História da África e dos Afro-brasileiros. Nós entendemos que se trata de uma questão delicada, pois exige uma mudança de consciência e postura. Como afirma Gomes.

Mais do que atividades pedagógicas novas, a discussão sobre África e o negro no contexto brasileiro devem promover o debate, a discussão, a reflexão e a mudança de postura. Realizar projetos interdisciplinares de trabalho, estimular práticas mais coletivas e reforçar teórica e metodologicamente o combate ao racismo e à discriminação racial na escola são objetivos e deverão ser resultados da implementação da lei e das diretrizes. (GOMES 2008. P, 86-87).

Identifica-se que em alguns aspectos colocados por Gomes (2008), a escola tem buscado mesmo que de forma tímida possibilitar uma maior integração do coletivo escolar com os conteúdos da Lei. Nesse sentido, a escola, junto com professores e demais membros, precisam tomar decisões e iniciativas para que esses desafios possam ser superados, com vistas a um projeto de escola, de educação, de formação de professores que todos se sintam valorizados e apoiados nas relações étnio-raciais.

A equipe gestora da escola acredita que há muito que se fazer, afinal a escola é constituída de pessoas, com leituras diversas da realidade e pensamentos. Nesse sentido, a Lei nos mobiliza e nos chama a lutar por uma educação igualitária que valoriza a trajetória, a memória dos povos africanos e afro-brasileiros.

4.1 O que a Realidade Mostrou Sobre a Percepção dos Professores/as

Na dinâmica da educação formal o papel do professor é fundamental para formação de estudantes dotados de valores morais e sociais alinhados aos direitos fundamentais da pessoa humana. Em tempos delicados como estes que vivemos no Brasil e em grande parte do mundo, assegurar a perpetuação desses valores e a superação do racismo, do preconceito racial, assim como de todas formas de discriminação é urgente e perpassa pela atuação do professor ou da professora na sala de aula.

Diante do exposto é sempre válido compreendermos o tratamento dado à questão étnico racial pelo professor (a) em sala de aula.

Daí a necessidade de se investir para que os professores, além da sólida formação na área específica de atuação, recebam formação que os capacitem não só a compreender a importância das questões da diversidade étnico-racial, mas lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeduca-las. (BRASIL, 2004, p.17)

A importância dos professores/as com a diversidade étnico-racial, precisa ser para além de um simples cumprimento legal de uma legislação. Tem que buscar, sobretudo transformar a realidade, para nela intervir, recriando outras ações que objetivem desfazer preconceitos, contribuir efetivamente para a tomada de ações

que mudem os comportamentos e criem relações étnico-raciais dentro da escola e fora.

Alguns relatos como o do professor André Rebouças e Silvia Cantanhede, “não tive formação” e “minha disciplina é matemática então não trabalho com essa temática em sala de aula”, só com projetos na escola nos dão a dimensão de como a Lei Federal nº 10.639/03, é pensada no currículo escolar.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empenhar-se na reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas só da escola, mais de todo os membros. Para que a Lei seja efetivada, escola e professores não podem fazer de conta. Têm que reestruturar relações étnico-raciais e sociais dentro e fora da sala de aula, desalienar processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a somente em projetos escolares.

Como nos alertam as Diretrizes Curriculares essas ações não podem ser somente em datas comemorativas específicas, ou projetos da escola esses trabalhos precisam estar no Projeto Político Pedagógico da escola, para que se leve em conta a formação sociocultural da população local, que contemple as diferenças, e que seus professores tenham uma formação e tenham capacidade de observar criticamente o ambiente e que busquem “informação e subsídio que lhes permitam formular concepções não baseadas em preconceitos e construir ações respeitadas”. (BRASIL, 2004, p.17).

O primeiro passo a ser dado no sentido da superação de práticas discriminatórias ou de preconceitos raciais no espaço escolar é a identificação ou o reconhecimento de que elas existem, ou seja, o professor ou professora reconhecer o racismo, o preconceito racial, em suas mais variadas formas, sutis ou nem tão sutis, ou mesmo simbólicas fazem parte do contexto escolar. No que se refere aos professores (as) que participaram desta pesquisa, já existe um avanço nesse sentido, conforme demonstram os depoimentos abaixo:

Busquei conscientizar o estudante a respeitar o próximo, explicando a ele o valor do respeito, para ele e para os demais membros da sala, isto é, que ele estava cometendo preconceito em todos os sentidos, não respeitando a origem social e nem religiosa do próximo (Teodoro Sampaio).

Os alunos estavam caçoando dos cabelos de uma menina negra. Parei a aula e tentei conscientizá-los de que essa atitude era preconceituosa e fui falando como esta atitude gerou e gera até hoje desigualdade em nossa sociedade (Carolina Maria de Jesus).

Conforme as Diretrizes Curriculares a formação da identidade:

[...] É importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos. (BRASIL, 2004. p. 15)

Cabe ao professor (a) problematizar a visão estigmatizada dos negros, de tal forma que, ao conhecer a contribuição da Cultura Africana e Afro-brasileira na formação do país, os estudantes entendam que estão conhecendo sua própria história e se orgulhem dela. As narrativas acima apontam para a permanência de práticas discriminatórias muito próximas de adolescentes negros no espaço escolar, tal fato se configura como um sinal de alerta, ou seja, medidas urgentes precisam ser tomadas com vistas a atender o que recomendam as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

A contribuição da professora Sueli Carneiro, ao relatar que nunca presenciou ato de racismo enfatizando que os próprios alunos negros se acham inferiores nos levou a refletir sobre as marcas negativas que o racismo imprime na subjetividade de negros. A discriminação racial apontada nos relatos é um problema complexo que acarreta implicações na constituição da subjetividade dos estudantes, e demanda dos atores escolares o reconhecimento do racismo. O racismo ainda hoje, é escamoteado pelo mito da democracia racial, e a negação dele, produz o silenciamento e reforça o preconceito racial e a discriminação racial. Munanga (2005) afirma que “o preconceito incutido na cabeça do professor e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outras, desestimulam o aluno negro e prejudicam seu aprendizado”.

Conforme já destacamos anteriormente o entendimento sobre o que é preconceito ou discriminação racial varia bastante, os relatos abaixo nos dão uma dimensão aproximada dessa questão:

O preconceito é uma maneira de você deixar de lado ou excluir por causa da cor. Um conceito pré-estabelecido da pessoa por causa da cor.

Discriminação racial é discriminar o indivíduo por causa da raça. Ex: negros, árabes, mulçumanos, chinês por causa da religião (Sueli Carneiro).

O preconceito é a não aceitação de gênero, opção sexual, pessoas com deficiência etc. e a Discriminação Racial toda forma abusiva em relação ao negro (Dandara).

O preconceito compreende ideais previamente formulada sobre determinada temática. A discriminação Racial é o ato de inferiorizar um indivíduo tendo como embasamento para a tal da inferiorização a questão da raça (etnia) deste indivíduo (Clóvis Moura).

As narrativas não apontam para a ausência de conhecimento por parte dos professores sobre o que são discriminações e preconceitos raciais em termos conceituais, no entanto, cabe esclarecer que o termo raça recorrente nas falas, é utilizado com frequência nas relações sociais brasileiras, para informar como determinadas características físicas, cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira. Ainda existe também, segundo as nossas observações, certas dificuldades em nortear o fazer docente com vista a sensibilização e a construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate as discriminações racias e de gênero (BRASIL, 2006).

Com a promulgação da Lei Federal nº 10.639/03 houve um entendimento de se estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Segundo as Diretrizes é necessário que se tenha uma consciência política e histórica da diversidade de nossa população e para isso há a exigência que:

Os professores sejam competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e não negros, no sentido de que venham a se relacionar com respeito sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (BRASIL, 2004, p.12).

A educação étnico-racial para a promoção da igualdade racial, por meio da Lei Federal nº 10.639/03, representa uma ruptura nas posturas pedagógicas, que não reconhecem as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. O conhecimento da Lei nº 10639/03, é um dos caminhos para que haja uma mudança de mentalidade, de postura, de currículo, para que se construam outras

histórias. Em relação aos nossos entrevistados o conhecimento sobre a Lei se restringe ao reconhecimento de sua existência e da sua obrigatoriedade.

Ela torna obrigatório o ensino da História e Cultura da África e afro-brasileira nas escolas (Sueli Carneiro).

A obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira (Lélia Gonzáles).

Não tenho conhecimento (Maria Aragão).

O conhecimento superficial da Lei por parte de professores de História, Artes e Língua Portuguesa por exemplo, reforça a ideia de que nesses dezesseis anos de vigência da referida Lei, ainda há muitos desafios a serem superados para que de fato o conhecimento da mesma pelos professores/as possa atingir os objetivos propostos, ou seja, mudar a forma como as questões raciais são vistas e tratadas no contexto escolar.

Verificamos que em nosso campo de estudo, é latente a necessidade de buscar mecanismos ou estratégias para que professores possam adquirir competências e habilidades para trabalharem os conteúdos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Conteúdos esses que não visam negar ou mudar uma história de raiz também europeia por uma africana, mas de ampliar os conteúdos dos currículos escolares e práticas pedagógicas para diversidade cultural, racial, social, e econômica brasileira.

Entre os professores que participaram deste estudo a grande maioria possui mais de 20 anos de trabalho na docência, portanto, a questão das relações étnico-racial não esteve muito presente na sua formação. Essa constatação fica mais evidente a partir do depoimento abaixo:

Não lembro nem de ouvir falar sobre Racismo como é falado atualmente, não tive formação nessa questão (Silvia Cantanhede).

Em outro depoimento ainda podemos perceber que a temática foi abordada superficialmente em disciplinas como Antropologia regional, História da

África, neste caso em especial a formação do professor ocorreu já no contexto da Lei nº 10639/03, no Brasil.

Observamos que os professores durante a sua graduação não tiveram contato com a História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Muitos cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular fechada, com poucos espaços para introdução de questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em nossa sociedade. Muitas vezes o lugar ocupado pela discussão sobre a diversidade étnico-racial na universidade esta condicionado como disciplina optativa ou vista como um “problema dos negros” ou só se interessa aquele professor considerado militante ou simpatizante da questão racial.

A discussão sobre a questão racial, precisa sair dessa perspectiva que se limita ao Movimento Negro e aos estudiosos do tema. A universidade, a escola, a família, enquanto instituições são responsáveis por assegurar o direito da educação racial e devem se posicionar politicamente, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois tarefa de todo e qualquer professor ou instituição, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política.

Conforme assegura Munanga (2005):

[...] Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, p.17)

A educação não acontece apenas no contexto formal, ou seja, além das escolas existem outros espaços de socialização, como família e outras instituições. O racismo, a discriminação e o preconceito racial enquanto elementos que historicamente permeiam a sociedade brasileira e, portanto, podem ser reproduzidos de maneiras distintas pelos indivíduos. Nesse sentido, professores também não estão insentos de reproduzir práticas racistas. Essa compreensão nos leva a crer que os professores precisam repensar suas práticas educativas. Isso é possível a partir de processos de formação contínuos.

Os professores quando perguntados sobre a participação em cursos e formação continuada, responderam que não participaram, destacando a falta de tempo e de oferta como os principais motivos, conforme revelam as narrativas abaixo:

Nunca foi ofertado algum curso ou formação que objetivasse preparar o professor especificamente para trabalhar o ensino da história da África (Clóvis Moura).

Não tive a oportunidade por falta de tempo, trabalho os três turnos, (Carolina Maria de Jesus).

Ao observarmos os depoimentos acima é importante considerarmos duas dimensões que envolvem o trabalho docente, a formal e a econômica. Muitas vezes o professor ou professora depende da liberação dos órgãos gestores da educação para que possam participar de determinados cursos ou formação, tudo isso em meio a um calendário escolar apertado e uma rotina que demanda muito tempo de trabalho.

Historicamente no Brasil os professores de maneira geral e em especial do Ensino Básico, convivem com a baixa remuneração, realidade que leva esses profissionais adotarem jornadas exaustivas de trabalho. Dizer que trabalha três turnos, como disse a professora Carolina Maria de Jesus expressa bem essa realidade. Por outro lado, a professora Lélia Gonzáles ao relatar que participou de uma formação destaca que essa se deu por meio de uma Ong, que junto com escola acharam por bem realizar essa formação.

Entendemos que só esse movimento não é suficiente para superar a situação de desequilíbrio enfrentada pela discussão sobre a diversidade étnico-racial nos processos de formação inicial e continuada de professores/as. A importância da formação continuada sobre a Lei, é de grande relevância, pois ajuda o corpo docente a ter um olhar sensível para práticas discriminatórias, e com o conteúdo aprendido e compartilhado, buscar criar estratégias para desconstruir preconceitos no ambiente escolar.

Segundo Gomes, (2003):

A escola pode ser considerada, então como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, na escola tanto pode valorizar identidades e diferenças, quanto

pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las. (GOMES, 2003, p.171)

Quanto aos cursos e formação continuada, precisamos enfatizar que são grandes os esforços empenhados por parte de órgãos como os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEABs, que funcionam em dezenas de universidades e institutos federais. ONGs como o Centro Cultural Mandingueiros do Amanhã e o Movimento Social Negro, são órgão que vem contribuindo para formação e preparação de professores, através de cursos, pesquisas, publicações, coletivos culturais, seminários, assim como mais recentemente o oferecimento da graduação em Estudos Africanos e Afro-brasileiros, na Universidade Federal do Maranhão, primeiro curso do Brasil nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A promulgação da Lei Federal nº 10.639/03 foi um marco na história da educação brasileira. Alterou a LDB, para incluir em seu Artigo 26 a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Resultado de reivindicações do movimento negro a Lei procura dar uma resposta às demandas da população afro-brasileira, valorizando sua cultura, identidade e história.

A partir da constatação de que a Lei ainda não está efetivamente implementada nas escolas brasileiras, tornou-se fundamental problematizar esta temática, sobretudo quando enxergamos uma realidade preocupante no que diz respeito aos aspectos relacionados à ausência de investimento insuficiente, repensar o projeto político pedagógico, de conteúdos da Lei nos currículos de formação inicial e continuidade professores, falta de participação de alguns gestores públicos, material didático ainda insuficiente, entre outros.

Com base nessas informações, surgiu o problema de nosso estudo, objetivando analisar a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 no Centro de Ensino Estado do Pará, dando ênfase as percepções da equipe gestora e dos professores, Projeto Político Pedagógico e Trabalhos desenvolvidos na escola na perspectiva da referida Lei. O trajeto percorrido para tal fim elegeu o conhecimento sobre a Lei, preconceito e discriminação percebidos na escola, ações da SEDUC objetivando a implementação da Lei, uso da lei em sala de aula.

A coleta de informações, como explicitado no terceiro capítulo, foi realizada com base na utilização de um questionário com três membros da equipe gestora e dez professores/as do centro de ensino. Destacamos que a escolha de tal instrumento de pesquisa possibilitou que pudéssemos realizar uma análise das informações apontando as reflexões, mas também as respostas significativas das/os participantes.

O estudo apresentou tanto por parte da equipe gestora como os professores, que há grandes entraves que tem feito que não avance na implementação da Lei.

Em relação aos conhecimentos relativos à Lei, observamos que nem todos/as estão seguros do conhecimento acerca da Lei como atestado nas respostas do questionário.

Contudo, foi percebido que a implementação da Lei no Centro de Ensino Estado do Pará necessita de um maior envolvimento, tanto por parte do Poder público como da Escola, pois o compromisso com a efetivação da Lei ainda não contempla as orientações nacionais. E as ações da escola são limitadas e muitas vezes descontínuas sem o apoio necessário para a efetiva implementação. Reiteramos também, a contradição entre as respostas dos/as professores/as, que fazem parte desse contexto.

Neste momento, é notório a necessidade da implementação da Lei, na perspectiva da mudança do quadro das desigualdades raciais que se fazem presentes na escola que muitas vezes são negadas e invisibilizadas.

Sabemos que para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana ser tabalhado pela escola, torna-se fundamental um conjunto de ações de responsabilidade do poder público estadual como formação de professores, materiais didáticos, recurso financeiro entre outros.

Nas respostas das/os professoras/es, constatamos que a prática docente ainda não é permeada pela educação étnico-racial, visto que a maioria dos professores/as não tiveram acesso à capacitação sobre as diretrizes da educação étnico-racial para a implementação da Lei.

Outra dificuldade elencada pela equipe gestora foi: os livros adquiridos pela escola não atenderem o que especifica a Lei.

A pesquisa mostrou que a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 no Centro de Ensino Estado do Pará, não tem ocorrido de maneira satisfatória e que, embora tenha havido esforços, por partes de alguns atores sociais, destacam-se as dificuldades advindas da falta de formação consistente para os profissionais da educação, das condições materiais para a realização do trabalho e da ausência de materiais. Outra constatação foi o silenciamento sobre práticas discriminatórias por parte de alguns atores escolares. Fato que já foi evidenciado por estudos clássicos como o de Munanga, Gomes. Todavia, houve o registro da ação da gestão escolar ter demonstrado, o interesse e o compromisso com o enfrentamento do preconceito e da discriminação racial, o que tem contribuído para resultados significativos.

Os Movimentos Sociais Negros, bem como muitos intelectuais negros engajados na luta antirracista, levaram mais de meio século para conseguir a obrigatoriedade do estudo da história do continente africano e dos africanos, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação da

sociedade nacional brasileira. Portanto, torná-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato. Segundo o nosso entendimento, a Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, apresenta falhas que podem inviabilizar o seu real objetivo, qual seja, a valorização dos negros e o fim do embranquecimento cultural do sistema de ensino brasileiro. A lei federal, simultaneamente, indica certa sensibilidade às reivindicações e pressões históricas dos movimentos negros e antirracista brasileiros, como também indica certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com sua eficácia, de vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, das universidades públicas e privadas.

Alertamos que é preciso não somente melhorar a implementação desta lei, considerando as falhas que apontamos acima, mas, principalmente, que é preciso uma pressão constante dos Movimentos Sociais Negros e dos intelectuais engajados na luta antirracismo junto ao Estado Brasileiro para que esta Lei não se transforme em letra morta do nosso sistema jurídico. Ou seja, é preciso mais do que nunca pressão sobre os governos municipais, estadual e federal ainda que estejamos passando por um momento difícil, para que esta Lei seja integralmente executável.

Há muitos desafios a serem superados para que a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 seja efetivada. A equipe gestora e o corpo docente apontaram a falta de conhecimento sobre a Lei e a formação como um dos entre vários entraves para a implementação da lei no Centro de Ensino Estado do Pará, visto que as ações ainda são isoladas entres esses membros da escola. Embora a superação de tais desafios não seja uma tarefa fácil, é necessário que possamos fazer um esforço para superá-los.

Estudar a Lei e o efeito de sua implementação na escola é de suma importância para a educação. Com a elaboração e aprovação das Diretrizes Curriculares o Ensino Médio passou a ser compreendido como espaço-tempo de formação geral indissociável da formação básica para o trabalho e para o aprimoramento do estudante como pessoa/cidadão. A presente pesquisa pretendeu enfatizar como contribuição à área de educação reflexões sobre os pontos de vistas entre a referida Lei, e a equipe gestora e os professores possibilitando que dentro do contexto inseridos, os atores escolares sejam desafiados a repensar suas práticas

pedagógicas. Poderá haver, neste estudo, a existência de uma diversidade de conhecimentos oriundos das experiências da equipe gestora e dos professores e que são relevantes para enfatizar a importância de se trabalhar com a Lei Federal nº 10.639/03. Deste modo, o presente trabalho teve como objetivo analisar a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 na modalidade do Ensino Médio no Centro de Ensino Estado do Pará.

O Ensino médio compreendido como etapa final da Educação Básica, precisa fornecer meios para que os estudantes, como produtores desse conhecimento, possam continuar os estudos e ingressar no mercado de trabalho.

Percebemos a Lei Federal nº 10.639/03 como um avanço no que diz respeito sobre a obrigatoriedade do Ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira. É fundamental que o debate sobre ela esteja nas escolas e principalmente nos currículos. Completos dezesseis anos em 2019, a Lei ainda encontra entraves para ser implementada nas instituições de ensino. Dessa forma, buscamos analisar a implementação da Lei Federal nº 10.639/03 em uma escola da rede pública de São Luís que desempenharam um papel fundamental no decorrer da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Ana Valéria Lucena Lima. **“Quilombo urbano”, Liberdade, Camboa e Fé em Deus:** identidade, festas, mobilização política e visibilidade na cidade de São Luís, Maranhão. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Cartografia Social e Política da Amazônia, Universidade Estadual do Maranhão. 2017.

BASTIDE, Roger e FERNANDES, Florestan (Org). **Relações Raciais entre Negros e Brancos em São Paulo.** São Paulo: Anhembi, 1955.

BOURDIEU, Pierre (1998). **O capital social.** In: NOGUEIRA, Maria A. e CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 03/2004 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

----- . Ministério da Educação. Resolução 01/2004 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

----- . Relatório do Comitê Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Brasília, 2001.

----- . Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Discriminação Racial e Pluralismo nas Escolas Públicas da Cidade de São Paulo.** In: Educação Antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03 / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p.65-104.

CENTRO DE CULTURA NEGRA DO MARANHÃO. **Breve histórico estrutura – relatório de atividades.** São Luís: CCN, 1984.

CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, Durban. Brasília, DF: MEC, 2002. [Trabalhos apresentados...].

DOMINGUES, Petrônio. **A Insurgência do Ébano:** A história da Frente Negra Brasileira (1931-1937). Tese de Doutorado em História, FFLCH, USP. 2005).

EXECUTIVA Nacional da Marcha Zumbi. **Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial:** Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida. Brasília: Cultura Gráfica e Editora, 1996.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes.** São Paulo: EDUSP, Vol. I e II. 1965.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.**- 6º. Ed.- São Paulo: Atlas , 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. In: Educação Antirracista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: 2005.p 39-62.

----- . Diversidade Étnica- Racial inclusão e equidade na educação brasileira: Desafios, Políticas e Práticas. 2009. Disponível em : <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>. Acesso em 25/09/2011.

----- . Educação, **Identidade negra e formação de professores/as:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Disponível em Revista educação e pesquisa, São Paulo, v, 29. Nº 1 :jan./jan.2003.

----- . **Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03:** breves reflexões. In.: Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres. Ana Paula Brandão (Org). Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010. P19-25.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

----- . **O Negro nas Vésperas do Centenário.** Estudos Afro-Asiáticos. (13); 79-86, 1987.

LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica.**7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 12.ed.São Paulo: Hucitec, 2010.

----- . **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 26ed. Petrópolis: Vozes, 2007. (Coleção Temas Sociais).

MÜLLER, Ricardo G. (Org). **Teatro Experimental do Negro.** Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbh2/pdfs/Tema2/0219.pdf> Acesso em 20 de out. 2014.

MUNANGA, Kabengele. **“Superando o racismo na escola.”** (org) – [Brasília]: Ministério da Educação SECAD, Brasil 2005.2ª ed revisada.

----- . **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

-----; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje.** São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Genocídio do Negro Brasileiro.** Processo de um Racismo Mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

----- . **O Negro Revoltado.** Rio de Janeiro: Edições GRD, 1968.

----- . **O Brasil na mira do Pan-africanismo.** Salvador: EDUFBA: CEAO: UFBA, 2002.

----- . **Teatro Experimental do Negro:** trajetória e reflexões. In.: Estudos Avançados. Vol.18.Nº.50. São Paulo: 2005, p.209-224.

NUNES, Antônio de Assis Cruz. **O Sistema de cotas para negros na Universidade Federal do Maranhão:** uma política de ação afirmativa para a população afro maranhense. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Marília: Unesp, 2011.

OLIVEIRA, Liana Lannes de. **A Frente Negra:** Política e Questão Racial nos anos de 1930. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

PINHEIRO, Silvio Sergio Ferreira. **Palafitas serão apartamentos:** concepções, mecanismos e limites da participação popular no PAC Rio Anil no bairro da Liberdade, em São Luís do Maranhão.2013.162 f. Dissertação (Mestrado de Ciências Sociais) PUC-SP.2013.

QUILOMBO.**Edição fac-similar.** Rio de Janeiro: Editora 34, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** - 23.ed.rev e atual – São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Joana Barbosa Vieira da. **Tudo isso era maré:** origens, consolidação (não erradicação de uma favela de palafitas em São Luís do Maranhão.2016.140 f. Dissertação (Mestrado). UFMG.2016.

SOUSA, Neuza Santos. **Tornar-se negro:** as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. / Neuza Santos Souza. – Rio de Janeiro: Edições Graal; 1983 – Coleção tendências.

TEN, Teatro Experimental do Negro. **Jornal Quilombo.** Ano 1 nº.1, Rio de Janeiro, 9 de dezembro de 1948, p.7.

VIANA, Maria da Guia. **Os desafios da implementação da Lei Federal Nº 10.639/03:** entre as ações da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial e a Política Educacional do Maranhão. São Luís: EDUFMA, 2015.