

UNIVERSIDADE FEEVALE  
MESTRADO EM PROCESSOS E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS

JANDER FERNANDES MARTINS

A LEI 10.639/2003 NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO BOM/RS:  
IMPLANTAÇÃO, PRÁTICAS E PERSPECTIVAS DOS PROFESSORES DE  
HISTÓRIA

NOVO HAMBURGO

2018

JANDER FERNANDES MARTINS

A Lei 10.639/2003 na Rede Municipal de Campo Bom/RS: implantação,  
práticas e percepções dos professores de História.

Trabalho de Conclusão apresentado como  
requisito à obtenção do título de Mestre em  
Processos e Manifestações Culturais.

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Magna Lima Magalhães

NOVO HAMBURGO

2018

## DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Fernandes Martins, Jander.

A Lei 10.639/2003 na Rede Municipal de Campo Bom/RS: implantação, práticas e percepções dos professores de História / Jander Fernandes Martins . – 2018.

140 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Processos e Manifestações Culturais) – Universidade Feevale, Novo Hamburgo-RS, 2018.

Inclui bibliografia.

“Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Magna Lima Magalhães”.

1. Lei 10.639/03. 2. Professor. 3. Educação Étnico-Racial – Campo Bom/RS. I. Título.

CDU 371.2:39(=96)(816.5)

Bibliotecária responsável: Bruna Heller – CRB 10/2348

JANDER FERNANDES MARTINS

Trabalho de Qualificação, com título **A Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Campo Bom/RS: implantação, práticas e percepções dos professores de História**, apresentado como requisito à obtenção do grau de Mestre em Processos e Manifestações Culturais.

Aprovado por:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Magna Lima Magalhães  
(Universidade FEEVALE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Eliane Regina Martins Anselmo  
(Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo)

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. Rodrigo Perla Martins  
(Universidade FEEVALE)

---

Prof.<sup>o</sup> Dr. José Antônio dos Santos  
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS)

Novo Hamburgo, fevereiro de 2018

*Meu propósito, enquanto pesquisador em formação, é honrar as palavras e os anseios deste intelectual, erudito, militante e mestre:*

**“O intelectual existe para criar o desconforto, é o seu papel. E ele tem que ser forte o bastante sozinho para continuar a exercer esse papel. Não há nenhum país mais necessitado de verdadeiros intelectuais, no sentido que dei a esta palavra, do que o Brasil.”**

(Milton Santos)

## AGRADECIMENTOS

Início esse momento evidenciando que a jornada por mim trilhada aqui, é o resultado dos diversos sentimentos, sonhos e anseios configurados em momentos felizes e desafiadores. Cada página produzida trás em si vidas, carinho, doação, abraços, sorrisos, realizações, dificuldades, medos, dúvidas, inseguranças. É da confluência desses fenômenos vividos intensamente nesses dois anos, que me proporcionam, nesta dissertação, um sabor especial, único e singular. De modo que, hoje, devido a essas interações dialéticas posso afirmar ser eu um sujeito acadêmico mais qualificado e um ser humano melhor.

Agradeço, à todo cidadão brasileiro pagador de seus impostos, pois sem suas tributações, não existiria CAPES e, conseqüentemente, não haveria benefícios financeiros como os de Taxa CAPES/PROSUP. Sem tais benefícios, não seria possível, de minha parte, concluir este estudo e nem realizar esse sonho de ser um pesquisador. O mínimo que posso fazer, como gratidão, é dar um retorno a vocês, por meio dessa pesquisa à qual espero ser um contributo ao meio científico, mas o que mais desejo é que seja significativa para a sociedade brasileira. Razão essa, de eu, investido Legalmente das atribuições de pedagogo (e agora pesquisador), me esforçar em cada linha digitada aqui com o objetivo de participar desse processo promotor de uma educação mais qualificada.

Não posso deixar de agradecer a Universidade FEEVALE/Novo Hamburgo, ao Programa de Pós-Graduação em Processos e Manifestações Culturais e a todos os professores que me brindaram e concederam a Honra e Alegria de partilhar com a minha pessoa não só seus conhecimentos e produções acadêmicas, mas também me apresentarem possibilidades de caminho a ser trilhado. Em especial, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Magna Lima Magalhães pela paciência, disponibilidade em abraçar e me orientar nessa empreitada acadêmica. Fica aqui meu agradecimento sincero. Ao professor Doutor Ernani Mügge que foi determinante no primeiro semestre do curso, auxiliando-me no processo de “enxugar e delimitar” minha pesquisa. O amadurecimento acadêmico, profissional e pessoal que pude galgar tem suas mãos, suas palavras de incentivo, sua paciência, seu carinho e sua amizade que levarei para a vida.

Não posso deixar de agradecer aos Professores Doutores Rodrigo Perla Martins, José Antonio dos Santos e a Professora Doutora Eliane R. Martins Anselmo pela presteza, pelo carinho e paciência em aceitar junto da minha Orientadora a tarefa de me auxiliar nesse profundo e complexo mundo da pesquisa acadêmica. As contribuições de vocês foram mais do que enriquecedoras, foram basilares em meu crescimento acadêmico.

Agradeço à Consciência Cósmica, Causa Primária de todas as coisas! A essa energia do Amor e da Sabedoria que se fizeram materializada, emanando luz e me inspirando na construção desse estudo e dessa dissertação. Enquanto centelha divina que somos, o sentimento de gratidão é eterno!

Seria impensável para mim, nesse momento não transbordar gratidão àquelas duas pessoas que aceitaram a missão e o desafio de me receber como filho nessa existência! De modo a ter que sacrificarem muitas vezes seus próprios sonhos para que não me faltasse nunca amor, carinho, proteção, advertência. Não foram poucas às vezes em que abriram mão de si mesmo para não me deixar faltar o necessário para uma vida digna e a oportunidade de estudar, pois continua latente em minha mente que “estudo é a única coisa que jamais irão te tirar Jander!”. Então, escrever aqui **muito obrigado** é muito pouco para a Dona Rosani e o Seu Jorge! Durante inúmeros momentos da minha existência, as vicissitudes me fizeram ajoelhar, chorar, querer desistir, me sentir fraco e incapaz, porém a saudade, o amor, o carinho, o pensamento em vocês dois e o quanto se sacrificaram é que me serviram (e serve) de alento e combustível para continuar lutando. Ainda há muito do que eu fazer para retribuir igualmente!

Minha **sobrinha** Amelie, que com sua chegada me fez ser pessoa melhor, pois o amor aflorado em mim por ti é imenso! Aos meus **irmãos** (encarnados) Gabi e Fernando, também agradeço! Como irmão mais velho, longe de ser uma pessoa exemplar, espero no máximo mostrar que, em um país com tantas injustiças jurídicas, sociais, culturais, educacionais e econômicas, se consegue sim, fazer uma graduação em Instituição Pública de qualidade e, se consegue dar continuidade nos estudos em Instituições do nível e da qualidade que encontrei na Feevale/NH. Mano e mana, não desistam nunca dos estudos! Como dever de consciência, não posso deixar de mencionar nosso irmão que já não está nesse Plano material, que o Rafael também esteja em processo de crescimento em sua jornada pessoal e que, continue junto de nós.

Agradeço a todos os meus colegas de Mestrado, nossos momentos de alegria e de correria nos fizeram mais próximos e mais maduros para galgarmos cada degrau da senda acadêmica. Foi um prazer ter estado com vocês nesses dois anos!

Aos meus amigos que me acompanham desde Eras remotas e que ainda hoje, nessa existência, podemos compartilhar nossos sonhos, conquistas e crescimento. Um agradecimento especial, ao Thiago, ao Silvio (juninho), Alex (e família), Fabrício Rossato (e

família) e Angelo os quais sempre que surgia “um feriadinho” a ânsia em revê-los, nos reunirmos para uma roda de chimarrão, conversas filosóficas, matinês, “carteados”, etc. foram momentos que considero verdadeiro “alimento psíquico” sem os quais não seria e não é possível “aguentar o tranco da vida”! Esse é o real valor e sentido de uma amizade cultivada.

Agradeço também a um pequeno grupo de pessoas que, por livre-arbítrio de minha parte, acabamos adentrando uns na vida dos outros. Então meu agradecimento ao Jair, Lidia, Leonardo (neymar!) e a Larissa meu agradecimento profundo, pois vocês também fazem parte desta conquista!

São tantas situações e pessoas que devo agradecer que poderia fazer uma “monografia” só de agradecimentos!

Por fim, destino esse momento para agradecer profundamente a você **Vitória Duarte Wingert!** Se é uma escolha providencial prévia ou uma condição das circunstâncias da vida, ainda não descobri! Só sei que acabamos nos cruzando nessa jornada e desse encontro cômico, da minha parte, te escolhi para partilhar a presente existência e assim vivermos, evoluirmos e nos descobrir juntos. Como nós dois sabemos, esse momento é nosso, pois sem teu incentivo não haveria mestrado! Peço-te desculpas pelos momentos em que deixamos de comer pipoca, tomarmos nosso chimarrão tranquilo, pelas as noites em que não pude te acompanhar nas maratonas *Netflix* ou nas tardes de domingo em que ficamos encerrados em casas para que eu pudesse concluir o que aqui agora estou agradecendo.

Amor, enfim conseguimos! E agora poderemos tirar o atraso! Na esperança de invertermos nossos papéis, nos próximos dois anos! Te amo, muito obrigado pela parceria.

Finalizando trazendo uma frase de um dos celebres cientistas que sempre me inspirou:

*“Diante da vastidão do Universo e da imensidão do Tempo, é uma alegria para mim, compartilhar um planeta e uma época com você”* (Carl Sagan).



## **RESUMO**

O estudo versa sobre a Lei 10.639/2003 e a obrigatoriedade do “ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos componentes curriculares de História, Educação Artística e Literatura”. Intenta-se discutir a implantação e aplicação da Lei, bem como a percepção de professores e professoras de História acerca da mesma na Rede Municipal de Educação de Campo Bom/RS. Objetiva-se analisar e relacionar a aplicação da Lei, por meio da Documentação elaborada pelo município e as discussões étnico-raciais que a permeiam as práticas pedagógicas dos profissionais. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e professoras das escolas municipais de ensino fundamental completo da cidade de Campo Bom. Valorizando uma abordagem qualitativa e a partir de uma perspectiva interdisciplinar, espera-se colaborar na construção de práticas pedagógicas que contemplem e viabilizem uma educação étnico-racial conforme estabelece essa Lei.

**PALAVRAS-CHAVES:** Lei 10.639/03; Professor; Educação Étnico-Racial.

## **ABSTRACT**

The study deals with Law 10.639 / 2003 and the obligation to "teach Afro-Brazilian and African history and culture in the curricular components of History, Arts Education and Literature". The intention is to discuss the implementation and application of the Law, as well as the perception of teachers of History about it in the Municipal Education Network Campo Bom / RS. The objective is to analyze and relate the application of the Law, through the Documentation elaborated by the municipality and the ethnic-racial discussions that permeate the pedagogical practices of the professionals. In order to do so, we conducted semi-structured interviews with teachers and teachers of municipal schools of complete elementary education in the city of Campo Bom. Valuing a qualitative approach and from an interdisciplinary perspective, we hope to collaborate in the construction of pedagogical practices that contemplate and make feasible a ethnic-racial education as established by this Law.

**KEYWORDS:** Laws 10.639/03; Teacher; Ethnic-racial Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Mapa da cidade de Campo Bom-RS.....	41
Figura 2- INEP – Campo Bom .....	43
Figura 3 – Docentes por Nível de Ensino - Campo Bom.....	46
Figura 4 – Ciclo de vida dos professores.....	74
Figura 5 – Faixa Etária dos Professores. ....	75
Figura 6- Tempo de Docência. ....	76
Figura 7- Ano de Conclusão da Graduação.....	79
Figura 8 – Nível de Titulação.....	80
Figura 9 – Disciplinas lecionadas.....	82
Figura 10- IBGE – Infográficos Campo Bom. ....	136
Figura 11- IBGE- Cidades – Brasil - Rio Grande do Sul- Campo Bom. ....	137
Figura 12- Número de Matrículas na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Sexo e Raça/Cor, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2016.....	138
Figura 13- Número de Matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental - Ensino Regular e/ou Especial, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2016 .....	138
Figura 14- Número de Matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental - Ensino Regular, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2016 .....	138
Figura 15- Folders de Curso de Extensão promovido pela Comissão da Diversidade.....	139
Figura 16- Folders de Curso de Extensão promovido pela Comissão da Diversidade.....	140
Figura 17- Folder do II Fórum referente ao Dia da Consciência Negra.....	141

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2. BRASIL: CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO E POLÍTICO (1980-2003) .....</b>	<b>24</b>
2.1. A Lei 10.639/2003.....	35
<b>3. O LOCUS DA PESQUISA: CAMPO BOM-RS E A LEI 10.639/2003 .....</b>	<b>40</b>
3.1. O <i>locus</i> da Pesquisa: Campo Bom-RS. ....	40
3.2. As escolas e seus contextos socioculturais.....	46
<b>4. A LEI 10.639 CAMPOBONENSE: IMPLANTAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E SUA PERSPECTIVA .....</b>	<b>55</b>
4.1. O que dizem os Documentos e a Secretaria Municipal de Educação sobre a Lei 10.639/2003? .....	55
4.2. Da implantação (e implementação) às perspectivas étnico-raciais: o que diz a Secretaria de Educação e Cultura de Campo Bom sobre a Lei 10.639/2003 .....	60
<b>5. O PERFIL DOCENTE RESPONSÁVEL PELO ENSINO DE HISTÓRIA EM CAMPO BOM-RS .....</b>	<b>72</b>
5.1. As Percepções Docentes e as relações Experienciais, Pedagógicas e Disciplinares.....	84
5.2. A percepção sobre a Lei 10.639/03 e o “lugar do morto”.....	85
5.3. O Trabalho Didático voltado para a Educação Étnico-racial: uma Relação Complexa? ..	98
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>106</b>
<b>7. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>115</b>
<b>8. ANEXO 1.....</b>	<b>127</b>
<b>9. ANEXO 2.....</b>	<b>128</b>
<b>10. ANEXO 3.....</b>	<b>129</b>
<b>11. ANEXO 4.....</b>	<b>136</b>
<b>12. ANEXO 5.....</b>	<b>137</b>
<b>13. ANEXO 6.....</b>	<b>138</b>
<b>14. ANEXO 7.....</b>	<b>139</b>
<b>15. ANEXO 8.....</b>	<b>141</b>

# 1. INTRODUÇÃO

Ano de 2015, dia 5 de outubro, em uma rede social, a Sra. Andresa Cabral, mãe de uma menina de seis anos de idade, desabafa situação vivida pela filha na escola com relação a meninas que falam que seu “cabelo é de pobre”. O local do ocorrido, Escola Parque cidade do Rio de Janeiro envolvidas na situação, “colegas de classe<sup>1</sup>”. De acordo com a mãe, escola e professora não se manifestaram.

Novembro de 2015, criança perde o interesse em ir à escola, a responsável pela criança investiga o que estaria se passando com a menina e descobre que a mesma, era chamada de “preta imunda e suja”. Investigado os autores dos xingamentos, colegas de classe, alunos da escola Álvaro Vieira da Rocha, cidade de Rio Branco-AC. A tia diz que ao solicitar providências da escola ouviu o seguinte relato: “ela [a vítima] e as colegas foram para a direção para contar o que tinha ocorrido, mas que o diretor disse que era uma besteira aquilo tudo e que para ser configurado bullying a situação teria que ter ocorrido repetidas vezes e não uma ou duas vezes só<sup>2</sup>”.

Março de 2016, escola municipal Isabel Figueroa Bréfere, cidade de Praia Grande (SP), “professor é preso acusado de racismo contra aluno<sup>3</sup>” este foi o título da reportagem no site G1. A “acusação”, segundo declaração da delegacia responsável pelo andamento da ocorrência, relata serem recorrentes as atitudes de racismo, injúria para com os alunos. No entanto, realizado a denúncia e desenrolado a situação, este caso teve o seguinte desfecho:

“O professor foi **autuado** em flagrante pelo **crime de injúria racial**. De acordo com a delegada titular da DDM, Maria Aparecida dos Santos, **o crime se diferencia do racismo, pois é direcionado a uma pessoa específica**. Ele pagou a fiança estipulada pelas autoridades e responderá ao processo penal em liberdade. ‘O crime de injúria qualificada decorrente de racismo tem pena de um a três anos de reclusão’, explica a delegada”. (grifos do autor)

Ainda em 2016, no site da UOL Esporte se vê a seguinte matéria “*RS é o estado com maior número de casos de racismo no esporte pelo 2º ano<sup>4</sup>*”. Já no site do ClicRBS, outra matéria chamou atenção do público leitor: “*Por que a intolerância cresce no Rio Grande?*”

---

<sup>1</sup> Matéria disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/10/mae-diz-que-filha-sofreu-racismo-em-escola-do-rio-cabelo-de-pobre.html>. Acessado em 10/02/2017.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2015/11/menina-sofre-racismo-em-escola-do-ac-e-nao-quer-mais-ir-aula-diz-tia.html>. Acessado em 10/02/2017.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/santos-regiao/noticia/2016/03/professor-e-acusado-por-estudante-de-racismo-e-acaba-presos-ele-humilhava.html>. Acessado em: 10/02/2017.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://esporte.uol.com.br/futebol/ultimas-noticias/2016/10/10/rs-e-o-estado-com-maior-numero-de-casos-de-racismo-no-esporte-pelo-2-ano.htm>. Acessado em: 10/02/2017.

*Nos últimos sete anos, uma ocorrência de preconceito foi registrada a cada 36 horas nas delegacias do Estado<sup>5</sup>.*

Ao ler estas reportagens acima, oriundas de diversas localidades e situações, envolvendo diferentes sujeitos (de crianças à docentes e desportistas), todas elas remetem a questões étnico-raciais negativas, pois se referem à racismo, injúria racial, discriminação racial e preconceito. Tais fatos, nos impelem a tentativas antirracistas claras e diretas de erradicação deste fenômeno de diferenciação desigual e inferiorizante (BARROS, 2009).

No entanto, independente do ambiente em que se esteja, quase sempre as conversas sobre preconceito, discriminação e racismo acabam tomando um rumo diferente. É senso comum alegar que, em nosso país, que práticas racistas, discriminatórias e intolerantes são inexistentes ou muito tênues, afinal vivemos no “país do carnaval, do samba e do futebol”.

Trazendo tal discussão para um patamar mais local, nos parece não ser tão diferente a forma como é abordada a questão étnico-racial. Assim, tanto em uma roda de chimarrão, quanto em um churrasco, ou ainda, no ambiente de trabalho (no meu caso, na escola) conversações sobre essa temática acaba sempre “ficava no ar”. Tais particularidades sempre gerou indagações do tipo: por quê aqui nesta cidade não vejo nenhum professor falando de situações de preconceito, racismo, discriminação racial, étnico ou de gênero? Seria esta cidade tão avançada culturalmente a ponto de ser, majoritariamente, cientes da necessidade de respeitar a diferença, promotoras da diversidade?

Se como em uma das reportagens citadas acima, o Rio Grande do Sul foi considerado, por dois anos seguidos, o Estado mais racista. Seria esta cidade um (bom) exemplo de tolerância e respeito étnico-racial de modo a não haver situações implícitas e/ou explícitas de racismo? Ou, ao contrário, não se toca nesse assunto por ser uma cidade de origem alemã de cultura protestante e católica, com menos de 5% de sua população considerada negra e parda? (CENSO, 2014).

Mais do que buscar um aperfeiçoamento profissional, escolhi pesquisar a temática étnico-racial por influência do contexto sociohistórico em que estou inserido, os quais me constituem e me investem de sentidos, concepções, ações e práticas interpessoais.

Assim, o que nos propomos a pesquisar é uma temática voltada para as questões Étnico-Raciais em ambiente escolar, levando em consideração as Políticas Públicas vigentes,

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/pagina/intolerancia-no-rs.html>. Acessado em: 10/02/2017.

em especial, a Lei 10.639/2003<sup>6</sup> e como essa vem sendo efetivada nas escolas de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Campo Bom-RS.

Nesse sentido, após escolher o tema, partiu-se para a escolha do que seria objeto de pesquisa, se ela seria uma pesquisa teórica e/ou de campo. Pelo fato de até o fim do ano letivo de 2016 eu estar na função de Coordenação Pedagógica, optei por delimitar minha pesquisa à “docentes” de uma das áreas curriculares em que a Lei investe de responsabilidade de abordar e efetivar em seu programa curricular a história e cultura africana e afro-brasileira. Dentre as três opções, tomando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/1996 (LDB/96) como norte, elegemos o Componente Curricular de História. Concomitantemente, investigar como se deu a implantação e implementação desta Lei nesse Município.

Para isso, a forma de coleta dos dados, por uma questão de praticidade, elegeu-se a entrevista com os docentes. Na questão da Lei no município, nos parecia ser a melhor escolha, realizar uma análise documental. Assim, estava decidida grande parte do caminho a ser construído e trilhado nesta pesquisa. A temática, os objetos de pesquisa e a fonte para coleta de dados estavam selecionados.

Sendo assim, o objetivo maior desse estudo é *investigar como a Lei 10.639/03 foi implantada e implementada no município de Campo Bom-RS, analisando também, por meio de entrevistas, os limites, perspectivas e possibilidades de sua efetivação nas aulas de Ensino de História.*

Estabelecemos como objetivos específicos, *relacionar e compreender* como a Lei foi implantada e como foi implementada, documentalmente, na Rede Municipal de Educação de Campo Bom; *Entrevistar* os professores do Componente Curricular de História, locados em Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Rede de Campo Bom-RS; *analisar e refletir* sobre as percepções dos profissionais sobre a Lei 10.639/2003; buscando *compreender* quais são as dificuldades enfrentadas para a efetivação dos conteúdos referentes à Lei como forma

---

<sup>6</sup> Informamos desde já que, dos inúmeros contributos e modificações ocorridas no cenário da Política Educacional Brasileira desde a promulgação desta Lei no ano de 2003, ela foi alterada no ano de 2008 onde agregaram além da história e cultura africana e afro-brasileira, a indígena. Assim, reformulando essa obrigatoriedade sob uma nova Lei, a de nº 11.645/08. Dado que em nosso entendimento esta última não contradiz a primeira, optamos por focar apenas na 10.639/03. Dentre as justificativas, está a representação simbólica e o marco histórico que esta Lei imputou no cenário educacional brasileiro, já que se tratava de uma luta e reivindicação histórica do Movimento Negro Brasileiro, qual seja, “tornar obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar nacional, em especial nas áreas de História, Literatura e Artes”.

de aprofundar conhecimentos e ampliar entendimentos acerca das possibilidades e limites de sua efetivação.

O tema abordado nesse estudo, gira em torno de uma indagação que assolava meus pensamentos desde a época em que meu dia-a-dia de trabalho se realizava em sala de aula com crianças entre quatro e seis anos de idade (pré-escola). Intensificou-se mais ainda quando no ano de 2013 fui convidado a assumir a Coordenação Pedagógica de duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e desde então, pensar as relações raciais foram cada vez mais se intensificando, por um lado, por haver poucas crianças matriculadas e declaradas como sendo, fenotipicamente, negras, pretas, pardas (ou como usualmente se costuma dizer, “morenas”), por mais que houvesse claramente traços negróides, para utilizar um termo comum aos pesquisadores da área (D’ADESKY, 2009; SCHWARCZ, 1993).

Por outro lado, vivenciava, especialmente, em novembro a realização de trabalhos “étnicos, multiculturais” dando visibilidade a discussões sobre diferenças e então, surgiam os inúmeros projetos pedagógicos (de aprendizagem) sob o *slogan* “somos diferentes, mas todos iguais”. Passou-se então os primeiros anos nessa nova função pedagógica vivenciando esta prática do “novembro étnico-racial”. Porém, foram inúmeras as tentativas de introduzir discussões dessa natureza, por meio de reuniões pedagógicas ou mesmo de conversas individuais com professores, infrutíferas. Nessas ocasiões constatava a falta de avanços teóricos e práticos rumo à inserção da temática étnico-racial tanto no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola quanto no calendário curricular dos professores.

Diante dessas vivências, acrescidas de informações e conhecimentos referentes à temática étnirracial, que leva em consideração o fato que, desde a aprovação e normatização na forma da Lei 10.639, se passaram treze anos, investigar a partir de que momento esta Política Pública Educacional “chegou” e instaurou-se no município e nas escolas municipais da cidade, como ela foi e é gerida, quais as estratégias utilizadas pela Secretaria de Cultura e Educação (SMEC) para assegurar sua efetivação...essas dentre tantas outras indagações foram algumas das motivações que nos trouxeram até aqui.

Desse modo, é que se sistematizou as seguintes questões norteadoras desse estudo: *de que maneira, na Rede Municipal de Campo Bom-RS, foi implantada a Lei 10.639/03? Quais as percepções dos professores e professoras de História do Ensino Fundamental da Rede Pública de Campo Bom-RS sobre a Lei 10.639/2003 e suas exigências?*



Como se vê, essas indagações nos impelem a duas frentes de trabalho, uma voltada para uma interlocução com os professores de História, e outra focada nos Documentos Oficiais elaborados pelo Município com vistas a atender a Lei 10.639/2003.

No que tange à natureza da pesquisa para alcançar os objetivos propostos e responder as questões norteadoras, concebe-se como sendo uma abordagem qualitativa, pois, trata de um estudo concentrado em áreas mais amplas, como a cultura e educação e mais especificamente, às Políticas Públicas Educacionais. Ou seja, ao campo das Ciências Humanas e Sociais, visto que temos como objetivo interpretar e compreender as diferentes situações que caracterizaram (e caracterizam) as relações destes determinados sujeitos em tempos e contextos históricos, educacionalmente, diversos. (CHIZZOTTI, 2006)

Para Gil (2009, p. 28) este tipo de pesquisa “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento da relação entre variáveis”. Para isso, é necessário um mecanismo de obtenção de elementos que nos permitam responder as indagações e atender aos objetivos da pesquisa, assim, a “coleta de dados”, entendida conforme Santos (2007, p. 102) da seguinte maneira:

Coletar dados é juntar informações necessárias ao desenvolvimento dos raciocínios previstos nos objetivos. [...] a coleta de dados consistirá em pôr em andamento os procedimentos planejados para os objetivos, obedecendo ao cronograma estabelecido pelo pesquisador [...]

O “tipo de coleta de dados” que nos permitiu fazer desdobramentos, as análises e as reflexões iniciais, foi a “entrevista”<sup>7</sup>, no que tange a formas de interagir com os Docentes de História. E foi a “análise documental” a forma escolhida para interpretar os Documentos do município de Campo Bom-RS. (GIL, 2009)

No que tange ao primeiro tipo de coleta de dados, dentre as possibilidades de se realizar uma entrevista, elegeu-se àquela que é denominada de “entrevista reflexiva” (SZYMANSKI, 2004), pois a forma como ela é definida e estruturada no seu roteiro, suscita condições de interação entre os sujeitos (entrevistador-entrevistado). Como estarão de um lado, sujeitos concretos, históricos, culturais, os docentes de história, e do outro, o pesquisador, “o caráter de interação social da entrevista, passa a ser submetida ao contexto e

---

<sup>7</sup> A entrevista, pode ser classificada em: “padronizada ou estruturada, não-padronizada ou não-estruturada, ou ainda, em painel”. Podendo apresentar um “caráter exploratório ou de coleta de informações”. Além destas, ela pode ser: “informal, focalizada, por pautas, estruturada, face-à-face, por telefone, individual ou em grupo”.(GIL, 2009, pp. 109-114)

condição face a face entrevistador/entrevistado, visto que, ambos são sujeitos interativos, motivados e intencionais” (SZYMANSKI, 2004, pp. 10-11).

Esta interação social em um dado contexto face-a-face – que será na escola – permite emergir um elemento interessante que é a “reflexividade”:

**Reflexividade** tem aqui também o sentido de **refletir a fala** de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidedignidade [...] há a possibilidade de um outro movimento reflexivo: **o entrevistado pode voltar para a questão discutida e articula-la de uma outra maneira em uma nova narrativa, a partir da narrativa do pesquisador.** (SZYMANSKI, 2004, p. 15, grifos do autor)

Fazendo com que, a “subjetividade” do entrevistado seja explicitada neste momento interativo. Esta dimensão do ser humano, aliada à “busca de uma horizontalidade nas relações de poder” são centrais, pois a entrevista sendo um “momento de organização de ideias e de construção de discursos para um interlocutor”, permite a produção de significados que “acaba por colocar o entrevistado diante de um pensamento organizado de uma forma inédita até para ele mesmo” (SZYMANSKI, 2004, p. 15).

Este tipo de interlocução é tida como uma “entrevista semidirigida”, pois “não há roteiro fechado”, ou seja:

pode ser vista como aberto no sentido de basear-se na fala do entrevistado [...] mas os objetivos da entrevista devem estar claros, assim como a informação que se pretende obter, a fim de se buscar uma compreensão do material que está sendo colhido e direcioná-lo melhor”. (IDEM, pp. 18-19)

Assim, algumas etapas foram percorridas de forma sistematizada, iniciando com *contato inicial com os interlocutores*, estabelecendo e firmando para a *condução da entrevista*. Nas entrevistas iniciou-se com uma *apresentação da questão geradora e das expressões de compreensão do pesquisador*; a partir daí, iniciamos as *questões de esclarecimento, as focalizadoras e, finalmente, as de aprofundamento*. (SZYMANSKI, 2004, p. 19).

Para tanto, uma fundamentação teórica se fez necessário, desde a construção do projeto, perpassando à produção e sistematização das etapas teóricas e práticas da pesquisa, culminando na coleta da fala dos professores, transcrição, culminando numa análise e reflexão sobre o trabalho destes professores e a realização de práticas pedagógicas voltadas para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

Nesse sentido, se buscou perscrutar o que já se produziu especificamente sobre a Lei 10.639/03<sup>8</sup>. Assim, a temática se esparramou por áreas distintas e ao mesmo tempo correlatas e/ou afins, dando um caráter interdisciplinar para esta Pesquisa, pois buscou-se fontes bibliográficas tanto nas áreas da Ciências da Educação (a Pedagogia, a História da Educação, Didática e Currículo Intercultural, História das Políticas Educacionais Brasileiras). Nestas não se deixou de recorrer a alguns autores e pesquisadores, tais como: Dermeval Saviani (2003), Libânea Xavier (2003) e Vera Maria Candau (2012). Na área da História, concentrando-se, especialmente, no Ensino de História, temas como Educação antirracista, Educação e Racismo na Escola, História do Brasil, as Relações Sócio-históricas e Culturais do Brasil, os Contextos Internacionais, recorremos à Circe Bittencourt (2011), Nilma Gomes (2005; 2010), Lilia Moritz Schwarcz (1993; 1998), Kabengele Munanga (1986; 2005), Sérgio Alfredo Guimarães (1999; 2001; 2004; 2012), Edward Telles (2003), José Murilo de Carvalho (2017), Bóris Fausto (2015), Gilberto Freyre (2006).

Nas temáticas da Pluralidade Cultural e Diversidade Étnica como Políticas Públicas Educacionais, se lançou à mão os Documentos Oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC): Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)– Ensino de História e Geografia; o PCN – Tema Transversal Pluralidade Cultural e Diversidade Étnica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para Uma Educação das Relações Étnico-raciais; Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacional da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (BRASIL, 1997a; 1997b; 2005)

Também se buscou aprofundamento teórico nas produções encomendadas por Órgãos Nacionais e Internacionais de pesquisas, assim nos valem de autores como Valter Silvério (2005), Luciana Jaccoud (2005), Carlos Wedderburn (2005; 2007), Jacques D’Adesky (2009).

As produções acadêmicas (Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado), como as, de Eliane Anselmo (2003; 2015), Lorena Santos (2010), Lúcia Machado (2007), Érica Nunes (2010), Renisia Filici (2010) e Eliane de Souza (2009). Foram imprescindíveis para este estudo, já que discutem e abordam a Lei 10.639.

---

<sup>8</sup> Em algumas situações no decorrer do trabalho também nos iremos valer das pesquisas que tomaram como objeto de estudo a Lei 11.645/08. A qual trata da mesma normativa da Lei 10.639/03, acrescido o fato de ser obrigatório o ensino da história e cultura indígena.

Ademais, o caráter interdisciplinar para entender o objeto de estudo foi necessário recorrer aos estudos Historiográficos, às Políticas Públicas Educacionais, à Pedagogia e aos Estudos Culturais voltados para as questões Étnico-raciais.

De modo que, na sintonia de pensamentos, na afinidade de objetivos, na congruência das metas, me identifiquei com esses autores, os quais me aportaram teoricamente, bem como no processo de elaboração dos registros, interlocuções, análises, reflexões e descobertas buscando uma harmonia teórico-reflexiva, orquestrada de forma a nos permitir a construção da presente pesquisa.

Portanto, esse trabalho está organizado da seguinte maneira: a contar desse *capítulo introdutório*, há um segundo capítulo intitulado *Brasil e seu Contexto Sociohistórico e Político (1980-2003)*, no qual se buscará explicitar as lutas e reivindicações sociais, políticas e educacionais do Movimento Negro que culminaram na Lei n. 10.639/03. Para tentar deixar claro isso, discorreremos sobre alguns elementos históricos constitutivos os quais, acreditamos estar presente já no cenário social brasileiro (e também mundial) na década de 1980, adentrando a década seguinte, até chegar a 2003.

Para isso, destacaremos o Movimento de Redemocratização Política ocorrido no país durante a década de 1980, tendo seu ápice na elaboração da Constituição de 1988. Adentrando os anos de 1990, as políticas educacionais e as ideias pedagógicas do país fervilham e assim, elaboram-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no ano de 1996. A partir disso, há um processo de fortalecimento das políticas voltadas para as questões étnico-raciais. Tal empreendimento resultará, na promulgação de uma Lei especificamente destinada à História e Cultura Africana e Afro-brasileira, denominada *Lei 10.639*, a qual é aprovada no ano de 2003. Em meio a isso, destaca-se também a questão pedagógica e educacional que permearam e consubstanciaram a elaboração de Políticas Públicas Educacionais no cenário nesse largo espaço de tempo histórico<sup>9</sup>.

No terceiro capítulo, busca-se apresentar a *contextualização da nossa pesquisa*. Para isso, apresentar-se-á: dados referentes à cidade de Campo Bom, sua história desde sua colonização até o presente momento. Além disso, sistematizou-se uma análise sócio-

---

<sup>9</sup> Pois como assevera Miguel Arroyo (2014, p. 162) “A história das ideias pedagógicas é inseparável dessa configuração cultural, intelectual, moral dos coletivos humanos que lhe é inerente como área de conhecimento e de práticas sociais”. Concordando com o autor, entendemos que a história da educação, as ideias pedagógicas, bem como as teorias oriundas delas, são os elementos que também legitimam e traduzem as tensões existentes nas relações raciais e étnicas, assim acreditarmos serem inseparáveis, logo, tornando-se necessário abordá-las nesse capítulo.

antropológica dos contextos escolares nos quais se encontram inseridos os participantes desse estudo. Tal abordagem considera-se imprescindível nesse tipo de estudo, pois é nesse local onde a Lei aqui pesquisada “deveria/deve” ser efetivada. Logo, identificar as sintonias e discordâncias entre as Políticas Públicas Nacionais, as de âmbito municipal e o que se planifica enquanto Diretriz Pedagógica na escola para a efetivação dessa Lei, é um procedimento analítico que pode contribuir de forma significativa em nossas reflexões e análises sobre a mesma de modo a revelar novos elementos sobre essa questão ou, também, denunciando e refrisando fenômenos e elementos já há muito tempo discutido, que é o caso do racismo (na escola e na sociedade brasileira).

Em termos de “análise Documental Campo-bonense”, um *quarto capítulo* foi elaborado objetivando esclarecer o contexto e os desdobramentos ocorridos para sua implantação e implementação no município por meio de suas Resoluções. Finaliza-se esse capítulo refletindo e problematizando o *questionário protocolado e solicitado* à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Campo, o qual teve como finalidade nos esclarecer sobre suas *perspectivas sobre um Ensino voltado para as Relações Étnico-racial*.

Igualmente, buscando aprofundar nossa análise e compreensão sobre as questões norteadoras desse estudo, destinou-se um *quinto capítulo* para apresentar o *Perfil Docente* dos profissionais responsáveis pelo Ensino do Componente Curricular de História. Isso porque, se parte do pressuposto que, todo sujeito é um ser histórico produzido e produtor de seu meio social. (LUKÁCS, 2010; SIGARDO, 2000) Nesse viés, também se dedica um subcapítulo à análise das *percepções dos professores de História sobre a Lei 10.639/2003*.

Finalizando, o último capítulo busca apresentar as *considerações finais* de nosso estudo. Análise essa que nos permite dialogar sobre o caminho percorrido na pesquisa, reflexões, apontamentos, considerações e propostas de encaminhamento finais como forma de fechamento dessa fase de estudo.

Como dito anteriormente, a gênese de nossa discussão se inicia na década de 1980. Justificamos esse recorte por considerarmos um período histórico que nos privilegia com uma grande possibilidade de situações passíveis de serem perscrutadas, em suas diversas condições, tais como as sociais, culturais, políticas, educacionais e pedagógicas. Diante dessas possibilidades de estudos históricos, está claro para nós que a história do negro têm “passado e tradição” como alerta José Antônio dos Santos (2016). Se há um legado cultural, anterior a década de 1980 em que se buscavam legitimar suas tradições, tais como: [...] acesso a terra, à

educação e ao mercado de trabalho; o direito de circular e permanecer em lugares públicos; a criação de espaços de confraternização e religiosidades, assim como a luta por acesso aos direitos civis republicanos [...] (SANTOS, 2016, p. 5).

Essas reivindicações, em nosso entendimento, começam a se intensificar, a imputar ao Movimento Negro a necessidade de ações concretas, nos anos de 1980, adentrando os anos 90 e culminando no início do novo milênio, onde se promulga uma Lei específica para tratar, pedagogicamente, da cultura e história africana e afro-brasileira. Entendido como expressão de um novo processo de democratização, tendo como cerne o ideário de “cidadania” (CARVALHO, 2002).

Assim, adentrar o espaço escolar onde há um tempo e local específico, no qual se convergem tensões, como a promulgação da Lei 10.639 e sua aplicação, pressupõe a construção de análises concepções, percepções, práticas, discursos, perspectivas, culturas, etnicidades que, se entendidas como símbolo cultural que marca diferenças, podem e devem ser postas em discussão em um lugar e um momento específico.

Adentrado esses espaços, nos deparamos com um emaranhado de situações concretas. Tal fato, permitiu identificar ocasiões diversas e contraditórias, pois assim como houve falas de teor militante “sim conheço a Lei e acho que ela veio tarde”, também se vivenciou alguns casos a fala foi muito pontual “já ouvi falar dela”. Também se deparou com preocupações em debater a Lei 10.639/2003, mas, sempre acompanhados de alegações e pontuações sobre obstáculos enfrentados para a efetivação da lei.

Outros ainda elencavam ser o seu trabalho didático permeado de contradições, pondo de um lado elementos ditos “oficiais” e por outro lado, aqueles “oficiosos”, exaurindo suas práticas pedagógicas de modo a impelir aquilo que em Pedagogia e em Políticas Públicas se discute, “o que está escrito não corresponde ao que acontece na prática”.

Tais ocasiões vivenciadas no transcorrer desse estudo, nos sugerem concordar com a complexidade que caracteriza esse tema e o seu estudo. Ora, se se pretende pôr em discussão as representações coletivas, sejam sobre a ótica das relações raciais, ou da própria representatividade da nação brasileira. O que se percebe é que, atualmente, a “diferença cultural” ocupa cada vez mais centralidade no processo de construção identitário, por meio de discursos políticos, socioculturais e educacionais.

Portanto, adentrar os espaços educativos para compreender as perspectivas, as concepções e as práticas reais e concretas que motivam a aplicação (ou não) da Lei 10.639/2003 é o que se buscou construir nas páginas que se seguem.

## **2. BRASIL: CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO E POLÍTICO (1980-2003)**

Os anos de 1980 e 1990 foram marcados por inúmeras mudanças no cenário internacional e nacional, nos mais variados âmbitos. Uma nova configuração geopolítica no mundo iniciava-se na década de 80 a partir das políticas econômicas e ideológicas neoliberais que tinham à frente os Estados Unidos da América (EUA) de Ronald Reagan e a Inglaterra de Margareth Thatcher (REIS, 2014, p. 104). Até o fim desta década, o Neoliberalismo, tendo ainda à frente os EUA sob o comando de George Bush (1989-1992) começava a determinar as novas relações de poder e consolidar sua supremacia já na transição dos anos 80 para os de 90, exemplo disso foi a derrocada da União das Repúblicas Socialistas Soviética (URSS) e a queda do Muro de Berlim em 1989 (HOBSBAWM, 1995, LOPEZ; MOTA, 2008)

Em termos de Brasil, é nos anos 80 que iniciou uma série de transformações que se materializaram em meados de 1990. Depois de 21 anos de Ditadura Civil-Militar, diferentes segmentos sociais, junto de ilustres personalidades das mais variadas áreas em âmbito nacional, iniciam uma forte pressão pela instituição de um sistema social, econômico e político pautado em premissas democráticas, tendo nas “Diretas Já” a sua maior expressão, enquanto luta por direitos civis e humanitários. (AQUINO *et al*, 2000; RODRIGUES, 1990; 1994).

A chamada “Abertura Política” foi o pontapé-inicial para a reformulação político-econômica no país, porém, como esclarece Rodrigues (1994, p. 13), estas transformações, se deram sob o controle e vontade da “burguesia, da ala militar e duma ampla participação de políticos conservadores”. Tal abertura não se deu sem tensões, o início da década é marcada por inúmeras situações de protestos, exigências e denúncias nas mais variadas esferas e classes sociais, como no setor rural, no industrial e havendo participação e reivindicação até por parte da Igreja (FAUSTO, 2015).

Assim, “durante os anos 80, greves, concentrações e protestos demonstraram o crescimento da organização de diversos setores da sociedade e tiveram papel importante no processo de abertura do País” (RODRIGUES, 1994, p. 58). Além destes marcos, há também o fato de se ver multiplicado a presença de grandes massas ocupando lugares públicos, dando um novo tom para os movimentos sociais desta década. (LOPEZ; MOTA, 2008)



Não se pode deixar de mencionar que nesse cenário histórico havia de um lado, as alas defensoras de um regime ditatorial e militar e do outro lado, grupos partidários de direita e de esquerda. Esses últimos buscando a garantia da legitimação dos direitos políticos e civis a todos os cidadãos brasileiros.

Neste contexto, pensava-se, se defendia e se discursava princípios de direitos universais os quais, por longos anos foram negados a grande parcela da população, em especial aos negros. Dentre as reivindicações, uma delas, partindo dos novos parlamentares e políticos nacionais, foi a elaboração de uma (nova) “Constituinte<sup>10</sup>”. (FAUSTO, 2001)

O ano de 1985 foi crucial para o desfecho das tensões políticas, econômicas e sociais no país, pois o “Colégio Eleitoral” elegeu, de forma indireta, Tancredo Neves como Presidente do Brasil. Assim, “Depois de 21 anos o Brasil voltava a ter um presidente civil”, porém, se inaugurava uma “Nova República” com “velhos políticos” (RODRIGUES, 1994, p. 23). Nas palavras de Bóris Fausto (2015, p. 286) pode-se chamar esse momento de “entulho autoritário”, isto é, mesmo com essa renovação política, permaneceram resquícios de leis “[...] que vinham do regime militar, estabelecendo limites às liberdades democráticas[...]”.

O período entre 1987 e 1988 é considerado um divisor de águas entre as concepções ditatoriais e o novo processo democrático. Momento determinante nesta cisão foi à elaboração e promulgação da Carta Constituinte a qual, dentre suas emendas, tratou de expressar questões referentes às Políticas Públicas Educacionais e a questão das minorias étnicas e raciais no país – ainda que de forma incipiente. (GUIMARÃES, 2001; 2012)

Depois de dois anos de ebulição político-partidarista, é no governo de José Sarney que enfim se aprova a nova Constituição Federal, passando a vigorar em 5 de outubro de 1988. Nas palavras de Fausto (2015, p. 289), a Carta Federal “[...] refletiu o avanço ocorrido no país na área da extensão dos direitos sociais e políticos dos cidadãos em geral e às chamadas minorias, aí se incluindo os índios [...]”, por minorias, entenda-se, negros, pardos, mulatos, pobres de qualquer espectro pigmentário.

No entanto, as tensões e lutas sociais continuaram, pois, a Carta ainda não havia atendido todas as reivindicações exigidas pelos diferentes segmentos e classes sociais. Segundo Rodrigues (1994, p. 27) “[...] a Constituinte tentou reformar tudo sem modificar

---

<sup>10</sup> Eleitos para compor esta nova fase sociopolítica no país, a chamada Assembleia Constituinte, liderada pela personalidade de Ulysses Guimarães iniciou sua reelaboração em meados de 1987 a qual por sua vez foi instituída no ano seguinte, denominada então “Constituição de 88”. E é este um Documento caro em nosso estudo, visto que nele consta os novos princípios e concepções norteadoras das políticas sociais e educacionais do país.

nada [...]”, pois muito pouco do que já havia em termos de estrutura política e social no país foi modificada com ela de fato.

Diante de tantas intempéries e tensões sociais que assolaram os três últimos anos da década de 1980 é de refletir sobre as palavras de Rodrigues (1994, p. 64) “[...] Ao pensarmos em tudo o que nos cercou na década de 80 – baixos salários, inflação, pacotes, choques, diretas-já, corrupção, impunidade, drogas, violência... - temos ideia do quanto foi difícil atravessa-la [...]”. Com tudo isto, a transição político-econômica no Brasil se instaurou a passagem para um Estado Democrático de Direito? Como diante destes embates ideológicos, políticos, civis, de classe, instauraram-se Políticas Públicas com vistas a romper com os liames ditatoriais deste passado?

Para Reis (2014), em termos de Brasil, tanto a “abertura política”, quanto a “transição democrática”, que para este autor inicia em 1979, só se efetiva mesmo em 1988, pois se a partir da “abertura” “não havia mais ditadura”, também pode-se dizer que “ainda não havia uma democracia”. Para esse autor, “[...] só depois da Abertura, passando por dois Governos e aprovando uma Nova Constituição é que se começa a viver numa democracia (política e econômica) reconhecida[...]”, momento no qual, se consegue juridicamente, se desvencilhar de alguns “entulhos autoritário<sup>11</sup>”.

É neste cenário, com estes desafios, que a sociedade brasileira produziu a década de 1980. Assim, se diante de tantas mazelas gerais os ânimos não estavam fragilizados, para o Movimento Negro aparar estas arestas, além de suas reivindicações históricas de anos de luta, parecia que a nova década seria também de muita luta.

É no bojo deste cenário que o Movimento Negro, frustrado em parte pela forma como foram reconhecidos na Constituição de 1988, retoma as lutas das décadas anteriores, buscando Políticas Públicas Raciais efetivas, isto é, reivindicando a consolidação de uma passagem “da democracia racial à ação afirmativa”, como denomina Edward Telles (2003).

No âmbito da educação, é preciso destacar as “ideias pedagógicas” que permearam esta década e que, avançou nas décadas seguintes também. Segundo Dermeval Saviani (2008), a História da educação, mais especificamente, a “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” tem seu início com a chegada dos padres jesuítas e sua Companhia de Jesus, em torno de meio século após iniciar a colonização (1549).

---

<sup>11</sup> Conforme esclarece Reis (2014, p. 103) entende-se por “entulho autoritário” a “legislação ditatorial que regia aspectos da vida social e política do país, ainda que não houvesse mais presos políticos visto o retorno dos exilados durante a Ditadura civil-militar”.

Para este autor, as “ideias educacionais e as pedagógicas” no Brasil podem ser distinguidas pelo menos em quatro (4) períodos os quais abrangem dentre 1549 até 2001<sup>12</sup>, sendo que apenas o último período, entre a 1980 à 2003, nos serve como norte.

Nesse último período, no qual se configurou “uma concepção pedagógica produtivista” (SAVIANI, 2008, p. 349-364) apresentou um quadro histórico e um ideário educacional que refletia uma tensão entre as “forças nacionalistas<sup>13</sup>”. É no fervor destes acontecimentos que se instaurou o episódio histórico do “golpe civil-militar” de 1964, consagrando uma nova ideologia, fruto do embate do “modelo econômico *versus* ideologia política<sup>14</sup>” (SAVIANI, 2008, pp. 361-364).

As ideias pedagógicas que vigoravam na década de 1980, foi marcada pelos estudos e experiências pedagógicas pautadas em ideários e “pedagogias críticas”. Mas não só isto, marca este momento também a presença e a luta docente por meio de mobilizações sociais e organização política, culminando com a criação de instituições, tais como: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), fortaleceu-se a Confederação de Professores do Brasil (CPB), em 1989 transformada na Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). (SAVIANI, 2008, pp. 407-412). Destaca-se neste período também a criação da Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras (FASUBRA). Além destes, o autor destaca a criação de revistas científicas como, por exemplo, da ANDE, do CEDES e da ANPEd. Nesta fase, também foi relevante o movimento das “pedagogias contra-hegemônicas” (IDEM, pp. 413-422), ressaltando-se as pedagogias: 1) “da educação popular” na qual centrava-se a substituição da categoria “classe” pela categoria “povo”, inspirada em concepção libertadora; 2) as “pedagogias da prática”, inspiradas em uma proposta “libertária”, isto é, em princípios anarquistas, sendo os seus principais intelectuais Oder José dos Santos, Miguel Gonzáles

---

<sup>12</sup> Segundo justificativas do próprio autor, o marco final da análise é 2001 visto ser esta a data em que se aprovou o Plano Nacional da Educação (PNE), ocasião esta importante em termos educacionais brasileiros. Também cabe destacar, que a mesma foi finalizada e publicada em 2007, cinco anos depois da promulgação da Lei 10.639/03 e, um ano antes da Lei 11.645/08. Portanto, se evidencia que, esta obra não trata especificamente do Movimento Negro e nem das Políticas Públicas Educacionais específicas.

<sup>13</sup> Defendiam uma autonomia política plena, e a busca de progresso material da nação à custa de subsídios financeiros estrangeiros monopolizadores (no caso, finanças norte-americanas), produzindo uma “ideologia política própria”, denominada de *nacionalismo*, na tentativa de romper com a dependência externa é que a Escola Superior de Guerra (ESG) se tornou a principal agente formuladora da chamada “*doutrina da interdependência*” (SAVIANI, 2008, pp. 352-361).

<sup>14</sup> Destaca-se aqui que, esta “ruptura deu-se no nível político e não no âmbito socioeconômico” (SAVIANI, 2008, p. 364)

Arroyo e Maurício Tragtenberg (IDEM, pp. 416-418); 3) "pedagogia crítico-social dos conteúdos", formulada por José Carlos Libâneo, o qual, influenciado por outros intelectuais de renome como Manacorda, Suchodolski, Leontiev, Luria, Vygotski. O proponente desta pedagogia busca em George Snyders sua inspiração direta; 4) por fim, é nesta fase que o próprio Dermeval Saviani ganha respaldo e força com sua proposição de uma “Pedagogia Histórico-Crítica<sup>15</sup>” (IDEM, pp. 420-422).

Situar, panoramicamente, as ideias pedagógicas vigoradas nas décadas de 1980 e 1990 é pertinente, pois, são nelas que nos pautamos para compreender como se deu, de que forma, em que circunstâncias e porque somente no ano de 2003 é que se promulgou uma Lei à favor da perspectiva étnico-racial (MÜLLER; COELHO, 2013). Em termos de Políticas Públicas Educacionais, se reconheceu a necessidade (histórica e cultural) de pensar, uma “educação pública de qualidade para todos”, mas que estes “todos” não se apresentassem com “caráter homogeneizador, genérico e abstrato” (CANDAU, 2012a; FERNANDES, 2005), ao contrário, a luta era por uma Política que evidenciasse e demarcasse, legivelmente, a existência e a necessidade de valorizar a “diferença”, a “pluralidade” e a “diversidade” étnica, social e cultural, principalmente dos negros. (CANDAU, 2012b)

Nesse contexto é que se materializam as “Políticas Públicas Educacionais” e estas, são os “fios condutores do ordenamento jurídico nacional na área da educação escolar” (CARNEIRO, 2015, p. 21). Compreender a sua Historicidade, ou melhor, a “história das políticas públicas educacionais” no país é importante, na medida em que com elas irão emergir, legalmente, as reivindicações e demandas da sociedade (FÁVERO, 2001). Ou seja, compreender os contextos e as concepções (políticas, econômicas, ideológicas, educacionais) vigentes no campo educacional, arena esta nas quais se dão as lutas e reivindicações é importante, pois trata de apreender-se a sua Historicidade (SAVIANI, 2003).

Fruto de tensões sociais, historicamente situadas, as comunidades negras há muitas décadas sentiam na pele as mazelas e perversidades sociais. A forma mais perversa “aparece” na “invisibilidade” do preconceito racial e na discriminação de cor, ou seja, no “racismo

---

<sup>15</sup> O autor resume sua concepção nestes termos: para “a Pedagogia Histórico-Crítica” [...] A educação é entendida como o ato de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social põe-se, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. (SAVIANI, 2008, pp. 421-422).

velado<sup>16</sup> e ocultado sob a égide do chamado “Mito da Democracia Racial<sup>17</sup>”, historicamente enraizado até a metade do séc. XX no país.

Com o advento deste Documento, para não se dizer que nada foi conquistado, o “racismo tornou-se crime inafiançável”. E é nestes termos que ele se encontra no Art. 5º no Capítulo I – Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos:

Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei; (BRASIL, 1988)

Conforme destaca Nunes (2010, p. 45) é neste Documento que se percebe nitidamente o reconhecimento à “dignidade universal do ser humano” visto que por meio dela se “enunciou a garantia da proteção da liberdade e da igualdade dos cidadãos, sem distinção de sexo, raça e religião”, conforme Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT)<sup>18</sup>.

Neste sentido, nota-se, conforme destaca Bakke (2011), que esta Lei traz subjacente um entendimento de que os “direitos culturais”, ligados à “noções como de etnia”, ganham força em âmbito político no país, como exemplo, tem-se um momento considerado histórico para o Movimento Negro, que é a criação

no interior do Ministério da Cultura, a Fundação Palmares, responsável pela preservação do patrimônio cultural afro-brasileiro e pela implantação de políticas nessa área, como por exemplo, a identificação de potenciais grupos quilombolas e seu reconhecimento jurídico. (BAKKE, 2011, p. 49)

O reconhecimento dos “quilombos”, também, para Telles (2003, p.274), foi uma das “primeiras conquistas do movimento negro em nível federal” e com esta, o início do movimento de ações afirmativas. Já Antonio Guimarães (2009, pp. 99-104), destaca que este

---

<sup>16</sup> Por “racismo velado”, queremos nos referir tanto ao preconceito quanto ao próprio racismo mas que não são praticados de forma clara e visível. Trata-se de ações, hábitos, falas e formas de tratamento que manifestam-se de forma sutil. Esse entendimento pode ser traduzido na famosa frase denunciadora de Florestan Fernandes e Roger Bastide (1955) no qual diz haver no país um “preconceito de ser preconceituoso”.

<sup>17</sup> Segundo Guimarães (2001) este ideário e concepção, segundo sociólogos e antropólogos, tem sua origem a partir das obras de Gilberto Freyre, em especial, a sua obra clássica Casa Grande & Senzala (1933) na qual o autor retrata as relações raciais harmoniosas entre senhores de engenho e escravos. No entanto, Guimarães (2004; 2009) lembra que se tratou de um momento e efervescência intelectual no país na déc. de 1930, sendo destacados outros intelectuais como Arthur Ramos, Melville Herskovits, Sérgio Buarque de Holanda. Segundo Nilma Gomes (2005, p. 57) pode-se compreendê-lo “[...] como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento”.

<sup>18</sup> Para mais informações, sugere-se [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acessado em: 03/09/2016.

movimento, ao qual se refere como “quilombismo”, foi profundamente marcado pela influência de Abdias do Nascimento<sup>19</sup>.

A luta por instituir políticas que lhes atendessem necessidades, tais como a “busca por igualdade de condições dentro de uma sociedade de classes” é histórica como atestou Bakke (2011) e como muito antes, já fazia Florestan Fernandes na década de 1960, segundo Guimarães (2012).

Para Nunes (2010, p. 61) a Carta Magna trouxe consigo elementos históricos constitutivos próprios de um “Estado Democrático de Direito”, ou seja,

a positivação, que é a atribuição do valor à pessoa; a generalização, que consiste na universalização dos direitos humanos, baseada na ideia de igualdade e que, conseqüentemente, refuta a discriminação; a internacionalização, que indica a importância do apoio da comunidade internacional à defesa dos direitos humanos e, por fim, a especificação, que deixa de enunciar seres genéricos como portadores de direitos (o cidadão, o ser humano) e passa a reconhecer e a cuidar dos direitos de grupos socialmente constituídos, que historicamente foram tratados desigualmente – as crianças, as mulheres, as minorias étnicas, as pessoas com deficiência. (NUNES, 2010, p. 45)

Nesta ótica, está dada, portanto, a gestação daquilo que será denominada mais tarde de “políticas de ações afirmativas”, da qual falar-se-á mais adiante. Mesmo com toda a amplitude do texto constitucional, havia ainda muito a ser realizado em prol destes movimentos e comunidades negras, seja na esfera social e política, seja principalmente, na educação.

Como se demonstrou até aqui, a luta por direitos dos negros era constante no âmbito das relações sociais, econômicas e políticas. Já no âmbito da esfera educacional, a tarefa sem dúvida era no mínimo tão árdua quanto o enfrentamento nas demais esferas do tecido social, pois como discorrido acima, em educação a luta era pelo próprio processo de democratização, qualificação, oferta e permanência na escola por parte da população cidadã brasileira. (SAVIANI, 2003)

---

<sup>19</sup> Abdias do Nascimento (1914-2011) foi: Diretor-fundador do Teatro Experimental do Negro em 1944-1968; Co-fundador do Movimento Negro Unificado em 1978; Enfocando o racismo e a discriminação racial como questões nacionais, propôs o estabelecimento de feriado nacional no dia 20 de novembro, aniversário da morte de Zumbi dos Palmares, apresentou projeto de lei que previa a criação de uma cota de 20% de vagas para mulheres negras e de 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público. Foi um dos responsáveis pela instituição da Comissão do Centenário da Abolição em 1988 e por seu desdobramento na Fundação Cultural Palmares. Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj994iV-L3SAhXLH5AKHRM2BPIOFgg\\_MAU&url=http%3A%2F%2Fcpdoc.fgv.br%2Fproducao%2Fdossies%2FAEraVargas%2Fbiografias%2Fabdias\\_do\\_nascimento&usq=AFOjCNEJwyoIDfW7u5Jpr8diADImIhopWQ](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=6&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj994iV-L3SAhXLH5AKHRM2BPIOFgg_MAU&url=http%3A%2F%2Fcpdoc.fgv.br%2Fproducao%2Fdossies%2FAEraVargas%2Fbiografias%2Fabdias_do_nascimento&usq=AFOjCNEJwyoIDfW7u5Jpr8diADImIhopWQ). Além disso, “Nos anos 1960 denuncia radicalmente a democracia racial enquanto mito mascarador da realidade e instrumento de dominação das elites brancas”. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/node/30472/>.

A luta do Movimento Negro na década de 80, pode ser dividida, segundo Gonçalves e Silva (2000, p. 155) em duas fases “Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante [...] A segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos as denúncias pela ação concreta”. Para outros, como Gomes (1997, p. 20)<sup>20</sup>, é possível também identificar-se pelo menos

cinco contribuições do movimento negro para o pensamento educacional: a) a denúncia de que a escola reproduz e repete o racismo presente na sociedade; b) ênfase no processo de resistência negra através da história; c) a exigência do reconhecimento de que existe uma produção cultural que é realizada pelos negros no Brasil; d) a consideração da remota necessidade de aceitar mais formalmente, a existência de diferentes identidades que são formadas nas relações sociais, e daí a importância da formação dos professores para atuarem na realidade das nossas escolas; e) a reflexão sobre a estrutura excludente da escola e a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída para garantir não somente o acesso a educação, mas também, a permanência digna na escola e o êxito escolar dos alunos de diferentes origens raciais.

Todas as contribuições legítimas, porém só no plano das ideias, pois em termos reais e concretos, como se percebeu, nenhuma delas foi inserida nos Documentos Oficiais. Mas, se a década de 1980, para alguns foi de contribuições e, para outros, ela se resumiu à desafios, embates e debates com poucas conquistas, isso não impediu o Movimento Negro de acreditar e continuar lutando e sonhando.

O Movimento Negro, mais uma vez viu suas reivindicações sepultadas, em partes, pois suas propostas não foram atendidas e as que foram, sofreram modificações. Tal fato pode ser percebido no Documento da época (1996). A redação da (Nova) LDB era a seguinte, em seu artigo 26:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, [...] §4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

Como se vê, a luta pela “obrigatoriedade” não tornou-se Lei. Como “desculpa”, justificou-se estar implícita no artigo supracitado, a necessidade de se “levar em conta as contribuições indígena e africana”, algo paliativo e ilusório.

Mesmo com muitas críticas, o que ficou implícito foi o gérmen para uma educação inter, pluri e multicultural, a qual só se efetiva anos mais tarde, conforme apelo da

---

20

Disponível em: [http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.14/GT14\\_2\\_2002.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.14/GT14_2_2002.pdf).  
em:18/12/16.

em:  
Acessado

“Conferência de Durban” (2001), refletida em “Políticas de Ações Afirmativas” e da “Lei 10.639” (2003) que modificará o artigo supracitado. (GONÇALVES; SILVA, 2000)

Durante a década de 1990 ocorreu uma eclosão de Institutos e Entidades Governamentais e Não-Governamentais, tais como: Núcleo de Estudos do Negro (NEN), Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO), Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar. Assim, a luta do Movimento Negro que, na década anterior buscava denunciar e exigir reparos e ações concretas, agora mais “amadurecidos”, se apropriavam de discussões com a “temática diversidade”, “multiculturalidade”, “interculturalidade”, trazendo-as para o seu terreno, enquanto novos objetivos e metas a serem conquistadas. (D’ADESKY, 2009; GOMES; JESUS, 2013)

Já com o Novo Milênio, se houve algum outro ponto a ser considerado, foi o fato de consolidar valorativamente uma “democracia representativa”, a qual como se verá, permitiu a ascensão ao Poder Governamental de uma base esquerdista, de orientação trabalhista. Que por sua vez, será o bojo no qual ocorrerão os “Grandes Triunfos do Movimento Negro”, iniciando com a discussão real e concreta de “Políticas de Ações Afirmativas<sup>21</sup>”(GOMES; JESUS, 2013).

Com isto, as Ações Afirmativas na perspectiva dos Direitos Humanos, segundo Flavia Piovesan (2006, p. 38), pode ser compreendida em seu processo histórico de desenvolvimento. Isto é, em sua *1ª fase* considerada “geral, genérica e abstrata”, seu propósito com relação aos direitos humanos “foi marcada pela tônica da proteção geral”, a qual se expressava pelo “temor a diferença”. Com o passar do tempo, percebeu-se ineficaz tal compreensão, logo, se fez “necessário a especificação do sujeito de direito”, o qual por sua vez, passava a ser compreendido em “sua peculiaridade e particularidade” (PIOVESAN, 2005, p. 46)

---

<sup>21</sup> Esclarece-se que, dado a complexidade histórica e o fato de que esta temática nas últimas duas décadas ganhou ampla discussão, tornando inviável aqui ser fazer uso de “estado da arte” destas Políticas Afirmativas. Entretanto, o contexto em que se dão as primeiras tentativas de Políticas Antirracistas inicia na década de 1930. Porém é no ano de 1948 a sua expressão mundial mais concreta, a saber, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* por iniciativa da ONU e da UNESCO. A partir desta conferência (e todas as posteriores), emergem discussões, protestos e lutas contra as desigualdades (de toda natureza) e uma busca constante por reconhecimento, valorização e direito universal à diversidade e pluralidade étnica, racial, gênero (PIOVESAN, 2005).



É com a implantação, em nível mundial, de tais políticas de “direitos humanos”, que se começa a discutir no plano político, social, cultural, étnico e no racial a “questão da noção de igualdade<sup>22</sup>”.

As Ações Afirmativas, se para os antropólogos, como Nilma Lino Gomes (2010, p. 20), “são políticas, projetos e práticas públicas e privadas que visam à superação de desigualdades que atingem historicamente determinados grupos sociais, a saber: negros, mulheres, homossexuais, indígenas, pessoas com deficiência, entre outros”. Para sociólogos eminentes como Arabela Campos Oliven (2007, p. 30) é um “conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminadas no passado”. Para Ahya Siss (2003, p. 3) é um “instrumento político corretivo do hiato entre o princípio constitucional da igualdade e um complexo conjunto de relações sociais profundamente hierarquizados”. E para o Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA)<sup>23</sup> “Ações afirmativas são **políticas focais** que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela **exclusão socioeconômica no passado ou no presente**”. Temos por fim, segundo o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) que

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado. (BRASIL, SEDH, 1996, p. 10)<sup>24</sup>

Como se percebe, há interpretações distintas sobre as Políticas de Ações Afirmativas. Enquanto na *perspectiva antropológica e sociológica* se alega haver necessidade de dispositivos Legais na forma de *reparo*, devido a “práticas discriminatórias históricas” para com esses grupos distintos e minoritários (étnico-raciais...). Já, em um *entendimento*

---

<sup>22</sup> Daí emergindo três entendimentos sobre a “igualdade”, quais sejam: a “formal”, na qual juridicamente, colaborou para a abolição de privilégios sob a fórmula “todos são iguais diante da lei”; a “material”, que corresponde tanto ao “ideal de justiça social e distributiva”, como ao “ideal de justiça como reconhecimento de identidades” (PIOVESAN, 2005, p. 47).

<sup>23</sup> Trata-se de “um grupo de pesquisa dedicado ao estudo das ações afirmativas, com inscrição no CNPq e sede no IESP-UERJ. Atualmente desenvolvemos um conjunto de projetos de pesquisa sobre as ações afirmativas no contexto brasileiro e mundial, a partir de uma variedade de abordagens metodológicas e objetivos. Além disso, o GEMAA organiza eventos e discussões sobre o tema das ações afirmativas no Brasil”. Disponível em: <http://gemaa.iesp.uerj.br/>. Acessado em: 14/10/2016.

<sup>24</sup> BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH). Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial População Negra. Brasília, 1996.

*educacional*, estas mesmas políticas são interpretadas como um *dispositivo formal e legal* com vistas a *proteger* minorias excluídas étnica, social e economicamente.

Mesmo assim, no que tange aos seus fins, as ações afirmativas objetivam “[...] reduzir a desigualdade racial e aliviar seus sintomas”. Esta, juntamente com a “legislação antirracista” que, por sua vez, “procura combater a discriminação através de meios para as vítimas só podem apelar após tê-la sofrido [...]” e também “[...] busca prevenir a discriminação e inclui uma ampla série de mecanismos formulados para criar oportunidades iguais e reduzir o racismo em termos gerais [...]”. (TELLES, 2003, pp. 263-274).

Em termos de Políticas para Ações Afirmativas, se por um lado os EUA foi a expressão máxima em cenário mundial. Por outro lado, foi neste mesmo cenário que emergiu (e emerge) as vozes opositoras e resistentes. Tal evidência apenas reafirma nosso entendimento de que, estas (políticas) são travadas não apenas no campo político como também no social expressando as tensões e embates políticos-raciais e socioeconômicos. No Brasil, ao se falar em ações afirmativas, majoritariamente, foca-se no debate sobre “as cotas<sup>25</sup> no ensino superior”.

Não foram e não são poucas as argumentações contrárias a implantação e implementação de ações positivas para se diminuir as desigualdades sociais, educacionais, jurídicas, civis e culturais. Se nestas esferas se descortinava e denunciava um discurso, uma história e cultura etnocêntrica e europocêntrica, com o advento das ações afirmativas o que se vê sendo adicionado nestes entraves é um discurso e “posicionamento egocêntrico”, no qual o “meu interesse”, o “eu” prevalece e deve ser privilegiado em detrimento do “teu interesse”, do “interesse do Outro”.

Ainda que já se tenha partido do suposto, da Lei 10.639 ser “fruto da luta do Movimento Negro” e perceber que, mesmo com a implantação destas políticas públicas, não necessariamente, elas reverberaram em mudanças qualitativas e positivas nas relações sociais antagônicas e hierarquizadas estabelecidas, historicamente, no país, é inegável que o papel do Movimento Negro foi central nas últimas três décadas. (SANTOS, 2005)

Em nosso entendimento, essa luta, ocorreu em vista de haver um cenário mundial e nacional propício para a promulgação da mesma. Cenário este imprimido pela globalização no

---

<sup>25</sup> Para Telles (2003, p. 286) “cotas são formas extremas de ação afirmativa, ao fixar um número determinado de vagas para uma parcela específica da população para empregos ou admissão na universidade”. Logo, sendo a forma “mais eficaz de garantir maior representação de pretos e pardos” no Ensino Superior.

campo político e econômico, e pela mundialização na esfera cultural e educacional. (CANCLINI, 2000)

Dentre os elementos condicionantes que corroboraram para a implantação de uma Legislação Étnico-racial, destacamos, em nível nacional, a mudança no cenário político com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) como “[...] o primeiro representante do mundo operário a subir a rampa do Palácio do Planalto” (LOPEZ; MOTA, 2008, p. 944). Sua gestão de dois mandatos (de 2002 à 2010), foi um momento em que o Movimento Negro logrou, no plano da Legislação, suas reivindicações educacionais<sup>26</sup> mais expressivas. (GOMES, 2010)

Foi neste contexto de tensão que o penúltimo passo rumo ao reconhecimento e valorização da cultura do negro africano e dos afro-brasileiro, no Plano Político-Educacional, foi dado. Este passo, no cenário brasileiro foi facilitado, porque, no ano de 2000, novamente o Deputado Federal Paulo Paim propôs outra PL, a de nº 3.198 que visava a instituição do “Estatuto da Igualdade Racial<sup>27</sup>” (BRASIL, 2002) o qual viria a ser tramitado e aprovado. Este documento em seu conteúdo encontrava-se (e ainda se encontra) expresso a “reparação, a compensação, a inclusão das vítimas da desigualdade e a valorização da igualdade étnica”, enquanto diretrizes político-jurídicas que visam fortalecer a identidade brasileira” (BRASIL, 2002). Da aprovação desse Estatuto para a elaboração e implantação de uma Lei que tornasse obrigatório, na educação, história e cultura afro, foi uma questão de tempo!

### 2.1. A Lei 10.639/2003

Assim, entendida como fruto dos contextos socioculturais emergentes e da luta do Movimento Negro, é que se promulgou uma Lei que inseriam no currículo educacional brasileiro o conteúdo programático do Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira.

---

<sup>26</sup> É interessante refletir sobre o fato de que também foi o primeiro Governo Nacional que teve um Ministro Negro, mesmo havendo três décadas de divulgação e militância constante do Movimento Negro. Transitar por uma década inteira sob a égide de um Presidente Universitário com um histórico de produção acadêmica sobre escravidão, política e economia brasileira e, nesse período não se efetivar políticas voltadas para a questão étnico-racial, é no mínimo paradoxal e merecedora de reflexões. Foi, no entanto, com a ascensão de um Presidente operário que o Movimento Negro foi reconhecido. Como dito, uma contradição, reflexo da cultura política do país.

<sup>27</sup> Este Documento Oficial pode ser visto na íntegra em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/lei/112288.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/112288.html). Atualmente, está sob a denominação de Lei 12.288, de 20 de Julho de 2010 que “Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003”.

Embora muito exaltado e festejado, este triunfo se revelou mais como a ponta de um iceberg, a cada novo passo dado, desde 2003, as desigualdades, os preconceitos, as discriminações, as intolerâncias na sociedade brasileira, em geral, e no ambiente escolar, em específico, continuaram a se revelar práticas e comportamentos preconceituosos, discriminatórios e estereotipados com relação à diversidade e pluralidade étnica e cultural.

Bem à verdade, a Lei 10.639/03 tem sua gênese no Projeto de Lei (PL) nº 259-a de 1999, que foi apresentada pelos Deputados Ben-Hur Ferreira e Esther Grossi, tramitando pelos diversos setores políticos do governo até que, quatro anos mais tarde foi promulgada, modificando os Artigos 26-A e 79-B da LDB/96. Concomitantemente, outras modificações na Diretriz Maior Educacional foram levadas à cabo, a partir do Parecer do CNE/CP nº 3/2004 e da Resolução CNE/CP nº1/2004 que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. (MÜLLER; COELHO, 2013; ROCHA; TRINDADE, 2006)

Desde então, aumentou sensivelmente, o número de publicações, dissertações e teses sobre a Lei 10.639, embora temas correlatos, tais como o racismo, a discriminação e o preconceito racial sejam objetos de pesquisa desde a metade do séc. XX. Este aumento de produções acadêmicas visavam perscrutar a própria 10.639 que alterava os Artigos 26-A e 79-B da LDB 9.394/96, a Resolução CNE/CP1/2004, a CNE/CP3/2004, as quais

[...] compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, desencadeadas a partir dos anos 2000. (GOMES; JESUS, 2013, p. 21)

Além destes dispositivos legais que serviram de objeto de análises, diversos ambientes públicos e privados, desde as instituições de ensino, empresas e ONGS serviram de *locus* de pesquisa. Analisadas por Universidades, Organizações de Pesquisa Governamentais, Fundações Privadas (como a FORD, por exemplo) que somadas, tinham como intuito diagnosticar como estava sendo implantadas no território nacional suas orientações normativas. (CHAVES, 2010)

Segundo Paula e Guimarães (2014, pp. 437-438) até o ano de 2014, no que concerne a estas produções científicas, havia os seguintes dados: no que concerne à Teses de

Doutoramento totalizavam doze<sup>28</sup>, organizadas em quatro grupos: 1) formação de professores; 2) formação inicial; 3) formação continuada; e 4) temas afins. Além destas, o estudo realizado pelas autoras também constatou a existência de quinze dissertações de Mestrado, todas relativas à *formação inicial, formação continuada ou ainda a temas afins*<sup>29</sup>.

Com esse estudo realizado, as autoras concluíram que

As pesquisas apontam para uma invisibilidade do tema nos anos anteriores à década que começa no ano 2000. A investigação [...] realizadas nos anos de 1980 e 1990, não evidencia essa temática. O tema não é visível até década de 1990 para as instituições de educação e pesquisa, em especial aquelas voltadas para a formação dos professores para a educação básica e para o ensino superior. (PAULA; GUIMARÃES, 2014, p. 445)

Entretanto, a partir do ano 2000, “torna-se um dos temas com crescente demanda e inserção no campo da pesquisa, do ensino e da extensão” (IDEM). Também constataram haver outras temáticas afins produzidas na primeira década do novo milênio.

Dentre estes, os mais recorrentes foram:

a identidade do professor, os saberes, a religiosidade, as práticas pedagógicas, os currículos e o arcabouço legal. Em relação ao professor e a sua formação, evidencia-se a problemática da identidade docente como algo dinâmico. Nesse sentido, categorias analíticas podem ser realçadas, tais como: concepções, saberes, representações, imaginário, trajetórias, aprendizagem, mudanças e permanências e impactos sobre a educação e sistemas de ensino. (DE PAULA; GUIMARÃES, 2014, p. 445)

Por fim, as autoras asseveram ser a Lei 10.639 um “[...] marco periodizador político, legal e histórico [...]” (IDEM), vindo ao encontro com o que já discorremos anteriormente e que comungando com nosso entendimento até aqui realizado.

Não se falou até aqui das produções intelectuais em periódicos e eventos acadêmicos de socialização de estudos, pesquisas e reflexões teóricas sobre os temas. Isso porque, desde a primeira década de 2000, houve também uma profusão de periódicos especializados<sup>30</sup> sobre a

---

<sup>28</sup> Alguns dos autores são os seguintes: Wilma de Nazaré Baia Coelho (2005); Rita de Cássia Dias Pereira de Jesus (2007); Luiz Fernandes de Oliveira (2010); Gizelda Costa da Silva (2011); Luciane Ribeiro Dias Gonçalves (2011); e Benjamin Xavier de Paula (2013).

<sup>29</sup> Cita-se alguns dos proponentes: Fabiola Beatriz Franco de Souza (2000); Ademir Dias dos Santos (2003); Rebeca de Alcantara e Silva (2007); Juliano Soares Pinheiro (2009); Deise Guilhermina da Conceição (2010) e Glênio Oliveira da Silva (2013).

<sup>30</sup> Destacamos particularmente a Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN). Endereço: <http://abpn.org.br/novo/>. Também a Revista Geledés – Instituto da Mulher Negra. Site: <http://www.geledes.org.br/geledes/publicacoes-de-geledes/#gs.MytOnG8>. O “Cadernos PENESB”, Revista do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira da Faculdade de Educação – UFF. Site: <http://www.uff.br/penesb/>. Também se destaca a Revista AFRO-ASIA. Site: <http://www.afroasia.ufba.br/>.

Lei, dos mais variados substratos e qualis-CAPEs<sup>31</sup>. Assim como Programas de Pós-Graduações em nível *stricto sensu* e *lato sensu* tendo como tema central a História, Cultura e a Manifestação da herança Africana e Afro-brasileira<sup>32</sup>.

Como se percebe, se nas décadas anteriores as lutas eram de cunho político, social e educacional. A partir da promulgação da 10.639, os últimos dezesseis anos foram de intensa luta intelectual e acadêmica, objetivando revelar mazelas que ainda poderiam estar entranhadas no tecido das relações sociais no país. Perscrutando nas mais variadas esferas e perspectivas, buscou-se durante este tempo: desvelar os “preconceitos sutis” desmistificar o “mito da democracia racial”, descortinar o “racismo” e a “discriminação” ocorridas na escola e o seu “impacto na infância”, a “discriminação para com os professores negros”, as “tensões entre racismos e antirracismos”, a questão do “multiculturalismo” e as inúmeras tentativas de “propostas de educação para a paz e a diversidade”.

Embora implantada essas medidas, o seu processo de efetivação e implementação se fez tão duro quanto a luta dispendida em sua implantação. Prova disto, é os estudos acima mencionados e também o fato de no fim da primeira década de 2000, a Lei de 2003 ser “modificada” com acréscimo de outra etnia, até então deslocada, educacionalmente, para segundo plano em caráter totalmente estereotipado. Em especial, quando tratada em Livros Didáticos (GOBBI, 2006), a saber, a História e Cultura dos Povos Indígena do Brasil, através da Lei 11.645 em 2008.

Com essa mudança, para muitos ela nada mais foi do que outra demonstração da “fragilidade política brasileira<sup>33</sup>”. Os acontecimentos políticos de 2016, no cenário brasileiro, parecem validar essa interpretação.

---

<sup>31</sup> “Qualis é o resultado do processo de classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos. Tal processo foi concebido pela Capes para atender a necessidades específicas do sistema de avaliação e baseia-se nas informações fornecidas pelos programas para Coleta de Dados”. Disponível em: <http://www.cds.unb.br/cds/portal2/index.php/pt-pos-graduacao/85-pos-graduacao/106-qualiscapes-classificacao-de-periodicos-anais-jornais-e-revistas>. Acessado em: 09/04/2017.

<sup>32</sup> Alguns cursos ofertados em Mestrado e Programas de Pós-graduação sobre a temática: Especialização em Cultura, Educação e Relação Étnico-racial (CELACC/USP). Site: <http://200.144.182.130/celacc/?q=curso/168>. Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (Faculdade Campos Salles). Site: <http://www.cs.edu.br/pos-graduacao-educacao-e-relacoes-etnico-raciais/>. Mestrado Profissional em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas (UFRB). Site: <https://ufrb.edu.br/mphistoria/>.

<sup>33</sup> Um exemplo é o ocorrido logo após o “Impedimento” Político contra a (ex-) Presidenta Dilma Roussef, no qual a nova equipe Parlamentar Federal propôs a votação de uma nova organização para o ensino brasileiro. Nesta reformulação, revoga-se a Lei 10.639/03 mantendo apenas a 11.645/08. A justificativa para isso é o fato de que esta última já atende e prescreve a obrigatoriedade de ambas as culturas e histórias negra e indígena. Proposta esta que trouxe um alvoroço para os militantes do Movimento Negro e Intelectuais brasileiros.

Antes disso, cabe destacar que, em acordo com Eliane Souza (2009, pp. 87-91), a 11.645 “não substitui ou revoga a anterior, a 10.639”, ela acaba tornando-se mais um “adendo, um acréscimo”, devido à introdução da história e cultura da etnia indígena nos conteúdos obrigatórios do currículo nacional, estabelecidos anteriormente em 2003.

Mesmo com o grande volume de pesquisas sobre a Lei nº. 10.639/03, estudos de casos como o de Claudemir Onosayo (2008), o qual investigou os “obstáculos que essa Lei enfrentou para sua efetivação em uma cidade no estado do Paraná”, denunciam haver muitas dificuldades e percalços para a real efetivação no ambiente escolar, de um ensino voltado para as relações étnico-raciais, como promulga e determina a Lei. O referido pesquisador assim concluiu sua pesquisa: “[...] não é mais do que uma folclorização da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, sob a forma de eventos não integrados aos Projetos Político-Pedagógicos e que pouco envolvem a comunidade interna e externa” (ONOSAYO, 2008, p. 119).

Citamos essa última pesquisa, para exemplificar também a importância da realização de nosso estudo na cidade de Campo Bom-RS e com os docentes de História. Assim, o próximo capítulo é destinado a apresentarmos a cidade, as escolas, o perfil dos professores participantes da pesquisa e, também, a análise dos Documentos Oficiais elaborados, em nível municipal para adequar a realidade educacional desta cidade às exigências Legais da Lei 10.639/2003.

### **3. O *LOCUS* DA PESQUISA: CAMPO BOM-RS E A LEI 10.639/2003**

Como dito anteriormente, uma pesquisa que busca se validar a partir de análise documental e de entrevistas com sujeitos históricos, os professores do Componente Curricular de História, os quais se encontram inseridos em um local específico, a escola que por sua vez, é um ambiente histórica e socialmente produzido com fins de inserir cada sujeito singular no universo produzido cultural e cientificamente pelo conjunto de homens, requer também que se estude a história e o contexto socioeconômico e cultural desse *locus* da pesquisa.

Portanto, a cidade de Campo Bom e as escolas nas quais nossos entrevistados exercem sua profissão docente, são apresentadas nesse capítulo. Para isso, primeiramente será apresentado a cidade, a partir do que se tem produzido em termos científicos e históricos acerca da mesma. Além disso, dados referentes a questão educacional também serão aqui apresentados, pois é uma cidade que possui um discurso muito forte e emblemático no quesito educacional.

A seguir, discorrer-se-á sobre os contextos escolares que nos serviram de *locus* para a realização das entrevistas com os professores de História. Momento esse em que se espera descortinar contradições no que se refere às disparidades sócio-antropológicas e culturais em que cada instituição educacional está inserida e como, com isso ou a partir disso, a questão da efetivação da Lei está condicionada.

#### **3.1. O *locus* da Pesquisa: Campo Bom-RS.**

A cidade de Campo Bom-RS no Vale dos Sinos, situada à 56Km da capital Porto Alegre- RS. Historicamente, até meados de 1800 era habitado apenas por tribos indígenas das etnias Charrua e Minuano. A partir do século XIX até metade do século XX, esse local esteve ligado à chamada Colônia de São Leopoldo, constituindo a região denominada de Vale dos Sinos. A chegada dos primeiros imigrantes nesse local ocorreu entre 1824-1825. O primeiro registro de Campo Bom é encontrado no “mapa da Real Feitoria do Linho Cânhamo” de 1800



e se referia aos lotes e demarcações de terra. Essa distribuição de lotes coloniais foi início do processo de urbanização da futura cidade de Campo Bom<sup>34</sup>. (CAMPO BOM,1988, 2008)

Figura 1- Mapa da cidade de Campo Bom-RS



**FONTE:** Imagem retirada do Google Maps. Disponível em:

<https://www.google.no/maps/place/Campo+Bom,+RS/data=!4m2!3m1!1s0x9519404def9b59b5:0xce6eb6fcdd2d22b5?sa=X&ved=0ahUKEwibivy5q8zZAhUL2lMKHvy0CckQ8gEIJjAA>. Acessado em 01/03/2018.

A partir de 1926, torna-se “vila e sede do 10º distrito de São Leopoldo”. Com isso, aumentando o fluxo migratório para essa região o que por sua vez, contribuiu para as mudanças qualitativas nos setores produtivos, urbanos e culturais da cidade até meados de 1950.e, em 31 de janeiro de 1959 se emancipa, por meio da Lei n.3.707. (LANG, 1996)

Segundo dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (*vide* anexo 4 e 5), Campo Bom possui algumas peculiaridades em sua constituição que chama a atenção, pois, seja através de sua Administração Pública, seja em senso comum, o imaginário social que circula nos discursos de seus habitantes busca sempre evidenciar o “caráter pioneiro” da cidade.

Esse discurso, fruto do imaginário social e simbólico que constitui e dá sentido identitário aos cidadãos campo-bonenses, está permeado em vários aspectos do tecido societal, por exemplo, consideram-se os pioneiros: na exportação do sapato, na construção da primeira igreja evangélica do sul do país, na construção da primeira (e mais extensa) ciclovia

---

<sup>34</sup> Segundo obra, de caráter histórico, organizado e publicado pelo próprio município de Campo Bom (1988, p. 21), “o nome de Campo Bom [...] foi provavelmente dada pelos tropeiros que levando o gado de Cima da Serra com Porto Alegre e o oeste do Estado, aí pousavam com suas tropas porque havia pasto e água abundantes”.

da América Latina, a primeira e a mais antiga escola evangélica luterana do sul do Brasil (Escola Sinodal Tiradentes fundada em 1828), a primeira cidade brasileira a disponibilizar rede de *wifi* grátis para toda a população residente na cidade, em inovação tecnológica com a 1ª Feira de Amostras de Produtos Industrializados do Vale dos Sinos (que originou a FENAC). (CAMPO BOM, 2011; LANG, 1996)

Além destes exemplos de “pioneirismo empreendedor”, que perpassa o discurso campo-bonense, na questão da “cultura, educação e lazer” a cidade também reafirma este ardor pela “inovação, pelo progresso e empreendedorismo”. Este tripé do desenvolvimento da cidade é tão cristalizado em seu imaginário social e identitário (dos cidadãos) que, independente do tipo de Governo Partidário que administrou a cidade, todos eles têm em comum o fato de investir financeiramente no município.

Neste sentido, desde a década de 80 do sec. XX, buscaram materializar seus ideais arquitetonicamente, como por exemplo, a implantação de Centro de Educação Integrada, construção de complexos poliesportivos, fomentação à cultura por meio de Feira do Livro, Programas e Projetos de cunho socioeducativos, tecnológicos, cinema, biblioteca pública, jogos interbairros, festivais de cunho religioso (protestante e católico). (CAMPO BOM, 2011)

No que diz respeito à educação, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), em 2012, se organizou como Sistema Municipal, conforme Legislação Nacional exige. Além disso, conta ainda com os seguintes Conselhos Municipais: Educação, dos Direitos da Criança e do Adolescente, Alimentação Escolar, FUNDEB e o Tutelar, conforme Legislações Educacionais Vigentes. Suas Políticas Educacionais são legitimadas por meio de ações e programas tais como: Política Pública de Leitura, de Formação de Professores, Educação Ambiental, Educação Fiscal, Sucesso e Permanência do Aluno na Escola e Educação Inclusiva.

Percebe-se que é por meio destas ações supracitadas que buscam instituir simbólica e materialmente o *slogan* de ser uma “cidade a frente de seu tempo”, além de se autoconsiderar como “Pequeno Gigante do Vale”, dado esta peculiaridade identitária social e culturalmente constituída no decorrer de sua história. Para Guido Lang (1996, p. 206) isto se deve a sua característica geográfica, já que a cidade possui “[...] uma pequena extensão territorial, que mal aparece. [...] O município, em termo de produção, é um gigante, pois possui uma sólida indústria de calçados, cartonagem, metalúrgica, oleira e química [...]”. Ainda que se refira à década de 90, quando deste seu escrito, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE) atuais parecem ir de encontro com este “imaginário social” e identidade coletiva dos campo-bonenses (*vide* anexo 3) e por se tratar de uma economia municipal pautada na produção calçadista<sup>35</sup>.

Educacionalmente, os dados do município também são provocantes, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Campo Bom<sup>36</sup> com relação às demais cidades da região, apresenta os seguintes dados estatísticos:

Figura 2- INEP – Campo Bom

<b>TABELA 02 - ÍNDICES DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NOS TERRITÓRIOS DO VALE DO SINOS PARA A 8ª SÉRIE (9º ANO) DE 2007 A 2015</b>					
<b>Território</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>
Araricá	3.9	4.5	4.2	4.5	4.9
Campo Bom	4.2	4.7	5.2	5.2	6.0
Canoas	3.2	3.5	3.6	3.7	3.8
Dois Irmãos	4.3	4.2	4.5	4.7	4.6
Estância Velha	4.2	4.2	4.6	4.3	4.9
Esteio	3.7	3.8	3.9	4.3	4.4
Ivoti	4.3	5.1	5.1	5.0	5.6
Nova Hartz	3.8	4.2	4.3	4.2	4.5
Nova Santa Rita	3.8	3.5	3.6	3.5	4.2
Novo Hamburgo	3.7	3.7	3.9	3.8	4.0
Portão	3.4	3.6	3.7	3.7	4.0
São Leopoldo	3.4	3.8	3.7	3.7	3.8
Sapiranga	4.3	4.9	4.9	4.9	5.2
Sapucaia do Sul	3.8	4.0	4.0	3.9	4.4
<b>RIO GRANDE DO SUL</b>	<b>3.7</b>	<b>3.9</b>	<b>3.9</b>	<b>4.0</b>	<b>4.2</b>

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**FONTE:** Índices de Desenvolvimento da Educação Básica nos Territórios do Vale dos Sinos para a 8ª série (9ª ano) de 2007 a 2015.

<sup>35</sup>Dados disponíveis em: <http://www.fee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/municipios/detalhe/?municipio=Campo+Bom>. Acessado em: 23/11/2016.

<sup>36</sup> Fonte: <http://www.ihu.unisinos.br/167-observasinos/560150-em-ano-de-ocupacoes-de-estudantes-ideb-de-muitos-municipios-nao-ultrapassa-a-meta>. Acesso em 23/11/2016.

Percebe-se, conforme os dados acima, que na esfera educacional o *slogan* “à frente de seu tempo” e de “Pioneirismo e excelência”, também, é levada com seriedade, dedicação e responsabilidade administrativa<sup>37</sup>.

Diante do exposto, se percebe o quanto esta cidade busca investir na constituição e manutenção de um imaginário social pautado em um ideal progressista, empreendedor, de busca por excelência em sua prestação de serviço à sua comunidade. Assim, buscam legitimar estes ideais, supracitados, em diversas esferas, tais como: na habitação, no turismo, na economia, no lazer, na cultura e, também, na educação. Fica claro, para nós, que os “processos culturais”, a partir desses *slogans*, se tornaram centrais no “Processo de Construção Identitária” da cidade.

No entanto, dada a esta riqueza material, os processos e manifestações culturais legitimados e instituídos na forma de Legislação Pública Municipal, nos provocou indagações e também algumas reflexões sobre a educação municipal. Ao que parece, a cidade sempre buscou ser e estar receptiva às Políticas Públicas Nacionais, o que por sua vez, levou-nos a averiguar como foi recebida, institucionalizada e como é regida a Lei 10.639/2003, tanto à nível de Administração Municipal, quanto a nível de escolas municipais.

Identificar se suas estratégias apresentam ações que buscam atender as exigências Legais básicas e/ou possuem práticas, métodos e fomentação que se enquadrem dentro destas atribuições de excelência, pioneirismo, progresso, tecnologia e inovação nos aguçam a curiosidade científica e torna essa investigação pertinente e convidativa. Pois, mais do que analisar, criticar, realizar estudos e pesquisas nesse local que, apresentam dados elevados de desenvolvimento socioeconômico e educacional, tal estudo pode colaborar de forma significativa no estabelecimento de diretrizes teóricas e pedagógicas com vistas a consolidar, com maior qualidade, as demandas da Lei que desde 2003 está sob vigência.

Mais especificamente, na questão escolar do município, esta cidade possui vinte e três Escolas Municipais de Ensino Fundamental<sup>38</sup> (EMEF), sendo que doze possuem apenas o terceiro ciclo (6º ano e 7º ano), e nas outras nove unidades escolares há o terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental (além do 6º e 7º ano, há o 8º e 9º ano).

---

<sup>37</sup> Cabe destacar que o município institui como mecanismo de diagnóstico educacional, um Projeto denominado “Sonhação”, o qual, duas vezes no ano realiza “provas de Matemática e Língua Portuguesa” com o objetivo de “treinar e preparar” os alunos para as “provas organizadas pelo MEC”. Seria uma prática pautada em um ideário pedagógico tecnicista e neoliberal, como sugere Saviani (2008)?

<sup>38</sup> Conforme consta nos dados no site da Prefeitura Municipal de Campo –RS. Disponível em: <http://novo.campobom.rs.gov.br/informacoes/unidades-escolares>. Acessado em: 20/05/2015.

Estatisticamente, o que se percebe, por detrás dessa “saga campo-bonense” na perspectiva étnico-racial, é que ela exalta (não só no discurso oficial, mas no dia-a-dia da cidade) uma “saga germânica”, portanto, uma história “branca”, protestante e católica. A questão é: esse discurso que também penetra nos ambientes educacionais da cidade, tem um elemento real e concreto que se traduz em dados, números, estatísticas? Essa resposta, pode ser conferida, analisando os dados do Censo Escolar de 2016 que constam no site do INEP<sup>39</sup> e nos “ANEXO 6 (fig. 12; fig. 13 e fig. 14)”.

Destas, fizeram parte de nossa pesquisa as EMEF’s: a *ESCOLA A*, localizada entre os bairros 25 de Julho e Mônaco (este último bairro é considerado região rural da cidade); a *ESCOLA B* localizada no bairro centro, e a *ESCOLA C*, localizada no bairro Celeste. A *ESCOLA D*, localizada no bairro Quatro Colônias, e a *ESCOLA E*, localizada no bairro Operária. A escolha destas escolas se pautou na localização geográfica e o seu respectivo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2015. Haja vista que, cada bairro apresenta realidades socioeconômicas e culturais distintas, o mesmo também ocorre com cada ambiente escolar. Estando aí mais um dos motivos para que esse estudo se realize em diferentes contextos culturais que poderiam, podem e poderão apresentar situações singulares e reveladoras, no que tange a questão étnico-racial.

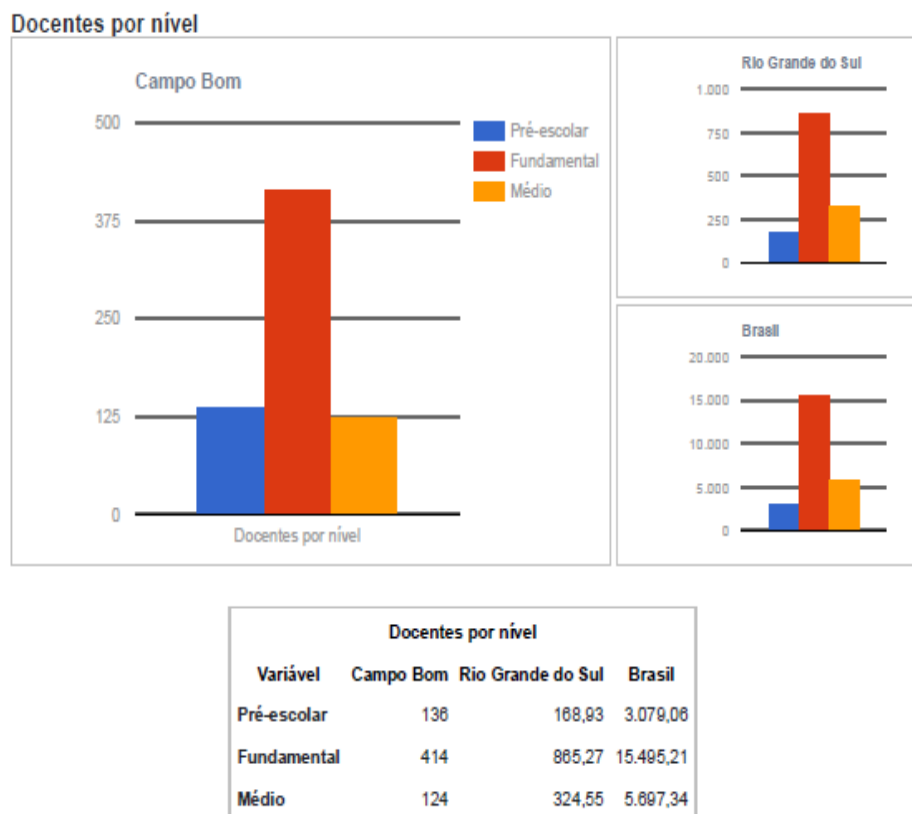
Foram convidados a participar de nossa pesquisa os professores de História entre o 6º ano e 9º ano. Conforme dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), cada escola supracitada, possui seus próprios professores e em quantidades de acordo com a demanda demográfica da escola. Assim, enquanto a *ESCOLA C* possui dois professores para lecionar o componente curricular de História, a *ESCOLA B* têm quatro docentes lecionando, cada qual responsável por uma seriação, isto é, 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano. Já as *ESCOLAS A, D e E* possuem cada uma delas, um professor de História. Essa relação de professores por escola nos parece não ter haver com sua capacidade de atendimento pois, por exemplo, a *ESCOLA A*, tem um público de estudante superior a quinhentos alunos, porém, apenas um professor responsável pelo Componente de História.

No entanto, como poderá ser constatado no gráfico abaixo, segundo o IBGE, a cidade apresenta os seguintes números de docentes, por nível de Ensino:

---

<sup>39</sup> Conferir em <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.

Figura 3 – Docentes por Nível de Ensino - Campo Bom.



FONTE: Dados IBGE. Disponível em:  
<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=430390>.

Deste modo, a rede municipal conta com um total superior a 400 profissionais docentes em Nível de Ensino Fundamental, o qual como se sabe, é dividido ainda em Anos Iniciais (do 1º ano ao 5º ano) e Séries Finais (do 6º ano ao 9º ano).

### 3.2. As escolas e seus contextos socioculturais.

Consideramos importante, analisar também esses contextos educacionais nos quais estão inseridos professores e alunos, pois é nesse *local específico* em que se realiza o trabalho didático desses profissionais formados em História e também onde, segundo a Lei, se deve efetivar a mesma. Todas as informações aqui discorridas tomaram como fonte de consulta o Projeto Político-Pedagógico (PPP) de cada instituição de Ensino Municipal visitada.

Tomarmos como fonte de consulta esse Documento da Escola nos permite saber sobre o histórico da escola, mas também entender as concepções de gestão escolar, concepções

didáticas e metodológicas, ideias pedagógicas que norteiam a concepção escolar de educação e, principalmente, como são compreendidas e efetivadas nesse ambiente, as Legislações Oficiais, como por exemplo, a Lei 10.639/2003. Consultar esse documento nos permite identificar os “sentidos e significados da escola” (MATE, 2012).

Isso porque, se trata de um “instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re)construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança” (VASCONCELLOS, 2011, p. 16). Esse grau de centralidade e importância que é investido nesse Documento Escolar se deve ao fato de ser ele “um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar” (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2007, p. 345).

Em termos mais específico, o PPP “reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar [...]” (IDEM, p. 357) incluídos os professores de História, pois assim como os demais, esses também são os principais agentes da produção documental. Também se esclarece que se fez uso das informações constadas em seus respectivos veículos de informação referentes a cada escola, tais como: *blogs*; páginas de *facebook*.

#### Escola Municipal de Ensino Fundamental - (ESCOLA A):

Sendo uma das escolas mais antigas da cidade, a *ESCOLA A*, como já dito, localiza-se no bairro 25 de julho. Historicamente, sua fundação data de 20 de maio de 1962, momento esse no qual suas instalações encontravam-se na rua 4 do mesmo bairro, mais especificamente em um armazém.

Somente no ano de 1966, a escola sobre mudanças em sua estrutura, mudando-se de local dado a demanda de alunos. Transferida para novo local na rua Flores da Cunha, esta escola passou a funcionar num prédio do Governo Estadual.

No ano de 1971, sob nova mudança, a escola se instala na rua Armindo Jacobus, 131. Nesse mesmo ano, mudou-se sua denominação, por meio da Lei 210, onde permanece até hoje. Nesta mesma data, através do decreto de Lei 210 é oficializada seu novo nome. No ano de 1988, altera-se sua designação para Escola Municipal de Ensino Fundamental *ESCOLA A*. No ano de 2011, com a reinauguração de reformas estruturais realizadas nela, foi alterada novamente seu endereço, passando a ser localizada na Rua Deputado Plínio Salgado, nº 150.

Atualmente a escola recebe alunos do 1º ano até o 9º ano, contando com um atendimento de mais ou menos 570 estudantes. Esses são provenientes dos bairros: 25 de Julho, Monâco<sup>40</sup>, Cohab Leste e Vila Rica. Em termos socioeconômicos, a sua comunidade escolar é formada na sua maioria por famílias de classe média e média-baixa e por alunos da zona rural (Mônaco). O bairro 25 de Julho é um bairro bem estruturado e que conta com o estabelecimento de algumas fábricas de sapato de grande porte na cidade, admitindo como funcionários, quase que majoritariamente, seus moradores. Portanto, pais e responsáveis dos estudantes frequentadores dessa EMEF.

Pedagogicamente, esta EMEF, destaca-se não apenas no município mas também, em nível nacional e internacional. Isto devido aos dois projetos extracurriculares mantidos por este estabelecimento: *Conhecendo os Banhados*<sup>41</sup> e *Peixe Dourado*<sup>42</sup>, os quais objetivam informar, com seus alunos participantes, a partir de temas que envolvam a população da bacia hidrográfica da região, da necessidade de participarem de forma engajada e ativa no processo de gerenciamento das águas do rio dos Sinos e de formadores usando o peixe dourado como espécie bandeira. Os projetos preveem a interação de um programa de educação ambiental com pesquisa ecológica, utilizando tecnologia de ponta, a propagação imediata de resultados e a participação da população (público alvo definido) na pesquisa.

#### Escola Municipal de Ensino Fundamental - (ESCOLA B):

A escola embora seu endereço conste como localizada no Centro da cidade, fisicamente, ela faz divisa com outros três bairros: 25 de julho, Colina Deuner. Essas simplificadas informações foram obtidas por meio da *internet*, visto que, não se obteve autorização e acesso ao PPP da escola. O motivo se deve a nova configuração diretiva desse estabelecimento e do município. Ora, se em 2016 para realizar as entrevistas com os professores do componente curricular de História se obteve autorização sem dificuldades. No ano de 2017 ao retornarmos para a verificação dos Documentos Oficiais da escola, o mesmo

---

<sup>40</sup> Zona Rural da cidade.

<sup>41</sup> Vencedor do Premio da Agencia Nacional das Águas (ANA), 2010. Disponível em: [http://premio.ana.gov.br/Edicao/2014/projeto-detalle.aspx?id=30&\\$ListID=A2CB8C6D-6FE2-4E67-BD57-5254DBCF88DD](http://premio.ana.gov.br/Edicao/2014/projeto-detalle.aspx?id=30&$ListID=A2CB8C6D-6FE2-4E67-BD57-5254DBCF88DD), acesso em 12 de setembro de 2016.

<sup>42</sup> Vencedor dos prêmios: Boas Práticas do Brincar e do Aprender Pela Experiência, concedido pela Unilever (2012). Novas Formas de Aprender e Empreender, concedido pelo Instituto Claro (2011). Prêmio Ford de Conservação ambiental (2008), entre outros.



não nos foi permitido sem que se cumprisse um longo caminho burocrático de modo que nos atrasaria e dificultaria atender o cronograma desta pesquisa.

Desse modo, aqui fica registrado o fato e a situação vivida de que, política partidária ainda impera em determinados locais e ambientes escolares de tal modo que, dificultar não só pesquisas que buscam se inserirem no ambiente escolar, mas também, parece que o *partidarismo* acaba por se tornar um empecilho e obstáculo, colaborando mais como amarras educacionais que complicam as melhorias técnico-científicas e pedagógicas em ambientes escolares do que, apresentar projetos, posturas e incentivos visando uma melhoria contínua na trajetória que o próprio sistema educacional municipal construiu no decorrer de suas décadas, desde sua emancipação.

#### Escola Municipal de Ensino Fundamental - (ESCOLA C):

Conforme já mencionado acima, esta escola localiza-se no bairro Celeste. De acordo com informações disponibilizadas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), foi inaugurada em 12 de setembro de 1992. No decorrer de sua história, esta escola também já foi chamada de “Escolão”, porém com a realização de uma votação popular, elegeram o atual nome.

Esta instituição tem capacidade para atender alunos dos mais variados bairros da cidade, como por exemplo: Aurora, Dona Augusta, Genuíno Sampaio, Operário; Sempre Unidos, Loteamento Bem Viver. Em termos de sistema e administração escolar, atende uma clientela que vai do Ensino Fundamental completo, na modalidade regular, e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além destes Níveis e Modalidades, há também a oferta de Ensino Fundamental e Médio na Modalidade de Ensino a Distância (NEJAD). Possui atualmente, atende 310 alunos nos Anos Iniciais, 385 nos Anos Finais, quanto às demais modalidades, não nos foi repassada os dados exatos.

Pedagogicamente, de acordo com as informações disponibilizadas na secretaria, há diversos projetos extraclasses, com o objetivo de envolver os alunos da escola, como alternativa às demandas apresentadas pelo seu público, como por exemplo, indisciplina, desinteresse e baixo rendimento.

Destas propostas extracurriculares, a que mais se destaca é o CBB (sigla para Clube dos Blogueiros do Borges), que é um “núcleo de ideias” no formato de *WebTV*. Participam deste projeto, alunos – em sua maioria de 10 a 15 anos – e estes tem a tarefa de elaborarem

notícias, reportagens, documentários, entrevistas, enquetes e programas sobre o cotidiano escolar e outros interesses jovens. Também promovem coberturas ao vivo dos eventos relevantes da cidade de Campo Bom. Como fruto deste trabalho, o coordenador do projeto, foi ganhador do “*Prêmio Victor Civita Educador Nota 10*”<sup>43</sup>, no ano de 2012, premiação esta organizada e patrocinada, todos os anos, pela Fundação Victor Civita. Este projeto esteve entre os vencedores da 6ª edição do “*Prêmio Professores do Brasil*”, do Ministério da Educação (MEC). No ano de 2011, representou o País na seletiva internacional do Prêmio Educadores Inovadores da Microsoft, nos Estados Unidos (Washington), após vencer a etapa nacional.

No que se refere aos Projetos Escolares e Institucionais, esta escola também oferta para sua comunidade escolar atividades de diversas áreas do conhecimento: *Projeto LER; Projeto Educação para o Trânsito; Projeto Monitores Ecológicos; Projeto Educação Fiscal; Projetos Multiplicadores da Vida e **Diversidade Cultural***;

A peculiaridade desse estabelecimento educacional, como se constatou em seu PPP, e se poderá perceber na fala dos professores, é que a questão étnico-racial ainda necessita de esforços e engajamentos mais efetivos. As causas de isso ocorrer devem ser variadas, visto que a escola tem uma maior projeção e *status quo* devido a projetos de cunho tecnológico. Fato esse não desconhecido dos estudos acadêmicos da área das ciências Humanas e Sociais, pois se trata mais de um efeito que tem sua causa na forma de organização social em que se está inserido. Isto é, em uma Sociedade orientada por uma Ideologia Capitalista e uma Doutrina de cunho Neoliberal, é de se esperar, infelizmente, que se privilegie e dê mais ênfase a estudos de caráter tecnológico, pragmáticos e utilitários, do que incentivos à ações que visem romper com amarras hierárquicas de natureza comportamental, sociocultural e educacional, como no caso, do enfretamento do racismo, do preconceito de cor, de religião e estereotipia de gênero e cor.

#### Escola Municipal de Ensino Fundamental - (ESCOLA D):

A *ESCOLA D* está localizada no bairro Quatro Colônia, conforme consta em seu PPP e em seu *blog* iniciou suas atividades em 1º de abril de 1961 denominada Escola Isolada

---

<sup>43</sup> Disponível em: <http://www.fvc.org.br/educadornota10/vencedores/jorge-cesar-barboza-coelho-702520.shtml>. Acesso em 15 de setembro de 2016.

*ESCOLA D* na rua Reinaldo Reichert até 28 de janeiro de 1977. Ano esse em que inaugurou suas novas instalações na rua Idalino João Martins, passando a ser denominada por Escola Municipal *ESCOLA D*. Desde então a escola recebe reparos e melhorias em sua estrutura física a qual salas de aula, 1 cozinha, 4 banheiros masculino-feminino (com acessibilidade) para os alunos, 1 secretaria (com salas de direção, coordenação, secretaria, banheiro para funcionários, sala de Atendimento Educacional Especializado). Atualmente, conforme dados disponibilizados pela escola, atende 404 alunos, distribuídas em 19 turmas nos turnos da manhã e a tarde que vão da pré-escola ao 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse espaço, conta com um professor responsável pelo Componente Curricular de História.

Pedagogicamente, a escola também desenvolve projetos institucionais, os quais objetivam promover uma educação interdisciplinar buscando envolver todas os alunos atendidos. Desse modo, os principais projetos são: Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica (OBA) envolvendo alunos entre 5º ano ao 8º ano. *Projeto Meio Ambiente* (pré-escola ao 9º ano). *Projeto Educação Fiscal* (pré-escola ao 9º ano). *Projeto LER* (envolve turmas do 2º ao 9º ano). *Projeto Educação para o Trânsito* (pré-escola ao 9º ano). *Multiplicadores da Vida* (pré-escola ao 9º ano). Por fim, de cunho interno, há o Projetos que envolvem a realização da: *Feira de Ciências, Festa Junina, Jornal na Sala de Aula, Diversidade cultural = Consciência Negra*.

Além desses, há outros Projetos que são de cunho municipal, isto é, são propostas desenvolvidas e fomentadas pela Secretaria de Educação do Município, entre esses a escola busca envolver os alunos nos seguintes projetos: *Alimentação Saudável, Salve o Rio dos Sinos e Viva Melhor, Bivaque, Mostra Literária, Sonhação, Feira do Livro, Soletrando e Olimpíada de Matemática*. Há também os chamados *Projetos de contraturno*, nos quais os alunos retornam à escola no turno oposto de suas aulas para participarem das seguintes atividades: *Banda Marcial, Dança Gaúcha, Revista Digital, Língua Inglesa e Produção Audiovisual, Monitores da Informática e Monitores Ecológicos*.

Assim, se percebe o quanto a escola desenvolve e propõe projetos variados, envolvendo as diferentes áreas do conhecimento buscando uma aprendizagem multidisciplinar. Dentre essas propostas, se destacou que há na escola um projeto visando atender a Lei 10.639/2003. Conforme constatado, esse projeto foi elaborado pela SMEC do município, tornando-se parte do calendário pedagógico da escola, a inclusão deste parece ter

ocorrido entre 2011-2012 e vem sendo, anualmente, trabalhado com todas as turmas atendidas na escola.

Dado a gama de projetos propostos na escola, como se perceberá, o professor, responsável pelo Componente Curricular de História, se demonstrou ser muito engajado na temática étnico-racial, de modo que, busca efetivar esse conteúdo, conforme a seriação, em todos os conteúdos passíveis de serem abordadas e relacionados com a Lei 10.639.

#### Escola Municipal de Ensino Fundamental - (ESCOLA E):

A *ESCOLA E*, localizada na Avenida Bom Jesus, no Bairro Operária. Fundada no ano de 1972, através do Decreto de Criação nº 70, de 29/12/72, iniciou suas atividades de atendimento pedagógico no ano seguinte. Desde sua fundação até o ano de 1985 atendia apenas a 1ª etapa do Ensino Fundamental. Com o passar do tempo foi recebendo ampliações e melhoramentos em suas estruturas físicas, a última ampliação dada de 25 de abril de 2013. Culminando com esse momento, a escola atende atualmente em torno de 500 alunos, entre pré-escola e 9º ano do Ensino Fundamental. Nessa escola também há um professor responsável pelo Componente Curricular de História.

Pedagogicamente, essa escola desenvolve projetos em duas vias: internos e os chamados Institucionais. Os primeiros são propostas de trabalho realizadas, em sua maioria, no *contraturno* escolar e envolvem as seguintes ações: *dança gaúcha, Projeto Jornal Digital TOQE, TOQE LITERÁRIO, Curso de Inglês do Contraturno; Dança Gaúcha; Dança Recreativa do Contraturno; Projeto Inglês no Segundo Ano; Projeto Grupo de Flautas; Projeto Vocalmusic.*

Os projetos de caráter Institucional, assim como as demais escolas, são destacados os seguintes projetos: ***Diversidade Cultural***; *Projeto LER; Projeto Educação para o Trânsito; Projeto Monitores Ecológicos; Projeto Educação Fiscal; Projetos Multiplicadores da Vida.* Como destacado, essa escola também tem em seu PPP de forma explícita a necessidade de que sejam desenvolvidos pelos seus professores, atividades pedagógicas que venham ao encontro do que exige as Leis 10.639/2003 e 11.645/08.

Esses contextos socioculturais apresentados acima são relevantes, pois nos auxiliaram na análise, nas reflexões e na produção textual aqui empreendida. Esses locais são

importantes, também porque é neles em que se concretizam (ou deveriam concretizar) a Lei 10.639/03.

Relembrando que essa Lei é aqui compreendida como expressão e consequência das tensões socioculturais e históricas construídas a partir das relações hierárquicas que caracterizaram a formação inicial da nação/povo brasileiro.

Neste sentido o ano de 2003 representou para uma parcela significativa da população brasileira um triunfo que culminou na consolidação Legal de uma Legislação<sup>44</sup>, que valorizasse uma *educação para a diversidade*, além de temas correlatos como *multiculturalismo, pluralidade, etnia, antirracismo*. Buscando reestruturar os *currículos programáticos, as formações iniciais (em especial as Faculdades de História, Letras e Artes)* e ampliar as *formações continuadas enfocando uma educação para as relações étnico-raciais* em todo o território brasileiro, em especial, a história e cultura africana, afro-brasileira. (ANSELMO, 2003; 2015; BRASIL, 1997a; 1997b; 2005)

Assim, inquietava-nos saber se: a conhecem, como interpretam e tratam-na no cotidiano escolar? Se esta Legislação é entendida apenas como uma lei obrigatória? Se a concebem como expressão e conquista sócio-histórica de um determinado grupo étnico? Desenvolvem práticas didáticas com temáticas que perpassam transversalmente todo o programa curricular de seus estabelecimentos educacionais? Ou ainda, se não atendem a Legislação, senão em situações específicas como Datas Comemorativas, como contornam a questão de estarem inseridos em um contexto municipal que valoriza o discurso e *slogan* de excelência educacional? Como transitam essas concepções e percepções, que vão desde o discurso do órgão normatizador e, desembocando na sala de aula?

Foi nesses espaços escolares que buscamos as vozes dos interlocutores. Como se percebe, cada escola apresenta particularidades específicas, em seus vários aspectos desde a gestão escolar, a comunidade, alunos e, em especial, os professores responsáveis por ministrar o Componente Curricular de História. Desse modo, o próximo capítulo será destinado à análise do perfil dos participantes da pesquisa.

---

<sup>44</sup> Relembrando ainda que são dois Documentos que regem a educação nacional: a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) – 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e o Plano Nacional da Educação (PNE) - Lei 10.172 de 2001. Neste ano de 2016 também começou a vigorar a 2ª versão revisada da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Esta última, em especial busca estabelecer diretrizes didáticas e de conteúdos para atender e valorizar a educação para a diversidade, com a peculiaridade de se estender para além das áreas de concentração em Artes Visuais, História e Literatura.

Pensando o processo técnico de trabalho realizado nesses locais (a escola, em termos gerais, e a sala de aula em específico), este se materializa, tem sua razão e função social concreta, a partir do ato histórico que coloca de um lado um *tipo histórico de educador*, e do outro, um *tipo histórico de educando* (ALVES, 2005). Relação educativa essa que consolida e imprime uma forma histórica de trabalho didático, que por sua vez também é um fator que implica nas concepções e percepções de todo profissional professor.

Partindo desse entendimento conceitual mais genérico e amplo, se considera pertinente e imprescindível à nossa pesquisa, perscrutar o perfil dos professores, pois essas informações, transformadas aqui em dados, nos auxiliam na análise do material coletado, por meio de entrevistas.

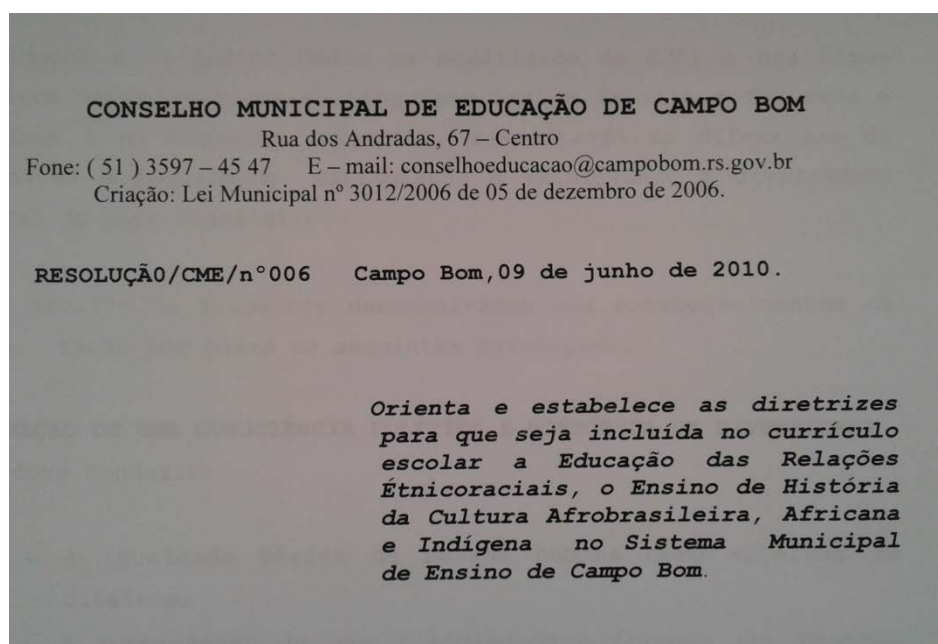
Daí a importância de se apresentar esses dados no capítulo seguinte.

## **4. A LEI 10.639 CAMPOBONENSE: IMPLANTAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E SUA PERSPECTIVA**

Até o momento foi apresentado o contexto sócio-antropológico das escolas nas quais estão inseridos os professores que Ensinam História. Esse capítulo se destina a analisar e refletir sobre os Documentos Legais que a cidade de Campo Bom, por meio de seu Conselho Municipal de Educação (CME) e Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC).

4.1. O que dizem os Documentos e a Secretaria Municipal de Educação sobre a Lei 10.639/2003?

Desse modo, o Documento Legal que se obteve acesso foi a Resolução do CME n.º 006 promulgada em 09 de junho de 2010. Conforme pode se constata abaixo:



Com a finalidade de orientar e determinar diretrizes pedagógicas de modo a incluir nos planos escolares a temática étnico-racial, essa Resolução está organizada e é composta da seguinte forma:

Está distribuída em seis (6) artigos. Cada qual buscando explicitar as concepções educacionais da SMEC (vigente na época de sua redação).

O artigo 1º está organizado com o seguinte texto:

O ensino da cultura afro-brasileira, africana e Indígena será oferecido nas escolas integrantes do Sistema Municipal de Ensino, com base nas Leis Federais nº 10.639 de 09/01/2003 e nº 11.645 de 10/03/2008.

Assim, buscando uma coesão de sistematização, essa Resolução campo-bonense, logicamente, traz em seu texto inicial o objetivo central da mesma, qual seja: instituir em sua rede municipal de ensino o que é determinado e estabelecido pelas leis supracitadas.

Percebe-se que, esse Documento busca em seu teor único incluir ambas as Leis que se referem à temática étnico-racial. A 10.639/2003, objeto desse estudo, e também a Lei n. 11.645/08 a qual, como já dito anteriormente, inclui nessa discussão a cultura e história Indígena, permanecendo intactos os demais temas estabelecidos, anteriormente, pela Lei de 2003. Tal organização nos parece óbvia, pois como se percebe claramente, ela data do ano de 2010!

O artigo 2º, o CME assim o redigiu:

O Ensino de História e Cultura Afrobrasileira, Africana e Indígena será ministrado, de forma transversal em todas as disciplinas do currículo, em especial, nas áreas de Educação Artística, Literatura e História (Ensino Fundamental /e em suas modalidades e no Ensino Médio na modalidade EJA) e nos eixos temáticos em Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita e Natureza e Sociedade (na Educação Infantil), respeitando as diferenças de cada nível e modalidade, salientando e valorizando a diversidade do povo brasileiro.

Apresentado os objetivos iniciais dessa Resolução, o artigo supracitado busca evidenciar de forma clara a abrangência do mesmo. Assim, se identifica que a mesma estabelece e determina que *toda a Educação Básica do município* incorpore em seu currículo escolar a “Cultura e História” dos povos negros e indígenas, desde a Educação Infantil (em seus Eixos do Conhecimento) até a modalidade EJA que o município oferta à comunidade.

Também se constata que, esse artigo, não se baseia apenas no que determina ambas as Leis de 2003 e 2008, mas também nos demais Documentos Oficiais elaborados com vistas a promover uma “Educação para as Relações Étnico-raciais”. Exemplo disso, é o fato de que ela não se restringe apenas aos três Componentes Curriculares indicados na LDB/96, investe de uma “natureza transversal” essa temática de modo a torna-la interdisciplinar e assim tentar assegurar sua efetivação didática e pedagógica nas escolas.

Corroborando com a assertiva acima, o Artigo 3º é claramente uma “adaptação” ao contexto municipal da Introdução do Documento Oficial redigido pelo Deputado Federal Tarso Genro, visto que, discorre sobre os “princípios” que devem nortear os trabalhos



desenvolvidos nas escolas: *Formação de uma consciência política e Histórica da Diversidade; Fortalecimento de Identidade e de Direitos* e, por fim, um terceiro item, *Combate ao Racismo e à Discriminação*.

Ora, apresentado o objetivo das diretrizes, suas orientações, finalidades e a abrangência do Documento, estabelecer os “princípios norteadores” do mesmo não apresenta nenhuma “adaptação real e efetiva” ao contexto sociocultural, histórico e educacional do município, pois apenas apresenta uma reprodução do Documento Maior que determina e prevê a criação dessa Resolução Municipal. Era de se esperar que, o CME, munido dos Documentos Oficiais e de estudos, diálogos e reflexões, apresentassem, nesse sentido, “modificações e adequações” coerentes e em acordo com o contexto antropológico, cultural e educacional da cidade.

O Artigo 4º da Resolução/CME/ n. 006/2010 de Campo Bom, esclarece a quem cabe à responsabilidade de orientação Legal, para efetivar essa Legislação. Assim está redigido o texto:

Cabe à mantenedora orientar as escolas quanto a implantação e a implementação de projetos que contemplem ações que venham oportunizar o cumprimento da Resolução.

Após ditar os seus princípios, a Resolução incumbe a “mantenedora”, ou seja, investe a “SMEC do município” de orientar suas instituições escolares no processo de elaboração de projetos (supõe-se que pedagógicos, institucionais, outras formas quaisquer de projeto) objetivando o cumprimento da Lei, isto é, que seja implantada e implementada a Lei 10.639/003 e 11.645/08.

Tal artigo nos suscita indagações e reflexões bastante sugestivas. Até agora, é constatável a falta de clareza no que tange as formas de verificação e acompanhamento, por parte da mantenedora, do cumprimento, implantação e implementação da Resolução e, por conseguinte, das Leis.

Desse modo, se percebe que neste artigo em especial, o mesmo se restringe apenas a determinar e delegar *a quem cabe estabelecer orientações e a quem se destina o cumprimento* da mesma. Entretanto, não fica claro se houve, há ou haverá formas de fiscalização visando identificar o cumprimento ou não da mesma.

Já o Artigo 5º da Resolução, se destina às instituições escolares e está redigido da seguinte maneira:

Os estabelecimentos de ensino, de posse das orientações gerais da Mantenedora devem contemplar em seus Projetos Políticos Pedagógicos, as estratégias para atingir os objetivos, viabilizando o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/96 que estabelece: a formação básica comum, o respeito aos valores culturais, como princípios constitucionais da educação tanto quanto da dignidade da pessoa humana (Art. 1º - inciso III), garantindo-se a promoção do bem de todos, sem preconceitos (Art. 3º - inciso IV), a prevalência dos direitos humanos e repúdio ao racismo (Art. 4º - incisos II e VIII).

Mais extenso que os anteriores, esse artigo claramente estabelece que as EMEF's e EMEI's do município incluem em seus PPP's formas de efetivação de inúmeros itens, menos a própria Resolução n. 006/10 e menos ainda as Leis 10.639/03 e 11.645/08. Como está exposto acima, cabe às escolas incluir em seus Documentos Oficiais a inclusão dos Artigos referentes à LDB/96 e a CF/88.

Porém, aqui também não se explicita formas de avaliação, verificação e fiscalização do cumprimento da mesma. Embora, façam menção aos artigos da Carta Magna brasileira em seus incisos que abordam a questão étnico-racial. Da mesma forma, a Resolução campobonense não especifica sua concepção e a natureza de suas orientações.

Cabe ainda indagar, de que forma foi ou deveria ser incluída, nas escolas, essas Diretrizes? Seria no PPP (embora não seja claro essa inferência aqui feita)? O fato de não ficar claro essa questão, seria um indicativo de que *fica livre* para cada escola se organizar e sistematizar, conforme sua realidade e contexto sociocultural, as formas, mecanismos e estratégias de implantação de práticas voltadas para uma Educação para as Relações Étnico-raciais? Ou ainda, ficou, fica e/ou ficará a cargo da própria escola a responsabilidade e incumbência de produzir, organizar, inserir, aplicar e verificar o cumprimento da Lei e dos “possíveis” projetos, práticas pedagógicas, interações e ações dentro da escola que visem promover uma educação étnico-racial?

Tais indagações, particularmente, consideramos pertinentes, pois tal situação constatada é um flagrante de que, depois de sete anos, desde a promulgação da primeira Lei voltada para a questão do negro na escola, ainda é incipiente as ações Legais que deveriam promover de forma mais engajada e efetiva o cumprimento das Leis de natureza mais abrangente (10.639).

Essa postura e concepção acaba por contribuir para a *não-efetivação das práticas pedagógicas étnico-raciais* de forma institucional na escola. Em nosso entendimento, da forma como até aqui esses cinco artigos estão redigidos, eles contribuem mais para que sejam

realizadas ações individuais, por parte dos educadores e/ou escolas, do que para uma ação coletiva de natureza municipal.

Igualmente, se constata que essa Resolução contribui como um “elemento a mais” mais para justificar o não cumprimento da Lei, elaborando argumentos diversos. Acaba, no fim, colaborando para a reprodução de justificativas e alegações pautadas em *jargões* comuns no ambiente escolar, como por exemplo: há falta de clareza na Documentação, dificuldades devido aos contextos, há falta de materiais e formações específicas, etc.

Por fim, o Artigo 6º da Resolução/CME/mº 006 de 09 de junho de 2010, tem por função apenas fechar o mesmo, legitimando e dando vigor à mesma a partir da data de sua aprovação.

Esses são, portanto, os textos produzidos, sete anos depois da implantação da Lei 10.639/03, denominada como CME n. 006/2010 e que, por meio desses artigos supracitados, buscam atender e dar conta de todo o universo complexo das relações étnico-raciais em ambiente escolar e do currículo escolar que deve ser pautado e norteado, por essa Resolução, a introdução da História e Cultura africana e afro-brasileira (além da indígena). É no mínimo contraditório e paradoxal, identificar todo um ideário e imaginário social (cultural e educacional) materializado em um *slogan discursivo* pautado em *empreendedorismo, pioneirismo, excelência, qualidade educacional e progressista* apresentar uma resolução genérica, rasa e sem clareza de entendimento acerca de uma Lei tão importante como a 10.639/2003.

Como asseverado acima, essa situação contraditória, parece ser fruto e sintoma de um contexto mais amplo, profundo e complexo, vivido tanto em escala nacional, quanto mundial, qual seja: de que em um modo de organização social, pautada economicamente, em princípios capitalistas, orientados por uma lógica do capital e uma ideologia/ideário de cunho doutrinário neoliberal. Parece ser evidente identificar uma localidade que prima por um discurso de prosperidade material (e educacional!) mas que, demonstram lacunas graves, como no caso do reconhecimento das relações humanas (sociais), como no caso da temática étnico-racial. Nessa ótica, certamente Campo Bom não é exceção! Infelizmente.

#### 4.2. Da implantação (e implementação) às perspectivas étnico-raciais: o que diz a Secretaria de Educação e Cultura de Campo Bom sobre a Lei 10.639/2003<sup>45</sup>

Como forma de aprofundar o entendimento sobre a Lei 10.639/03, também se buscou verificar como se deu a implantação (e implementação) na Rede Municipal, por meio dos Documentos promulgados pelo Conselho Municipal de Educação (CME). Como dito acima, ao se analisar essa Documentação, se constatou que o mesmo foi produzido no ano de 2010 e que, buscava contemplar ambas as Leis referentes a temática étnico-racial (10.639/03 e 11.645/08).

Assim, ficou evidente que, só sete anos depois da Oficialização Nacional do Ensino da Cultura e História africana e afro-brasileira é que o município Legalizou um Documento que reconhecesse a necessidade de implantar nos Currículos Escolares da cidade o que foi determinado em 2003. Além de tardia, a promulgação de uma Resolução Municipal a favor da educação étnico-racial, se revelou superficial e frágil.

Neste tópico, como sugere o título, se busca aprofundar as reflexões e compreensões acerca das *perspectivas* com relação à Lei 10.639/03 por parte do Órgão Municipal responsável pela gestão educacional campo-bonense, qual seja: Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC).

Para tal, foi enviado à SMEC um “questionário” (*vide* anexo 04) composto por treze questões, referentes à Políticas Públicas em uma perspectiva Étnico-racial para Protocolamento. Esse instrumento de coleta de dados teve como objetivo central, nos auxiliar no processo de compreensão sobre qual ou quais as perspectivas a SMEC têm referentes à Lei 10.639/03.

Desse modo, após contatos e protocolos (conferir anexo 2), a Equipe responsável pelo setor de cultura da Secretaria nos fez a devolutiva com o questionário respondido em sua totalidade. Sendo esse material o que será analisado a seguir:

Como forma de introdução da mesma, se lançou a seguinte indagação introdutória:

O Município de Campo Bom, e a SMEC em especial, incorporaram em suas Políticas Públicas a Lei 10.639/03? A partir de que ano?

RESPOSTA: Sim. A SMEC, através da Comissão da Diversidade Étnico-racial e Cultural, buscam implementar a Lei 10.639/03 em suas Políticas Públicas.

---

<sup>45</sup> As respostas digitalizadas se encontram no anexo 1 (pg. 125).

Essa indagação tinha como objetivo compreender se a gestão responsável pela educação e cultura do município tinha conhecimento tanto da Lei quanto das possíveis Resoluções promulgadas pelo próprio município. E, ao que se constata, mediante a resposta acima, *há uma incongruência* entre o que se discorreu no item anterior acerca da Resolução n. 006/10 e a resposta dos responsáveis pela “Comissão da Diversidade Étnico-racial e Cultural” no município.

Disso, se tira duas situações para reflexão. A primeira, poderíamos inferir que, sendo a Lei oriunda de 2010 e o questionário respondido no ano de 2016, portanto, seis anos depois da “implantação”. Esse *desconhecimento* se deve pelo fato de que se trata de “sujeitos novos” no ofício e, por conseguinte, não haviam ainda tomado ciência dos Documentos da SMEC e do CME referentes à Lei 10.639/03? A segunda situação constatada. É que a pergunta não foi claramente respondida. Ou seja, se limitaram a responder enfatizando o fato de que, por meio de sua Comissão especial, buscam implementá-la em suas Políticas Públicas, porém sem com isso mencionar o ano de sua promulgação, etc. nos levando a indagar e refletir: *quais seriam os atributos, funções e ações dessa Comissão da Diversidade?*

Não obstante, a segunda pergunta enviada à SMEC e seu setor destinado ao tema étnico-racial, foi a seguinte:

O Município possui alguma Legislação especial que se refira ou contemple a Lei 10.639/03? Em caso afirmativo, cite-a e ela contempla quais níveis de Ensino?

RESPOSTA: Ainda não temos uma Legislação especial para contemplar a Lei 10.639/03.

Como se vê, esse questionamento, dando continuidade ao anterior, tinha como objetivo identificar e compreender o grau de conhecimento deste órgão municipal acerca das Políticas Públicas educacionais voltadas para a questão étnico-racial, em sua construção histórica e quais modalidades e níveis ela contemplaria. Ora, se constata uma resposta negativa, afirmando “não haver ainda” uma legislação específica para isso. Tal resposta nos surpreende, pois como no item anterior refletimos e discorreremos sobre a promulgação de uma Resolução específica para isso. A indagação que fica sem resposta é: *como e por quê desconhecem a Resolução do CME n. 006/2010? A Comissão de Diversidade não foi “criada” justamente para tratar dessas questões? Nos responderam de forma superficial com qual finalidade?*

Mais ainda, tal situação nos induz a inúmeras indagações e reflexões, das quais citam-se: *estariam a equipe que nos respondeu essa pergunta e CME, órgão que promulgou a*

*Resolução (006/10), em falta de sintonia e diálogo? Outra indagação que nos surge é: o que levou e quais seriam os motivos de obtermos uma resposta negativa, quando se sabe em verdade que há uma Resolução em vigor desde 2010? Tais discordâncias nos levam a refletir se, incongruências e falta de conhecimento dessa natureza no principal setor municipal, não acaba se tornando obstáculo, uma barreira, contribuindo desse modo para a não-efetivação da Lei?*

Lançado as duas primeiras perguntas, o terceiro questionamento objetivava identificar, analisar e compreender com a maior clareza possível, o entendimento da SMEC com relação a esse tema. Assim, lançou-se a seguinte:

Qual a posição da SMEC diante das questões étnico-raciais?

RESPOSTA: A SMEC, entende que os docentes devem ser preparados para educar na diversidade. A lei existe já a 14 anos, e sabemos que os avanços são poucos, porém, temos esse olhar principalmente na formação dos professores. A Comissão da Diversidade Étnico-racial e Cultural existe exatamente para buscar esses conhecimentos, bem como ser uma referência no que diz respeito à cultura Afro dentro da SMEC.

Ao indagarmos sobre sua posição sobre questões de natureza étnico-racial, os participantes demonstram estar cientes de que “a Lei existe há 14 anos”, que há dificuldades, logo, “que os avanços são poucos”, da importância de se “educar para a diversidade”, do “foco na formação dos professores” e do papel e razão de existência do próprio órgão ser o de “referência” para as escolas e professores. O que se percebe, de fato, no conjunto do que até aqui se analisou, é que CME, SMEC, Comissão da Diversidade e talvez escolas e professores, não estejam sintonizados e distantes, sem diálogos.

A Resolução do CME, como problematizado anteriormente, diz que fica a cargo das escolas sua implementação, dando um caráter de autogestão. A SMEC afirma não ter ciência desse Documento, no entanto, afirma categoricamente ser da responsabilidade da Comissão o papel de nortear as diretrizes, perspectivas e práticas escolares voltadas para a questão étnico-racial. Tal situação está mais para gerar vertigem do que esclarecimento e orientação.

Com isso, se infere que, ou se trata de uma nova caminhada em que, esses órgãos e setores estão reformulando, propondo novas perspectivas acerca do tema e com isso, ocasionando discordâncias iniciais. Ou, por outro lado, a questão étnico-racial pode estar sendo tomada como objeto de reflexões e proposições Legais no município apenas recentemente, acarretando também, nesse tipo de discurso e resposta. Ou ainda, uma terceira possibilidade, seja que talvez, a questão étnico-racial ainda seja “tabu” no imaginário social e

cultural dessa cidade e, devido a isso, quando convidada a refletir sobre a mesma, acabam por vir a tona tais dissonâncias, contradições, superficialidades, incongruências. De qualquer modo, dentre essas três alternativas, tal situação nos impele a crer que as questões étnico-raciais, na escola e no município como um todo (já que se orgulham de sua história germânica, branca!), são *varridas para baixo do tapete!*

Já a quarta pergunta, partia do pressuposto que a SMEC (CME, Comissão...) além de estar cientes da Lei 10.639, já tinha promulgado em suas próprias Políticas Públicas Educacionais ações para efetiva-la. Desse modo, indagou-se:

Quais as iniciativas que a SMEC desenvolveu e desenvolve para a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas municipais de Campo Bom?

RESPOSTA: A Comissão da Diversidade realizou algumas ações importantes na formação de professores, como o I Fórum Municipal da Diversidade Étnico-racial de Campo Bom em 2015 para os docentes. A partir da nova gestão pretendemos intensificar a Ação da Comissão, contemplando também os alunos na formação qualificada.

Ao nos depararmos com a resposta dada pela SMEC, se percebe a importância da pergunta realizada. Mais do que identificar ações e possíveis estratégias realizadas, como a citada “Fórum Municipal” o que nos é revelador foi o fato de se tratar de uma “nova gestão”, ou seja, o questionário foi protocolado em 2016, a devolutiva da SMEC ocorreu em 2017. No ano de 2016 ocorreu as eleições municipais. Relacionando essas circunstâncias parece que, a Equipe atual na SMEC (2017), não deve ser a mesma da gestão anterior (2016). Se tal inferência procede, talvez se justifique algumas das respostas acima analisadas e discutidas, principalmente as que apresentam um caráter contraditório. No entanto, não exime e abrandam a responsabilidade desse órgão público normativo de tratar a questão étnico-racial de forma tão superficial e genérica.

Se validarmos essa constatação, de que se trata de uma nova equipe no setor da SMEC do município. Retoma-se a indagação estarecedora, supracitada: *partidarismo político seria um elemento dificultador no processo de continuidade de uma Política Pública voltada para questões étnico-raciais?*

Particularmente, com tudo o que se analisou e refletiu no transcorrer desse estudo, se esperava que mudanças partidárias em uma gestão municipal e em seu órgão responsável pela gestão educacional municipal, não interferissem na consolidação e, principalmente, na efetivação de uma Lei como essa! No entanto, responder essa reflexão demandaria outro estudo, o que o torna inviável sua perscrutação nesse momento.

Continuando, a quinta pergunta, teve como proposta aprofundar nossa análise sobre as perspectivas da SMEC, mas em um caráter mais específico, em relação às possibilidades de práticas a serem desenvolvidas nos estabelecimentos educacionais sob suas Diretrizes.

Indagar isso é pertinente, pois nos permitiria vislumbrar as relações entre conhecimento acerca das Leis, perspectivas sobre as mesmas, as iniciativas realizadas para sua implantação e, aqui no caso, partindo do suposto que há ações proativas, caberia solicitar “exemplos práticos”. Assim, se perguntou:

Para a SMEC, quais práticas que poderiam ser desenvolvidas nas escolas para atender as demandas desta Lei?

REPOSTA: As escolas precisam incorporar a História e Cultura Afro de forma interdisciplinar e constante. Não basta que se fale da História dos Negros apenas no mês de Novembro. A contribuição do Povo Negro, é milenar. O povo africano tem uma história rica a ser preservada e compartilhada, e são parte fundamental na construção da nossa identidade enquanto brasileiros. Acreditamos que o processo de educar para a Diversidade, que é o lema da Comissão a partir deste ano, inicia com os pequenos da Educação Infantil, onde eles podem descobrir a riqueza do continente Africano em cores, ritmos, sonoridades e belezas. Para que então, mais tarde, não somente os professores de História, Artes, Geografia, mas também os de Português, Matemática, Ciências e demais disciplinas possam retratar o povo Negro muito antes e muito além do processo de escravidão, como há muito se tem feito na escola.

A resposta produzida nos é interessante também, pois ela é por um lado, genérica e reveladora. *Genérica* porque ela não traz uma situação pontual no que diz respeito a práticas pedagógicas voltadas para atender a Lei. E é *reveladora*, pois ela denuncia algo que é há muito tempo discutido, a saber, o “tradicional mês do novembro negro” que, devido a “Semana da Consciência Negra”, majoritariamente, se deixa para esse mês a sistematização e realização de atividades voltadas para a questão racial. Essa resposta, longe de contribuir para a questão étnico-racial, ela acaba fazendo um papel inverso. Valorizar e exaltar práticas e momentos apenas no mês de novembro, coroa e reafirma todos os mitos e hábitos enrijecidos que o Movimento Negro há décadas luta para erradicar das escolas e do social.

Outra situação que nos conduz a indagações é que, embora anteriormente tenham respondido não estar cientes da Resolução n. 006/2010, a resposta dada acima confirma o caráter transversal da Resolução quando dizem: “os pequenos da Educação Infantil,[...] Para que então, mais tarde, não somente os professores de História, Artes, Geografia, mas também os de Português, Matemática, Ciências e demais disciplinas possam retratar o povo Negro muito antes e muito além do processo de escravidão [...]”. Por fim, como já discorrido anteriormente, a SMEC também evidencia uma questão cara à Educação étnico-racial



estereotipada, a saber: *limitar a história e cultura do negro apenas à questão dos processos escravagistas que assolaram esse grupo étnico.*

Já a sexta pergunta, se objetivou perscrutar as “possíveis dificuldades” para a implantação de medidas políticas, pois como já dito, o *locus* desse estudo é uma cidade que se orgulha de sua herança germânica protestante (e católica). Como se perceberá, a resposta diz mais do presente do que do enfrentado no decorrer dos quatorze anos desde a Lei 10.639/03 ou os seis anos da Resolução n. 006/2010.

Durante o processo de implantação de medidas políticas no município para atender estas diretrizes legais, quais foram os desafios enfrentados?

RESPOSTA: Os desafios são em proporcionar aos professores uma formação que possa desconstruir e reconstruir alguns paradigmas e lacunas no que diz respeito ao ensino da História e Cultura Afro.

Em nosso entendimento, a resposta é categórica, a grande dificuldade no olhar da SMEC é em proporcionar momentos de formação continuada para seus profissionais da educação objetivando com isso, “desconstruir paradigmas e lacunas referentes à cultura e história Afro”. Aqui se constata alguns elementos que nos levam a indagar: *a que paradigmas e lacunas se referem? Como um órgão que orienta e normatiza o pedagógico municipal acredita haver lacunas e paradigmas que lhes impedem de agir? Parece que, “o não-dito” aqui é de que, “é melhor não falar nesse tema”, pois se não se falar, não haverá racismo!*

Está claro nessa resposta que para a SMEC há professores pautando suas práticas pedagógicas em perspectivas (paradigmas) que não condizem com uma educação étnico-racial ou com a “história e cultura afro”. Disso surge outra pergunta, ora, *se todos os profissionais de educação no município já concluíram sua formação inicial ou estão em vias de conclusão, como, onde e porque apresentam, percepção, paradigmas que não vem ao encontro do que se postula a favor da Lei 10.639/03? Essa “lacuna” teria sua origem na formação inicial? É de ordem “genérico-humana”, “particular-singular”? ou mais revelador ainda, se trata de estereótipos e preconceitos? De qualquer modo, surge outra questão reflexiva: constatado isso, quais medidas a SMEC e a Comissão da Diversidade estão realizando para solucionar esse impasse?*

Pois bem, a sétima pergunta, sendo uma extensão da anterior, intenta levar à tona, se a Secretaria de Educação e Cultura identifica obstáculos para a implementação da Lei. Assim, lançou-se a seguinte questão:

Que elementos a SMEC considera obstáculos à implementação da Lei 10.639/08?

RESPOSTA: Os obstáculos são encontrar docentes comprometidos com a causa, que entendam que de fato não há como explorarmos toda a diversidade da Cultura e História Africana apenas com aulas pontuais. É necessária uma ação mais enfática, constante e efetiva para derrubarmos os muros dos preconceitos da sociedade, da comunidade escolar, e do ensino que não está preparado para lidar com a diversidade étnica e cultural.

Tal indagação, como se esperava, também é reveladora, pois nela se pode identificar elementos mais genéricos como o caso do preconceito que assola, historicamente, a sociedade brasileira. Assim como denuncia outros elementos de ordem subjetiva e objetiva que dizem respeito à formação profissional e o trabalho do professor em sala de aula e em sua relação com o contexto sociocultural em que estão inseridos.

Desse modo, ao se tentar identificar quais são os “obstáculos à efetivação” de uma proposta educacional voltada para a Diversidade, se deparar com “docentes não comprometidos com a causa” é preocupante! Isso revela que há entendimentos, perspectivas e paradigmas incrustados em cada indivíduo que, mesmo com uma formação acadêmica, técnico-científica e profissional, sobrevivem e ditam práticas pedagógicas e didáticas “pontuais”, nas quais nos parece imperar ainda uma visão unívoca, simplista, reducionista e desvalorizadora da História e Cultura Africana. O que “não foi dito”, nessa resposta é que, o racismo existe! E que o ideário campo-bonenses busca torna-lo invisível!

Disso surge uma reflexão: *tal constatação se deve apenas a questões de ordem pessoal, cultural e afetiva de cada indivíduo? se deve ao contexto sociohistórico e cultural da cidade? Ou se trata de uma lacuna na formação inicial desses professores que, não são instrumentalizados de modo à terem condições didáticas, pedagógicas e epistemológicas de produzirem e sistematizarem aulas voltadas para uma educação étnico-racial condizente com o que prescreve às Diretrizes Nacionais para uma Educação par aas Relações Étnico-raciais nas escolas do país?*

A oitava pergunta, tinha como proposta, um convite a se refletir sobre elementos, fatores, circunstâncias consideradas favoráveis a implementação da Lei. Pergunta-se isso, porque em nosso entendimento para erradicar comportamentos, paradigmas, percepções equivocadas e não reflexivas sobre a importância de se instaurar em uma sociedade um pensamento e comportamento mais tolerante e respeitoso, mais do que se identificar os obstáculos e dificuldades, é preciso também levar em consideração ações e propostas que favoreçam a superação de um pensamento e comportamento racista, intolerante e preconceituoso.

Assim, indagou-se:

Que elementos a SMEC considera serem favoráveis à implementação efetiva nas escolas desta Lei?

RESPOSTA: A implementação da Lei só traz benefícios para a escola. A escola não é apenas uma preparação para a vida, ela é a Vida. E na vida há que se lidar com as diferenças, respeita-las e tolera-las e cabe à escola mostrar aos alunos o caminho para convivência harmoniosa entre as diversidades.

Como se lê acima, para a SMEC a importância da implementação da Lei vem ao encontro do que entendem como “função” da escola, isto é, “preparar para a vida” e “mostrar aos alunos o caminho para convivência harmoniosa entre as diversidades”. Essas afirmações esboçam um entendimento específico do “que é a escola e de qual seria sua função”, em uma perspectiva étnico-racial. Sendo um espaço no qual as diferenças se fazem presentes, a prática do respeito e da tolerância seriam objetivos centrais para um convívio harmonioso fora da escola.

Com essas respostas, nos parece evidente o caráter preparatório para a vida atribuído à essa instituição. De modo que nos leva a inferir sobre o papel da mesma que, além de introduzir cada sujeito singular no conhecimento, historicamente, produzido e socialmente acumulado, cabe à escola, ainda, preparar os sujeitos campo-bonenses para um convívio em harmonia, voltados para a Diversidade. No entanto, não está claro qual seria esse “caminho” que beneficiaria. Como já revelado acima, parece ser ciente varrer para baixo do tapete as questões que envolvem cor de pele e raça.

A nona pergunta, mais pontual, busca saber se, a SMEC ou outro Setor, Órgão Municipal disponibiliza instrumentos didáticos que permitam os professores se prepararem e sistematizarem situações pedagógicas voltadas para a Lei 10.639/03. Pois como, em uma relação educativa, além de educador e educando em um local específico (sala de aula), o trabalho didático só ocorrerá sob a mediação de um instrumental didático, seja ele livro didático, artigos científicos, planos de aulas elaborados pelo próprio professor, recurso audiovisual, como filmes, imagens, etc. sem esse elementos, uma relação educativa, fica comprometida. (ALVES, 2005; 2006) Partindo desse pressuposto conceitual é que se impõem a necessidade de se perguntar:

É disponibilizado, por parte de outros Órgãos Governamentais à SMEC alguma coleção/material didático e pedagógico que trate desta Lei que sejam destinados às escolas do município? Se sim, quais?

RESPOSTA: Nos anos anteriores o MEC forneceu um material didático da coleção “A cor da cultura” para distribuir para as escolas da rede.

Antes de se refletir sobre essa resposta, é necessário retomar algumas questões discutidas anteriormente, que é a referente ao “material didático”. Essa questão é uma das mais discutidas no meio acadêmico e também uma das maiores reclamações por parte dos professores quando indagados sobre a realização (ou não) de aulas voltadas para a Lei 10.639/03.

Já se assinalou que Órgãos Nacionais como a Secretaria de Educação Continuada (SECAD) e o próprio MEC fomentaram (e ainda fomentam) inúmeras obras científicas e didáticas com o objetivo de serem “referências” para o Ensino da Cultura e História Africana e Afro-brasileira, o que por sua vez contradiz o que nos foi respondido, visto que, citam apenas um projeto denominado “A cor da cultura<sup>46</sup>”. Embora se trate de um material didático importante, ele não é único. Da mesma forma que, limitar uma compreensão à esse material específico, apenas valida o que se indagou acima e se constatou, *como um município que apresenta alto índices educacionais se limita a compreender uma Lei étnico-racial de forma genérica e superficial?*

Com isso, nos questionamos se, esse seria o único recurso, em termos de subsídios teóricos e didáticos, que professores e suas escolas têm acesso? Se a resposta fosse positiva, não seria isso um dos obstáculos centrais que impedem a efetivação de um plano educacional voltado para a Diversidade? Não seria essa escassez de material um dos elementos colaboradores para que se identifique professores realizando “aulas pontuais” (normalmente no mês de novembro) sobre a história do negro?

A décima questão, teve como objetivo coletar dados mais objetivos e de natureza quantitativa como forma de enriquecer nosso estudo. Desse modo, cientes de que, por questões de Ordem Administrativa e Burocrática, toda criança ao ser matriculada em uma Instituição Pública Educacional, ela deve dar conta de algumas informações referentes às mais variadas esferas: socioeconômica, familiar, saúde, religião e também a questão de declaração de cor/etnia.

Desse modo, se considerou pertinente indagar sobre um possível porcentagem de crianças (auto)declaradas negras ou afrodescendentes:

---

<sup>46</sup> Trata-se de um projeto elaborado pelo SECAD com a finalidade de atender demandas escolares sobre a Lei 10.639/2003. Para isso, os órgãos competentes elaboraram materiais didáticos sobre racismo, educação étnico-racial, história e cultura africana e afro-brasileira em 3 volumes (Modos de ver, Modos de sentir e Modos de Interagir). Esse material começou a ser encaminhado para todas as escolas públicas do país a partir de 2006.

A SMEC possui dados estatísticos referentes aos alunos matriculados na rede municipal de ensino que sejam autodeclarados negros, pardos e/ou afrodescendentes? Em caso afirmativo, qual a porcentagem de alunos autodeclarados?

RESPOSTA: Não há dados estatísticos de alunos autodeclarados negros, pardos e/ou afrodescendentes.

Como se vê, surpreendentemente, tanto a SMEC quanto sua Comissão da Diversidade não possui dados estatísticos referentes à uma possível porcentagem de estudantes declarados no ato da matrícula como negros, afrodescendentes ou pardos, etc. É revelador essa constatação porque, particularmente, parte-se do entendimento de que um Órgão Administrativo responsável pela Legislação educacional de um município, que busca promover uma “educação voltada para a Diversidade”, poderia realizar uma coleta e análise de dados estatísticos de sua população negra, afrodescendentes e de outras etnias. Nossa indagação também levanta o porquê não se buscar esses dados nos órgãos Federais competentes, como o “censo escolar”, por exemplo. Na posse de tais dados, esses indicativos não contribuiriam na elaboração de estratégias promotoras de uma educação étnico-racial?

A dúvida permanece, visto que o acesso ao Censo Escolar anual é disponível no *site* Oficial do INEP e, como já sugerido no subcapítulo 3.1, temos disponibilizados no anexo 6 desse estudo tais estatísticas. Portanto, receber uma resposta negativa acerca dessa questão nos convida a inferir inúmeras indagações e reflexões do por quê de tal resposta.

Pois bem, a décima primeira pergunta, sendo uma extensão dessa última, indaga:

A SMEC já recebeu algum tipo de ocorrência e/ou situação na qual tenha havido casos de lesão moral e/ou corporal em função de práticas de racismo, discriminação racial e/ou preconceito oriundos das escolas municipais? Em caso afirmativo, quais foram as medidas adotadas Legalmente?

RESPOSTA: Não temos conhecimento destes casos em escolas da rede.

Com essa indagação, buscou-se perscrutar se alguma vez a SMEC chegou a receber algum caso de racismo, discriminação racial ou outra forma de lesão moral e corporal. Como se vê na resposta, não se tem conhecimento de que isso tenha ocorrido. Porém, como uma forma de aprofundar mais o assunto, cabe ainda ouvir o que dizem os professores sobre isso.

Ora, os estudos realizados sobre a questão racial é ampla em exemplos de racismo na escola. O fato de a Secretaria de Educação não ter conhecimento de casos não quer dizer que não ocorreram e de que não estejam ocorrendo, por isso, ouvir os professores de História sobre essa questão nos parece enriquecedor quanto ao que foi perguntado acima.

A décima segunda pergunta envolvia duas esferas, de um lado a função da própria SMEC enquanto órgão diretor de ações voltadas para a Diversidade. Por outro lado, a questão da “formação continuada” voltada para o referido tema. Assim, perguntou-se:

A SMEC disponibiliza momentos de formação, objetivando os estudos, diálogos e reflexões sobre a importância de se tratar esta temática com os professores da Rede Municipal de Ensino? Em que momento estas ocorrem?

RESPOSTA: Sim, através da Comissão da Diversidade étnico-racial e cultural em encontros de formação, tais como Fóruns, debates, palestras, etc.

A resposta já estava implícita em respostas acima, e aqui está mais explícita. Como se percebe, a realização de momentos voltados para a discussão, reflexão e elaboração de um entendimento que coadune com suas perspectivas, em termos de município. Assim, uma das pautas e ações objetivadas pela SMEC e sua Comissão, é a realização de fóruns, palestras entre outras formações<sup>47</sup>.

Por fim, a última pergunta realizada à SMEC buscou tornar explícitas quais as perspectivas de aplicabilidade e efetivação da Lei no município.

De acordo com o ponto de vista da SMEC, quais as perspectivas referentes à aplicabilidade e efetivação da Lei 10.639/03 na Rede Municipal de Ensino de Campo Bom?

RESPOSTA: As perspectivas são ampliar o acesso a formação continuada aos professores, e integrar os alunos de anos finais no processo de formação através de palestras, projetos culturais e atividades extracurriculares. E, através da Comissão mostrar a importância da implementação de Políticas Públicas de Ações Afirmativas para promovermos essa educação que respeita a Diversidade.

A resposta a essa questão é categórica e transversal. Na perspectiva da SMEC, atingir professores, alunos e comunidade escolar seriam o cerne da questão. Para tanto, “ampliar, integrar” e fomentar, por meio de sua Comissão, momentos de discussão sobre o tema, mais do que o *slogan* da “nova equipe” na SMEC, é o seu objetivo central no qual depositam suas perspectivas de ações educacionais com vistas à atender as demandas da Legislação referente à Lei 10.639/03.

Como se vê, essas foram as perguntas enviadas à SMEC e as respectivas respostas dadas pela Equipe responsável por esse Setor na mesma. Passaremos a analisar e refletir sobre o que nos foi retornado sobre a questão da Lei e a perspectiva atual. cabe ainda, por fim, analisar e discutir as concepções dos professores e suas práticas pedagógicas sobre esse tema

---

<sup>47</sup> Nos anexo 7 (fig. 15 e 16) e anexo 8, se encontram *folders* exemplificando alguns desses momentos promovidos pela Comissão da Diversidade.

e assim, identificar as intersecções existentes (ou não) entre SMEC, CME, Comissão, Escola, Professores, Estudantes e Comunidade.

## 5. O PERFIL DOCENTE RESPONSÁVEL PELO ENSINO DE HISTÓRIA EM CAMPO BOM-RS

Como consta no anexo 3, a ficha de entrevista em sua primeira parte é composta por um questionário que busca adquirir as seguintes informações dos entrevistados: a) De “ordem pessoal”, qual a *faixa etária* do pesquisado: entre 20 e 25 anos; 25 e 30 anos; 30 e 35 anos; acima de 35 anos; b) de “ordem acadêmica”, buscou-se questionar *formação acadêmica*: tinha graduação em História? em que ano concluiu e onde cursou? Possuía titulação de outra natureza (outra graduação, especialização, mestrado e/ou doutorado); c) da “ordem profissional”, referiu-se à sua *prática docente*, especificamente, qual o tempo de Docência possuía?: Menos de 1 ano; entre 1 e 5 anos; 5 e 10 anos; mais de 10 anos. Também, questionou-se sobre a *natureza do vínculo empregatício*: concursado ou contrato temporário; d) Ainda sobre sua “formação acadêmica”, considerou-se pertinente questionar se durante o período de formação inicial, isto é, *graduação houve disciplinas voltadas para História e Cultura da África e afro-brasileira*? Cientes de que poderíamos em algumas situações ter um retorno negativo em relação a esta pergunta, visto que, alguns professores tinham concluído sua formação antes de 2008 e em alguns casos, até mesmo antes de 2003. Independente disto, ainda lançou-se uma outra questão para os entrevistados que tratava de saber se em *algum momentos da formação acadêmica abordaram a Lei 10.639/03*<sup>48</sup>? Se foi em disciplinas do próprio curso, se foi uma disciplina de caráter Geral ou uma especificamente de metodologia do ensino ou de didática; ou ainda se foi de outro curso. Também levantou-se a possibilidade de saber se caso em nenhuma dessas situações acima foi prevista o atendimento da(s) Lei(s), se os mesmos entrevistados buscaram-na em “outras situações”, tais como: *bolsista de iniciação científica, grupos de estudos; Palestras, Seminários, Eventos Científicos...*ou ainda,

---

<sup>48</sup> Durante esse momento de interlocução, também acabamos por abordar a Lei 11.645 de 2008, pelos seguintes motivos e circunstâncias. Primeiro, por ela “ser mais recente”; segundo, por ela tratar da história e cultura dos três grupos étnicos-raciais previstos (afro-brasileiro, africano e indígena); também teve como intenção identificar qual o entendimento dos professores sobre estas Leis, tanto em relação à anterior, a 10.639 de 2003 que previa o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Também esclarece-se que, durante a realização desta pesquisa está tramitando no Senado brasileiro, uma PEC que “veta a Lei 10.639/03” e torna oficial apenas a 11.645/08, o que segundo nossa interpretação, não muda nada, continua sendo obrigatória o ensino da cultura e história afro-brasileira, africana e indígena. No entanto, houve e há um forte movimento de crítica contra o Governo em favor de se manter vigorando a Lei 10.639, alegando-se que, com o veto desta, deixará de ser obrigatório a chamada “cultura afro” nas escolas. Tal situação nos parece singular e passível de reflexão, pois parece que tratam distintamente ambas as Leis, a de 2003 para questões do negro e a Lei de 2008 para tratar das questões indígenas. Portanto, daí a importância de abordar se necessário sobre a Lei 11.645/08, no interior da discussão da Lei 10.639/03.



o que poderia ser mais preocupante, em nosso entendimento, *Não houve abordagem sobre a temática Lei 10.639/03 em minha formação inicial*; e) uma última questão a ser respondida, era sobre se “*A Escola e/ou a Rede Municipal de Ensino disponibilizavam momentos de capacitação sobre este assunto?*”. Tal indagação é pertinente, pois para atender mais do que as exigências Legais, realizar uma aula que privilegie diálogos e reflexões sobre questões étnico-raciais, requer sim, que o professor tenha ao seu alcance subsídios teóricos, bibliográficos, formações, momentos de diálogos e reflexões que lhes permitam produzirem os instrumentais didáticos necessários para a elaboração de suas aulas. (ALVES; CENTENO, 2011)

Estes foram os elementos que fizeram parte do questionário inicial, anterior às interlocuções com os professores, que nos serviram de “pré-aquecimento” (SZYMANSKY, 2002) com os entrevistados e também, porque estas informações consubstanciam o “processo de organização do trabalho didático” (ALVES, 2005; 2011).

Organização e processos estes que, em última instância, tem seu início já no período de formação inicial, estendendo-se ao momento no qual está em sala de aula diante de uma determinada classe, lecionando determinados conteúdos, perpassando por outros elementos de natureza política, social, cultural, ideológica, profissional...considerando ainda suas perspectivas pessoais e desafios. (ESTEVES, 1999; NÓVOA, 1999)

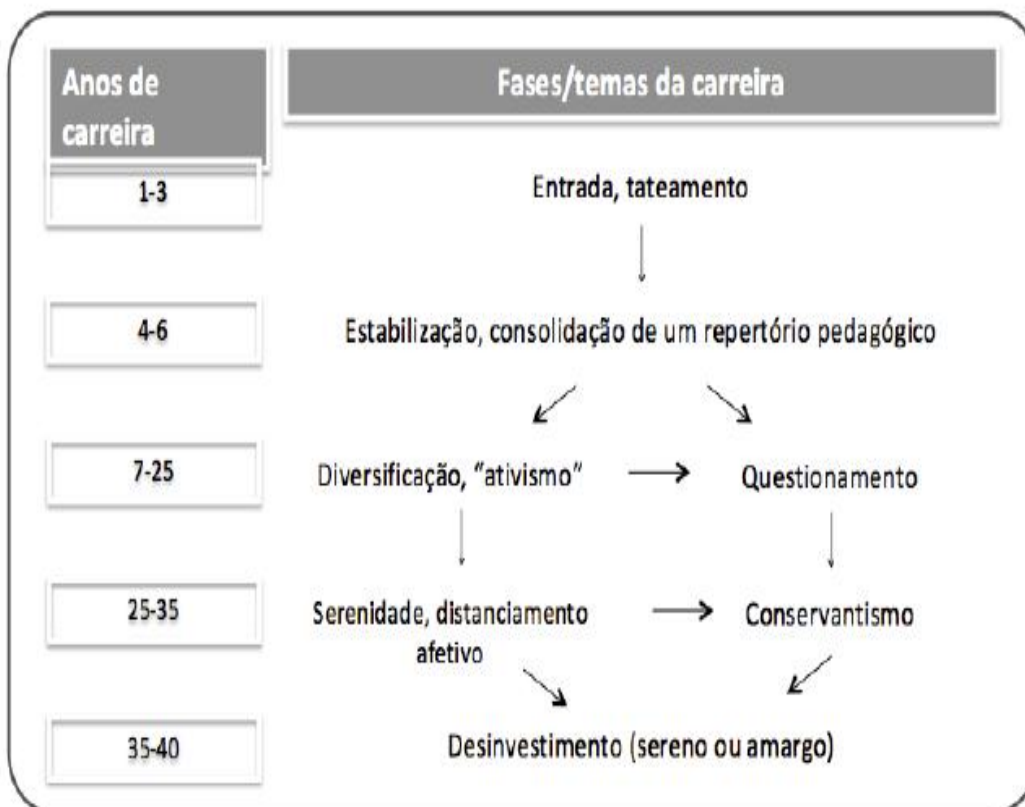
Abaixo segue quadros estatísticos sobre cada uma das informações acima enunciadas, as quais nos auxiliarão na tentativa de identificar e analisar as possibilidades de efetivação de aulas de natureza étnico-raciais nas de História.

### A QUESTÃO DA FAIXA ETÁRIA E DO TEMPO DE DOCÊNCIA

Em linhas gerais, mas não fixas (e nem lineares), a profissão docente segundo os estudos pioneiros de Huberman (2007, pp. 39-46) compreenderia as seguintes fases/períodos: a “entrada na carreira”, podendo se evidenciar também: uma “fase de estabilização, outra de diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo e lamentações, por fim, desinvestimento”.

Para chegar a estes resultados empíricos, o autor também fez uso dos “estudos clássicos sobre o ciclo de vida humana” (HUBERMAN, 2007, p.47), os quais lhe permitiram traçar um “percurso temático”, que segue abaixo:

**Figura 4 – Ciclo de vida dos professores.**



FONTE: HUBERMAN (2007, p. 47)

Assim, como se pode identificar no quadro acima, ao correlacioná-lo com os dados estatísticos dos professores entrevistados (57% destes sujeitos pesquisados estariam exercendo a profissão entre 5-10 anos). Poder-se-ia inferir, que eles estariam entre a “Fase de Estabilização e Consolidação de um repertório pedagógico”. De acordo com o autor, a “estabilização consiste em um tempo de escolha subjetiva da profissão e de um ato administrativo, quando se é Oficialmente nomeado”, no caso destes professores concursados. (HUBERMAN, 2007, p. 40)

O gráfico abaixo apresenta os seguintes resultados: *dos dez professores, seis professores entre 25-30 anos, outros três acima de 35 anos e um não respondeu.* Conseguindo-se a seguinte porcentagem:

Figura 5 – Faixa Etária dos Professores.



FONTES: Dados obtidos pelo pesquisador a partir dos dados coletados nos questionários (2017).

Com se percebe, há um equilíbrio percentual entre professores com mais de 35 anos e os que tem menos de 30 anos, o que pode vir a ser colaborativo no sentido de nos permitir compreender e captar as nuances, as características, definir e *linkar* possíveis padrões, práticas e quem sabe, *padronizações pedagógicas*, como por exemplo, não abrir mão de determinado viés historiográfico, determinado instrumental didático, tipos de temáticas que considerem centrais fazerem parte de seu conteúdo programático ao lecionarem suas aulas de História.

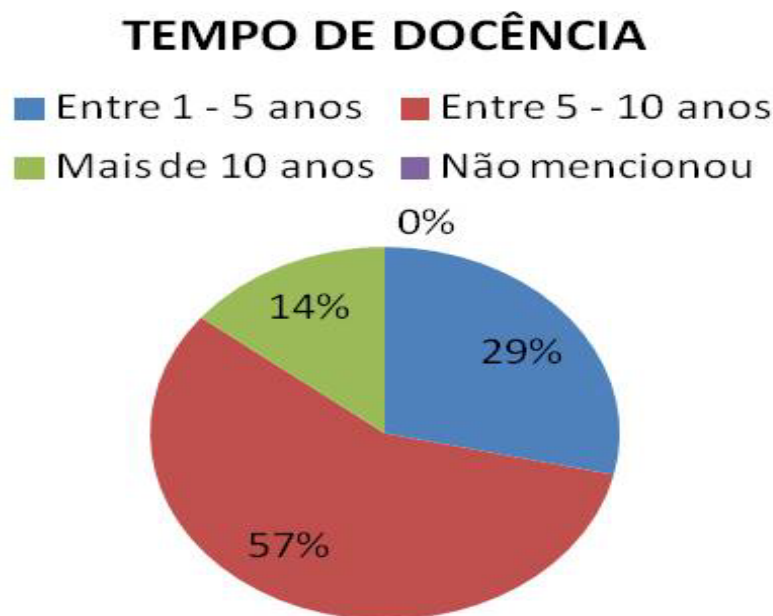
Do mesmo modo, o “tempo de docência” é de grande relevância, pois nos permite compreender o porquê dos professores apresentarem determinadas escolhas, práticas, anseios, perspectivas, lutas, ideais, absentismos docentes, etc. (ESTEVES, 1999). Igualmente, o porquê haver relutâncias e desistências perante as imposições das circunstâncias, oriundas da escola, da sala de aula e/ou do contexto extraescolar, como a influência do bairro, cidade, comunidade escolar, etc. (IDEM)<sup>49</sup>

---

<sup>49</sup> Ainda destacamos que, tomar sujeitos docentes como objeto de pesquisa, tomando como critério analítico a faixa etária e tempo de docência, conforme defende José Esteves (1999, pp. 99-108), identificar fatores de mudanças que impactam na profissão docente no decorrer da vida profissional, tais como: aumento das exigências em relação ao professor; menor valorização social (e salarial); mudanças dos conteúdos curriculares; escassez de recursos materiais; deficientes condições de trabalho (precarização do trabalho docente); mudanças nas relações professor-aluno. Todos estes elementos quando, analisados em seu conjunto e identificados como

Assim, tem-se a seguinte estrutura gráfica referente ao tempo de exercício docente:

Figura 6- Tempo de Docência.



FONTE: Dados obtidos pelo pesquisador a partir dos dados coletados nos questionários (2017).

Ambas as categorias, nos permitem analisar, qualitativamente, discursos e práticas pedagógicas entranhadas no seu trabalho docente cotidiano, seja na sala de aula ou nos demais ambientes escolares. Pois, como assevera Maria Helena Cavaco (2007, p. 164), seja nos primeiros tempos da profissão ou não, “[...] o papel do professor, por si só, não assegura o reconhecimento da autoridade do jovem docente, nem garante a possibilidade de evitar a desagregação do ambiente da aula pelo jogo das estratégias de afirmação e de resistência dos alunos”. Situações estas constatáveis, tanto dentro do ambiente da sala de aula e escolar, como denunciado pelo Professor 1A, quando este diz ser seus alunos “...*extremamente preconceituosos (raciais), homofóbicos...*”, quanto, pelo Professor 1B, ao revelar se tratar de “...*uma cidade de origem germânica preconceituosa para com os negros e indígenas...*”. Situações essas que se tornam obstáculos, circunstâncias limitadoras de suas práticas pedagógicas anti-racistas.

---

processo ativo impactante no sujeito professor, acarreta no que o autor veio a denominar de “mal-estar docente”. Portanto, averiguar aqui também se, situações de racismo, intolerância e preconceito racial seriam elementos catalizadores e provocadores de um mal-estar docente, nos parece uma indagação contundente e reveladora, que mereceria um novo estudo.

Mesmo que se trate de apenas dois professores, dentre os dez pesquisados, não se pode desconsiderar estes fatores, pois embora os outros profissionais não tenham explicitamente denunciado formas de resistências em seus respectivos ambientes escolares, todos, pelo não-dito, de alguma forma deixaram claro haver a necessidade contínua de buscar “estratégias diversificadas” para que consigam engajar seus alunos na temática étnico-racial. O que não quer dizer que não haja focos de resistência dos alunos, ao contrário, há resistência, porém não se manifestam e não se impõem fortemente, porque estes profissionais tentam sempre “contornar” tais situações, ao abordarem as temáticas étnico-raciais. Pensando na Lei 10.639/03, contornar os limites que se apresentam em sala de aula é mais eficaz para a efetivação dessa legislação? Não seria uma postura que ajuda a perpetuar o racismo, o preconceito e a intolerância racial em sala de aula? Contornar ao invés de esclarecer, debater, dialogar e convidar a refletir, como se viu nos capítulos anteriores (em especial o 2.1), é a estratégia apontada pelos Documentos Oficiais e pela produção acadêmica?

Destaca-se também, o que Eliane Anselmo (2015) já advertira anteriormente, da sobrecarga que a Lei 10.639/08, as Diretrizes Curriculares e o MEC através de seus textos Oficiais impõem sobre os ombros dos professores. Ou seja, da forma como está posta em suas linhas e entrelinhas, a responsabilidade pela implementação e mudança concreta da forma como são estabelecidas as relações sociais preconceituosas e discriminatórias na escola, seriam erradicadas sob a responsabilidade total dos professores e da escola, o que de fato, é uma transferência de obrigação, de papel e função, visto se tratar de algo que diz respeito a sociedade como um todo. Não pode ser transferida exclusivamente para o âmbito escolar tais incumbências. Ainda que, os profissionais da educação não devam se eximir dessa responsabilidade. (ANSELMO, 2015)

Esses fatores ganham maior relevância, quando nos debruçamos nos estudos de Esteves (2007), realizado em meados dos anos de 1980-1990 e nas pesquisas de Eliane Anselmo (2003) entre 2010-2015 (veja-se, mais de 25 anos entre àquela pesquisa e essa última). Poderíamos então indagar se tais “pressões e incumbências legais atribuídas aos docentes”, não estariam se tornando um fator colaborador de causas, tais como: sentimentos de desajustamento, insatisfação, inibição, absentismo laboral, *stress*, ansiedade, depressão, esgotamento, desistência pedagógica... em uma palavra, *mal-estar docente* (ESTEVES, 2007, pp. 112-113).

Mais ainda, lhes atribuem responsabilidades/missões e papéis sociais como agentes protagonistas do rompimento de relações verticalizadas, erradicando do ambiente escolar as práticas racistas, preconceituosas e estereotipadas sobre gênero, raça, *status* socioeconômico. Toda essa sobrecarga de responsabilidade depositada sobre seus ombros nos parecem colaborar muito mais para um fim, como o denunciado por Esteves (2007) e Anselmo (2003; 2015), do que para uma mudança radicalmente qualitativa dos papéis e relações racializadas (IANNI, 2004) vigentes no ambiente escolar.

#### ANO DE CONCLUSÃO DA GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA TOMANDO COMO PARÂMETRO 2003 E 2008.

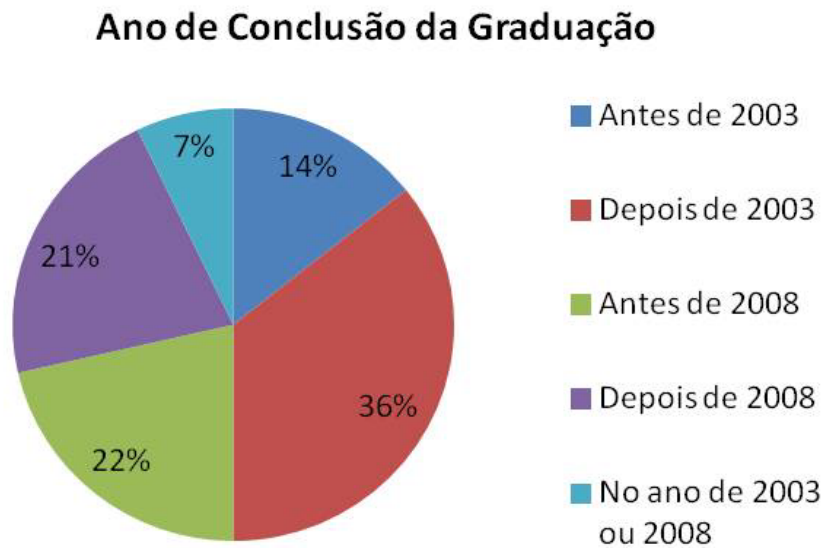
O ano de conclusão da graduação em História também foi levada em consideração, tendo em vista a longa e ampla luta do Movimentos Negro. Identificar se, durante a formação inicial estes professores tiveram momentos de estudos, diálogos, acesso e produção de conhecimento sobre as temáticas afro-brasileiras e africanas, em nosso entendimento, são centrais.

Acredita-se que, tanto a formação inicial, quanto a formação continuada são imprescindíveis, pois são norteadoras de práticas educativas e pedagógicas colaborativas para efetivar todo e qualquer processo pedagógico, mais relevante ainda no caso de uma educação voltada para as relações étnico-raciais. Entendidas como elementos que consubstanciam a produção de compreensões sobre pluralidade étnica e multicultural, se percebe a importância desses momentos no processo de construção de percepções sobre a Lei.

Para isso, constatar se o ano de formação acadêmica destes professores é anterior ou posterior a “data-chave” na qual foi implantada a Lei nº. 10.639, nos auxiliou na compreensão da relação destes sujeitos com estas Legislações e sua possível transposição para a sala de aula, na forma de planejamentos, atividades didáticas, diálogos crítico-reflexivos.

Assim, tem-se o seguinte gráfico:

Figura 7- Ano de Conclusão da Graduação.



FONTE: Dados obtidos pelo pesquisador a partir dos dados coletados nos questionários (2017).

Como se vê, a maioria dos professores tem sua formação depois da promulgação da Lei 10.639, somando um total superior a 80%, ou seja, apenas dois professores formaram-se antes de implantarem essa Lei. É interessante, mas não revelador esses dados. Interessante porque a grande maioria dos entrevistados tem sua formação inicial inferior a dez anos (a contar da data dessa pesquisa). Ela não é reveladora, pelo fato de que, infelizmente, inúmeras são as pesquisas que demonstram haver sérias lacunas e equívocos pedagógicos, didáticos da aplicação da Lei nas escolas.

Retoma-se algumas indagações: *onde está a origem dessas lacunas? É na formação inicial (cursos de graduação)? É falta de opção de cursos de formação continuada? É preconceito velado dos sujeitos envolvidos no processo complexo do Triângulo Pedagógico e do Triângulo Político (NÓVOA, 1999), o qual será problematizado nos capítulos seguintes?* Como se vê, mais um item que fica com indagações e reflexões preocupantes em aberto.

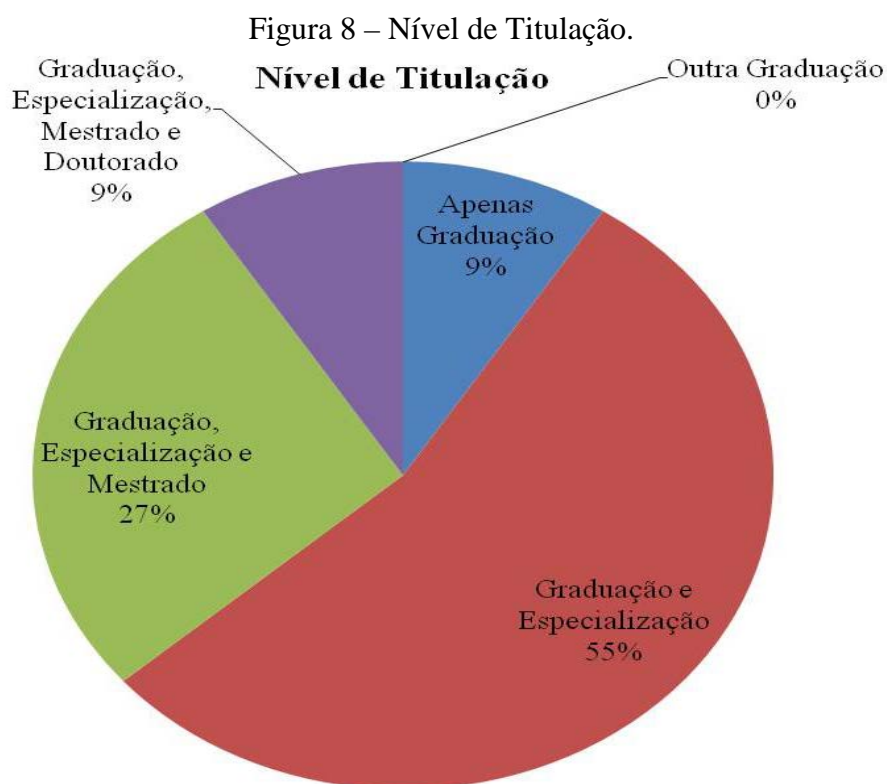
### A TITULAÇÃO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

O nível de titulação destes sujeitos, também não deixou de ser pertinente, pois nos auxiliou na identificação de um possível grau de conhecimento e aprofundamento dos professores acerca das temáticas étnicas e afro-culturais. Também nos ajudou na

desconstrução da ideia de que, quanto maior o grau de instrução do professor, mais profunda, reflexiva, crítica e qualitativamente superior seria (ou será) a produção de conhecimento em sala de aula dos alunos. Imaginário este, que não necessariamente é verdadeiro, pois envolve múltiplos fatores que não se limitam apenas o “lecionar, transmitir, provocar diálogos, dar conta do conteúdo”. (SACRISTÁN; PÉREZ GOMES, 1998)

No entanto, também não desconsideramos o fato de que, a formação continuada seja da natureza que for, é importante neste processo de construção e efetivação de uma “educação para as relações étnico-raciais” permeadas por uma “didática intercultural/multicultural” (CANDAUI, 2012b).

Assim tem-se o seguinte gráfico:



FONTE: Dados obtidos pelo pesquisador a partir dos dados coletados nos questionários (2017).

Segundo os resultados obtidos acima, se percebe que a “carreira profissional” destes professores, à exceção de um docente (9%), todos investem ou investiram em cursos de formação de natureza *stricto* e/ou *lato sensu*. Também todos responderam realizar cursos de formação (de curta duração) ofertados pela SMEC, os quais em termos de temáticas são das



mais variadas, desde *bullying* até espiritualidade no ambiente escolar. O que caracteriza como sendo a questão da formação (inicial e continuada) tratada por estes sujeitos, como um “processo pessoal e singular”, além de profissional<sup>50</sup>. (MOITA, 2007)

Tais resultados nos levam a entender que estes sujeitos pesquisados interpretam e se identificam enquanto “professores profissionais” e não como “professores técnicos” ou “educadores transmissores de conteúdo” (HOLLY, 2007, pp. 84-86).

### OUTRAS DISCIPLINAS MINISTRADAS PELOS DOCENTES

Como se viu anteriormente, ambas as Leis são consideradas fruto das lutas e reivindicações da sociedade, a partir do momento em que se começa a ganhar terreno e amplitude de discussão, os “direitos humanos e sociais”.

Desde então, os currículos foram postos “em cheque”, questionados e debatidos na busca por modificações que viessem a colaborar com este novo movimento e entendimento educacional. Busca esta, a qual visava desconstruir práticas cristalizadas histórica, cultural e socialmente instituídas na escola, em seu conteúdo programático, como já dito anteriormente, passaram a ser interpretadas como “sistemas de práticas aninhadas” (SACRISTÁN, 1999 p. 68-77).

Reconhecer-se enquanto parte do ambiente escolar, no papel de “agente cultural”, percebendo que este seu local é produto do contexto social mais amplo. Isto é, conforme a sociedade vai definindo suas *necessidades sociais*, estas implicarão na instituição escolar em todos os seus segmentos, influenciando, modificando e aumentando tanto as funções quanto às demandas que devem atender e dar conta (ALVES, 2005; 2007; SACRISTÁN, 1999, p. 67). Daí a importância de se indagar e tentar compreender *se esse currículo que é adotado na escola, na sala de aula zela pelo quê?*

No caso das questões étnico-raciais, como já largamente estudados, a busca por mudanças nos currículos escolares, em geral, e nos conteúdos programáticos das disciplinas

---

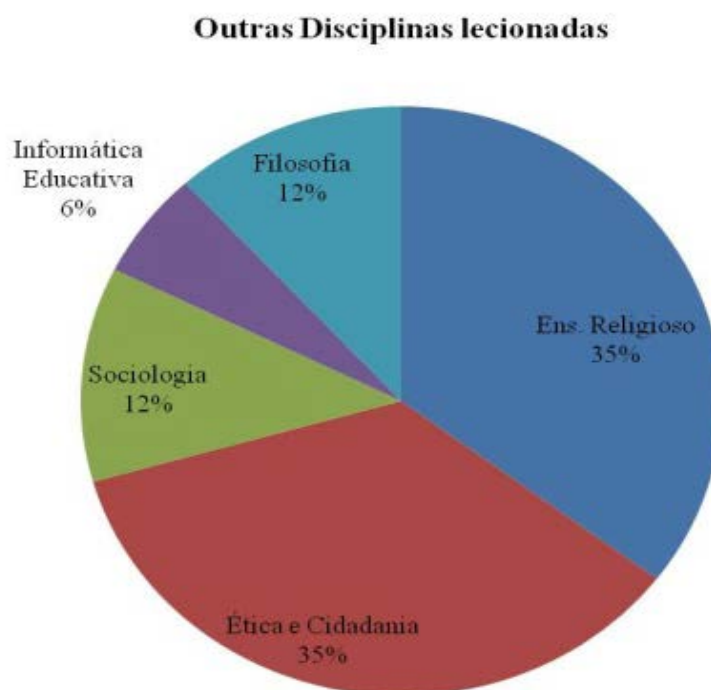
<sup>50</sup> Embora sejam dois temas amplamente discutidos no cenário brasileiro, acreditamos que o entendimento de Maria da Conceição Moita (2007, p. 114), não só por ser pioneiro, mas também porque mantém-se atual e pertinente: “o conceito de formação é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio [...]” Assim, dilata-se o entendimento de formação para além dos aspectos burocráticos e formais. Agrega-se posturas e hábitos ativos dos professores, tais como pode ser constatado no relato dos professores quando alguns destes dizem fazer uso de “matérias jornalísticas”, ou seja, o simples fato de ler um jornal em casa ou no intervalo do seu trabalho e identificar uma reportagem que venha ao encontro dos temas que pretende desenvolver em sala de aula, já é uma forma de “formação”.

de História, em específico, são pautas de reivindicações desde meados da década de 1980 e, ainda o são. (SILVÉRIO, 2003) Levando em consideração estes estudos realizados, considerou-se importante indagar aos professores de História, se eles lecionavam exclusivamente a Disciplina de História ou se, por acaso, acabavam também tendo de se responsabilizar por outras disciplinas?

Para nossa surpresa, todos os professores entrevistados, ao preencher o questionário referente a esta pergunta, responderam que sim. Mas o mais interessante, foi constatar durante a própria interlocução que estes profissionais, *além de “dar” aula de História, acabam abordando os temas referentes a Lei em outros Componentes Curriculares, como por exemplo: de Ética e Cidadania, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia.*

Segue um gráfico estatístico das disciplinas que estes profissionais também lecionam:

Figura 9 – Disciplinas lecionadas.



FONTE: Elaborado pelo pesquisador a partir dos questionários (2017).

Como se constata, majoritariamente, os professores formados em História, acabam ao chegar à escola, sendo incumbidos de lecionar as disciplinas supracitadas. Resultando em um total de 70% destes docentes inclusos nestas situações.

Identificado tal situação, nos indagamos se em outros contextos escolares, seja na região do Vale do Rio do Sinos ou em outra região do país, se o mesmo também ocorre?

Mais do que interessante, se considera imprescindível entender o *porquê de uma Lei que torna obrigatório as disciplinas de Artes, Letras e História dar conta do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira*, acabar sendo tratada por profissionais formados em História, em outros Componentes Curriculares que não as que são prescritas pelos Documentos Oficiais e pela Legislação vigente. Outra questão, que nos inquieta, é saber se *os Órgãos Oficiais e pesquisadores responsáveis pelas Diretrizes estão cientes destas situações curriculares?*

Também suscita perguntar *se não seria mesmo interessante a criação de um adendo ou Lei que venha a alargar as vigentes (10.639/03 e 11.645/08), deixando de “sobrecarregar” estas três disciplinas e seus respectivos Cursos de Formação e os profissionais delas oriundos?* Esta sugestão não é de agora, como já discorrido, outros pesquisadores já denunciaram a sobrecarga de responsabilidade atribuída à escola e aos professores de áreas específicas do componente curricular, seja de História, Artes e/ou Literatura.

Para findar as devidas informações introdutórias, como forma de preservar a identidade dos entrevistados e dos ambientes escolares que nos propiciaram a realização desta pesquisa, utilizamos as seguintes formas de identificação no presente trabalho:

Tabela 1 - Entrevistados

<b>Entrevistado</b>	<b>Escola Municipal de Ensino Fundamental</b>
PROFESSOR 1	A
PROFESSOR 1	B
PROFESSOR 2	B
PROFESSOR 3	B
PROFESSOR 4	B
PROFESSOR 1	C
PROFESSOR 2	C
PROFESSOR 1	D
PROFESSOR 1	E
PROFESSOR 1	F

FONTE: Elaborado pelo pesquisador afim de preservar a identidade dos participantes da entrevista (2017)

Esclarece-se também que as falas dos professores estarão citadas da seguinte maneira: citação direta em recuo 4 cm, espaçamento simples, as citações indiretas da fala dos professores estão grifadas em *itálico*. Todos os fragmentos que se considerou importante destacar, estarão grifados em **negrito**, acompanhado no final pela identificação do autor da fala, acrescido de “grifos do autor”.

### 5.1. As Percepções Docentes e as relações Experienciais, Pedagógicas e Disciplinares

O chamado “Triângulo do Conhecimento” (NÓVOA, 1999, p. 9) se trata de um esforço teórico que busca traduzir a relação entre: *os saberes da experiência* dos professores, *os saberes da Pedagogia* produzidos pelos especialistas em Ciências da Educação (em Educação, Didática, Currículo, Epistemologia, Ciências da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação,...) e *os saberes das disciplinas*, fruto dos esforços de teóricos especialistas em domínios do conhecimento (Filosofia, Sociologia, Matemática, Psicologia, História...).

De acordo com o autor português, esta relação apresenta-se de forma dialética. Esta característica é histórica e sintomática. Exemplo disto, é o fato de que no cenário educacional português, bem como no brasileiro, até meados da década de 1990, a interação no interior deste tripé, independente do período sócio-histórico educacional, sempre foi marcado de forma unilateral nunca privilegiando todas, mas umas em detrimento das outras (NÓVOA, 1999, p. 9).

Nas palavras do autor: “Nos períodos de **inovação educacional** há uma certa tendência para **valorizar a ligação dos professores aos especialistas pedagógicos**. Nos momentos **mais conservadores** procura-se juntar o **saber da experiência ao saber das disciplinas**” (IDEM, grifos do autor).

Se até meados da década de 1980 se caracterizava de forma unilateral, os vértices. Na década de 1990, a relação se deslocou para os saberes das disciplinas e os saberes científicos. Além de permanecer uma relação unilateral, esta nova interação contribuiu para uma “desvalorização do saber dos professores” e, desde então, se cristalizou a cultura de supervalorizar a teoria em detrimento dos conhecimentos oriundos da prática docente.

Dentre os inúmeros paradoxos identificados nestas relações o que mais se destaca, para Nóvoa (1999, p. 9, grifos do autor), “[...] reside no facto de os tempos-fortes da reflexão científica em educação contribuírem para um **maior prestígio social da profissão**, mas também, simultaneamente, para uma **certa desvalorização dos seus saberes próprios**”.

Situações estas que se referem, historicamente, ao magistério português, mas que aqui no Brasil não foi diferente, como demonstraram Vicentini e Lugli (2009) em seus estudos sobre a História da profissão docente, que é o fato de toda vez que *há a afirmação do saber da pedagogia (e seus especialistas em ciências da educação), ocorre em contrapartida a depreciação dos saberes da experiência (no caso dos professores)*. Sendo lembrados estes últimos somente quando da necessidade de se “testar novas didáticas e metodologias ou, na melhor das intenções, identificar suas condições de trabalho, de qualificação”.

Identificar se estas relações são mesmo unilaterais, a partir da fala dos professores de História, foi central nesta análise. Para isso, dar centralidade às suas percepções foi um exercício reflexivo e revelador de como estes sujeitos concebem e interpretam estas Legislações. Pois, aqui interpretamos esse “triângulo” como sendo essencialmente dialética, posto que, estabelecem interação entre professores, Legislação e comunidade escolar. Condicionando, produzindo e reproduzindo as percepções, as quais irão dar concretude à prática pedagógica.

Desse emaranhado, cremos haver elementos reveladores sobre seus fazeres pedagógicos, pautados (ou não) em suas percepções sobre a Lei. Mergulhar nessa esfera do Ensino de História é crucial para se entender como e porque se efetiva ou não práticas pedagógicas étnico-raciais.

É devido a estes entendimentos acima que se escolheu partir da seguinte pergunta desencadeador:

## 5.2. A percepção sobre a Lei 10.639/03 e o “lugar do morto”.

Por se tratar da primeira pergunta direta ao entrevistado, houve 100% de adesão e resposta por parte deles. Até porque, antes mesmo de formalmente iniciá-la, os professores precisaram preencher a primeira parte da coleta de dados que consistia em um questionário, já supracitados acima e que consta no anexo 3.

Assim, as respostas obtidas foram as mais variadas, iniciando por uma percepção “direta e reta” sem muita elaboração na fala e, por conseguinte, transparecendo pouco entendimento e compreensão acerca delas, até falas de maior teor político e de profundidade reflexiva sobre a “importância, a gravidade e a complexidade de se dar conta da Lei em sala de aula”, devido à estrutura escolar, às defasagens na formação e o currículo.

Neste sentido, majoritariamente, ao ser lançada a pergunta destacada acima, todos os professores iniciavam sua fala afirmando que se “tratava de uma lei”. Como no caso dos Professores 1A e 1C:

“Então eu percebo que é uma lei...que são duas... 10.639, quanto a 11.645 que elas vêm nesse intuito de tentar trazer essas discussões pra sala de aula e também tentar regulamentar essas discussões. (PROFESSOR 1A)

Eu acho que é uma Lei... que venho no momento talvez tardio, porque deveria ter sido incluída já lá na LDB/96, ao meu ver...uma Lei extremamente necessária... (PROFESSOR 1C)

Citam-se aqui duas falas, para registrar que, em termos de âmbito político educacional, os professores apresentam clareza do que é a Lei. Mais do que uma Lei, as DCN's para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL DCN, 2013, pp. 500-509) estabelecem e contemplam outras esferas como “consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento das identidades e direitos”.

Assim, identifica-se a necessidade de se partir desta percepção, mas que não sejam tomadas como ponto de partida e de chegada, conotando assim uma vulgarização e simplificação da natureza, da história e luta no processo de implantação e implementação desta Lei, como já discorrido anteriormente. (SANTOS, 2005)

Tal percepção pode ter sua razão no fato de ser interpretada em um “sentido funcional”, ou seja, para os professores a 10.639/03 é uma “lei”, e por assim ser, consideram-na “importantes e positivas”, visto estabelecerem uma “funcionalidade” em relação às suas práticas pedagógicas. Isto fica evidenciado quando os interlocutores assim se pronunciam:

“Eu acho extremamente válida porque, infelizmente, a nossa cultura não premia essas minorias étnicas e o Brasil é formado por elas. **E nós temos uma visão muito etnocêntrica, em visualizar só a história da Europa [...]** E os negros têm importância gigante, como os indígenas na nossa cultura. **E por isso eles têm que ser referenciados, tem que ter uma forma do Governo colocar uma lei que escolas trabalhem isso**”. (PROFESSOR 1B, grifos do autor)

“Eu acho que ela é muito importante, **porque a gente sempre focou muito na história europeia, não é?** e esquecemos também que tem a africana e a indígena formam a nossa cultura...”. (PROFESSOR 4B, grifos do autor)

Nestes dois fragmentos, os professores nos remetem a algumas constatações (marcadas em negrito). Como se vê, a 10.639 deve sua importância por instaurar neste Triângulo do Conhecimento, uma relação de tensão dialética<sup>51</sup>, pois “na ponta do vértice dos professores”, toda a importância dela se deve às suas finalidades e funcionalidades práticas.

Compreender os sentidos e significados de uma cultura, cosmovisão e ensino escolar pautado em uma perspectiva “etnocêntrica” são elementos iniciais para instaurar uma prática pedagógica dialética. Segundo autores que se debruçam sobre estas questões, esse *romper com um ensino escolar pautado na perspectiva da Europa*<sup>52</sup> é imprescindível no processo de efetivação de uma educação étnico-racial, a partir do Ensino de História, seja ela afro-brasileira, africana ou de programa curricular mais generalizado. (OLIVA, 2003)

De acordo com a fala destes professores, parece ser possível notar a incumbência investida e delegada lega à escola, às IES e, principalmente, aos professores, qual seja, a de romper com o currículo e o ensino etnocêntrico. Parece em alguns casos, corroborar com essa percepção o que é produzido pelos “especialistas” (XAVIER; DORNELLES, 2009) sobre a natureza do Ensino de História e o que as Documentações do Governo asseveram<sup>53</sup> (BRASIL, 2004; 2013; SECAD, 2006).

No entanto, é preciso atentar para o fato de que estas percepções, ainda que produzidas a partir de tensões dialéticas, devem ser produzidas e operadas em sinergia e não oriundas apenas de um dos vértices deste Triângulo, que é o que geralmente ocorre, visto que é a Documentação Oficial que estabelece e determina o currículo e as Diretrizes do Ensino.

Como se sabe, muito do que é implantado Legalmente, também é fruto da produção intelectual no país. E aí, é que está uma das evidências importantes de se discutir, pois normalmente restringe-se a uma relação entre estes dois vértices, ficando deslocado o terceiro

---

<sup>51</sup> Para Saviani (2009, p. 5), educação voltada para o pensamento dialético, ou seja, aquela que parte do “empírico”, passando pelo “abstrato” e culmina no “concreto” deve ser tanto o “ponto de partida” (real-concreto), quanto o “ponto de chegada” (concreto-pensado) de toda “prática educativa”. Este deveria ser o caminho que todo homem deveria percorrer enquanto processo de conhecimento, pois este, não é dado, ele é articulado, construído, logo, é histórico, daí ser considerada uma “práxis”.

<sup>52</sup> Como estratégia de superação, temos também as assertivas de Fusconi e Rodrigues Filho (2013), os quais se esforçaram na tentativa de comprovar os muitos conceitos e conhecimentos, tidos como europeus, mas que também haviam sido produzidos e circulados na África. Mais ainda, para estes autores, muitos “saberes e fazeres africanos foram ocultados para justificar a colonização”, para que pudessem assim se apropriarem além das riquezas e da força braçal africana, dos saberes produzidos neste continente (IDEM, p. 39).

<sup>53</sup> Por exemplo, na DCN para a Educação das Relações Étnico-raciais e Ensino da Cultura e História afro-brasileira e africana (2013, p. 501) assim pondera: “para obter êxito, **a escola e seus professores** não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando práticas pedagógicas”. Sendo este o “papel da escola” e, por conseguinte, do seu profissional, o professor.

ponto, os professores, que são os agentes principais para a concretização do que se é produzido academicamente e determinado Documentalmente e que, por fim, deve (ou ao menos deveria) ser efetivados no ambiente escolar, por mediação dos profissionais professores<sup>54</sup>.

Ainda se destaca o fato de que para muitos dos professores, a Lei tem outra funcionalidade e também outro condicionante, a saber: “[...] *é uma lei extremamente necessária, porque quando a gente começa a tocar no assunto em **sala de aula** ou quando a gente vê nas **redes sociais, tem muita resistência em se estar trabalhando esses povos.*** (PROFESSOR IC, grifos do autor)”.

Percebe-se que para esse professore a Lei tem outra “função”, a de fazer resistência às diversas opiniões, posicionamentos e argumentos em “sala de aula”, além disso, esta fala transparece uma situação interessante, qual seja, que para tratar destes “assuntos” ela só se torna válida, legítima, por possibilitar segurança no desenvolvimento da aula. Como se a cultura e a história da África e afro-brasileira só tivessem validade e legitimidade por haver a Lei 10.639/03, pois segundo esta fala, ainda “há resistências” tanto em “sala de aula quanto nas redes sociais” para se abordar a temática. Aí estando então a “razão” da Lei, de dar suporte e segurança ao professor para atender o “conteúdo programático do currículo de História”.

Esta percepção docente acaba endossando e reafirmando o que os Documentos Legais prescrevem, acarretando em uma relação unilateral na qual só se realizam na escola aquilo que está escrito nas Leis e Diretrizes.

Outro aspecto importante sobre as percepções destes professores é de considera-la “positiva” por ser uma Lei que “torna obrigatório” o ensino da história e da cultura afro. Este entendimento, de tratá-la apenas como uma “lei”, uma “obrigatoriedade”, uma imposição é reveladora, é reveladora.

Olha, eu acho que a lei vem contribuir. **Nem todos os professores se debruçam sobre essa temática.** Então **neste sentido ela é positiva,** né. **Nós temos pessoas extremamente conservadoras e que se prendem muito ao livro didático,[...]**

---

<sup>54</sup> Entendimento este que é comprovado com a fala de Luena Pereira (2010, p. 16) onde assevera que “os interesses da pesquisa acadêmica não devam estar subordinadas às demandas do ensino básico, acredito que deva haver maior sinergia entre estas áreas. E esta iniciativa deve partir, prioritariamente, do meio acadêmico”. Em contrapartida, o que ocorre é uma sobrecarga sobre os “ombros docentes”, atribuindo exclusivamente à estes profissões as mudanças que são responsabilidades de todos os segmentos da vida societal. Eliane Anselmo em sua Tese de Doutorado (2015) também chama a atenção para essa questão, de como os Documentos Oficiais delegam à escola e seus profissionais esta “missão” que se trata de uma ação conjunta das diversas esferas sociais.



Então a lei acaba obrigando elas a sair da zona de conforto e a trazer alguma coisa nova para os alunos, isso é importante sim...(PROFESSOR 3B, grifos do autor)

Uma vez que já discorreremos sobre o cenário nacional e mundial, o modo como foram se intensificando e produzindo legislações em defesa dos direitos humanos, principalmente, nas últimas três décadas, se acrescenta o fato desta Lei estar vigorando há uma década. Identificar nessas falas, inicialmente, um entendimento acerca da Lei como “algo positivo porque é obrigatória, suporte e segurança” demonstram um entendimento prático-utilitarista. Isto é, concebe-la como positiva somente porque ela se impõe enquanto lei. Essa situação pode acabar colaborando para um reducionismo de toda a história, luta e reivindicação do Movimento Negro, demonstrando o quanto ainda há desafios a serem enfrentados e jornada a ser percorrida.

O entendimento e a percepção do professor 3B está claro. Para ele, o tema negro, África, afro-brasileiro, indígena, racismo só ocorrerá na escola mediante a imposição na forma de Lei e não como uma conquista e avanço de concepções e superação de entendimentos racistas seculares eurocêntricos que ainda permeiam o currículo. Como destacado no fragmento acima, a barreira também está na *acomodação, no conservadorismo e no fato de pedagogicamente se pautarem suas práticas pedagógicas em cima de um instrumento didático* considerado simplista, raso e vago (ALVES, 2005) para tratar de uma temática de tamanha complexidade e importância cultural, educacional, política e social.

Neste sentido, a fala do professor vai ao encontro do que se determina na atual Legislação, e com isso, revelando que os vértices que estão em relação próxima são entre a Lei e os professores. Entretanto, não nos parece que elas estejam indo ao encontro do que se tem produzido nas pesquisas *in loco* sobre o tema.

Ainda que Documentos como “*Orientações e Metas para Educação das Relações Étnico-raciais*” (SECAD, 2016, pp. 24-27) mencionem resultados e entendimentos a partir do que se foi e é produzido por GT’s específicos. Há Teses<sup>55</sup>, Pesquisas<sup>56</sup> e obras teórico-

---

<sup>55</sup> Como a de Luiz F. Oliveira em sua Tese (2010) defendida na PURJ, intitulada “Histórias da África e dos Africanos na Escola: as perspectivas para a formação de professores de história: quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular”, a qual também relata haver tensões e desafios de dimensão teórica e prática postos à formação de professores de História.

<sup>56</sup> Conforme revelam Gomes e Jesus (2013, p. 32) “não há uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas públicas” que participaram de sua pesquisa. Igualmente, Wilma Coelho e Mauro Coelho (2013) ao pesquisar seis escolas na região Norte do país, também revelam que o entendimento e a prática da Lei 10.639/2003 demonstram ser mais no “improviso e na boa intenção” do que em conhecimento oriundo de investimentos em pesquisa e formação continuada.

reflexivas das várias áreas do conhecimento (pedagogia, história, ciências, sociologia, antropologia...) apresentam outros resultados e reflexões.

A essa constatação, se junta outra percepção complexa identificada na fala de um professor, o qual considera a Lei “teórica e politicamente bem estruturada”, mas que “na prática não funciona”.

a lei é bem construída, didaticamente, muito bem construída pelo MEC, pelas organizações que participaram dessa construção, mas ela é pouco aplicada nas escolas. Como política de Secretarias de educação, acho que a viabilidade, a prática está ainda engatinhando. [...] é uma lei muito bem construída, mas acho que na teoria ela tá completa, mas na prática, ainda não”. (PROFESSOR 2B)

Nesta relação entre professor-Lei, há sintonia entre o que a Documentação delega e o que entendem e percebem os professores. No entanto, neste fragmento se percebe que mesmo existindo desde 2003, a Lei é bem construída na teoria, mas na prática não se efetiva. Cabe perguntar o porquê de isto ocorrer? Deve-se há quê? Preconceito da comunidade? Falta de formação inicial e continuada sobre relação étnico-racial? Resistência da comunidade estudantil? Condições de trabalho docente aquém do minimamente necessário para a realização efetiva do que se solicita na Lei?

Além dessas indagações, a afirmação do professor é reveladora, pois ela corrobora com estudos, pesquisas e levantamentos realizados desde a implantação da Lei 10.639/03<sup>57</sup> e, mais recentemente, conforme pondera Petronilha Gonçalves e Silva em entrevista à Revista *Online Brasil de Fato*<sup>58</sup>, onde afirma que “o interesse dos professores pela questão étnico-racial aumentou, porém ainda é obra de ações individuais nas escolas as práticas pedagógicas e abordagens para atender as demandas da Lei”.

Até aqui, tentou-se delinear um desenvolvimento de análise e discussão tentando pontuar os elementos que se coligam e produzem o “encontro” entre os três vértices do Triângulo do Conhecimento (NÓVOA, 1999). Neste desenrolar, se acredita ter demonstrado que esta linha, inicialmente, compactua pelo menos entre dois vértices: a “Lei” (resultado da soma do saber das ciências da educação) e o que produzem os “Especialistas” (produtores das

---

<sup>57</sup> Teses que analisam desde a estrutura dos Cursos de Formação em História como a de Walter Lippold (2008). A de Eliane de Souza (2009) que constatou após realizar entrevistas e dinâmicas de grupo com professores da Rede de Porto Alegre haver necessidade de se criar condições de trabalho para que se implemente e efetive a Lei 10.639/03. Igualmente, tem-se o trabalho de Hédio Silva Jr. (2002) que compilou em um estudo quantitativo e qualitativo sobre discriminação racial na escola e das produções legislativas sobre o tema. Também Samuel de Jesus (2012) que buscou mostra a exclusão do negro do processo educativo e que, devido a esta herança histórica, promover a inclusão destes sujeitos afastados à educação é o grande desafio da lei 10.639/03 e das demais Diretrizes Étnico-Raciais.

<sup>58</sup> Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>. Acessado em: 24/jan/2017.

ciências específicas), aproximava-se do terceiro vértice, os professores, exemplificado pelos fragmentos acima.

Esta constatação, ainda que parcial, nos parece ser reveladora, pois, o *Triângulo do Conhecimento*, proposto por Antônio Nóvoa (1999, p. 9) nas décadas de 1980 e 1990 para analisar as diferentes situações referentes à profissão professor, já apresentava um sinal de “unilateralidade” nas relações entre os três vértices desta proposta conceitual. Naquela época, era o vértice do saber da experiência, ou seja, do professor de escola que ficava no “lugar do morto”, conforme a analogia empregada pelo autor.

Mais de três décadas se passaram desde então, e o que nos parece é que, aplicada analiticamente o Triângulo do Conhecimento à fala dos professores sobre suas percepções acerca da Lei 10.639/2003, identificamos uma relação unilateral e dual. Ou seja, percebemos uma *dualidade nesta relação unilateral* porque a “via modificou-se de direção, mas não de relação”, isto é, os “saberes dos professores” estão interligados e coadunando com os “saberes da pedagogia” (entendida como Legislação Educacional/Políticas Públicas) sob a premissa os “professores se pautam no que diz a Lei”.

Desse modo, deslocam para o “lugar do morto” os *saberes das disciplinas* dos Especialistas que, fundamentam e orientam a produção das inúmeras Resoluções Educacionais, em especial, referentes à Lei objeto de nosso estudo (10.639/03) e todas as demais elaboradas para adensar uma Educação para as Relações Étnico-raciais (CNE, LDB/96, DCN, Base Nacional Curricular Comum).

Por isso pensa-se haver uma “dualidade” nessa relação, pois em nenhuma fala dos professores ficou explícito terem um entendimento mais rigoroso, pautado no que é produzido acadêmica e cientificamente, nos *saberes das disciplinas* (História, Antropologia, Sociologia, Biologia, Genética...). O que se percebe é de teor substancial, percepções reducionista e simplista, tais como àquelas que se pautam em dizeres, tais como: *é apenas uma lei que obriga a tratar em sala de aula da história e cultura do negro... ela veio tarde! Já era para ser obrigatório!*

Ainda que se justifique como algo positivo a sua obrigatoriedade. Como já dito por meio dos autores (saberes das disciplinas) e da própria Legislação (saberes da pedagogia), é preciso um olhar criterioso e analítico acerca dessas percepções. A 10.639/03 é mais do que uma lei, ela é a expressão material de uma luta histórica, cultural, ideológica, política e

educacional de determinados segmentos que ansiavam e reivindicavam os mesmos direitos civis e sociais a que uma parcela “branca” sempre usufruiu nas terras brasílicas.

Neste sentido, estas argumentações nos conduzem a outra margem do vértice, pois a partir da fala desses professores de História, à luz dos teóricos das diferentes áreas do conhecimento, ficou evidenciado alguns desencontros: *1) não a entendem como uma conquista histórica do movimento negro; 2) creditam apenas à esfera Legal vigente; 3) a interpretam e a concebem como uma Lei que visa reparo e reconhecimento; 4) implicitamente, parecem tratar com distinção as Leis: 10.639 para os negros e 11.645 para os indígenas e, 5) reduzem sua interpretação, acerca da cultura e história do negro, à escravidão, eximindo-se de valorizar e tratar outros aspectos (positivos) da cultura e história negra.*

<p><b>Na sua abordagem pedagógica como ocorre o desenvolvimento destas Diretrizes Legais no espaço escolar?</b></p>
---

Para nós, esta questão teve como objetivo perscrutar, sobre como docentes desenvolviam e concretizava (ou não) na sala de aula suas percepções. Também as considera pertinentes pelo fato de auxiliar na compreensão das relações didática e pedagógicas entre teoria-prática, buscando vislumbrar a possibilidade de haver nestes contextos educacionais uma possível proposta de trabalho em sala de aula próxima a uma “didática intercultural” (CANDAU, 2012). Ou colaborando para o rompimento daquilo que Vera Candau chama de “daltonismo cultural” (2013, p. 27).

De acordo com a autora (CANDAU, 2013, pp. 27-30), este “daltonismo cultural que tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero, de diversas origens regionais e comunitárias [...] tende a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la [...]”, transformando-se, ou melhor, produzindo uma “mutação cultural” (IDEM, p. 35) que não permite reconhecer e identificar o Outro dentro do espaço escolar. Reconhecer esta supressão e negação do Outro, ou seja, “Converter a diversidade racial em padrão de superioridade/inferioridade humana, intelectual, cultural, moral tem sido em nossa história um dos mecanismos pedagógicos mais perversos e persistentes” (ARROYO, 2014, p. 152).

Para Miguel Arroyo (IDEM) tanto a noção de raça, quanto a de identidade racial se constituíram no instrumento de classificação, de dominação dos Outros subalternizados. O

que levou, histórica e pedagogicamente, a se instaurar nos ambientes escolares, em seus currículos, em suas Políticas Públicas a afirmação de identidades étnicas e raciais tratadas como “imposição de um lugar de inferioridade em um sistema de classificação social, política, econômica e cultural (até pedagógica), inseparável de uma classificação étnica, sexual e racial”. (ARROYO, 2014, p. 151)

Daí a importância de se realizar pesquisas na escola de forma a captar as minúcias que constituem a “cultura escolar” (SACRISTÁN; PERÉZ GOMEZ, 1998) e que podem estar repletos de elementos segregadores, racistas, discriminadores que venham a apresentar desafios e resistências às proposições de didáticas inter/multicultural (CANDAUI, 2012a; 2013) e de Outras Pedagogias (ARROYO, 2014). Comungando com estes, Kabengele Munanga (2008/2010, p.41, grifos do autor) conclama a necessidade de se pensar a relação diferença e igualdade no interior do multiculturalismo:

Em vez de opor igualdade e diferença, **é preciso reconhecer a necessidade de combiná-las para poder construir a democracia.** É nessa preocupação que se coloca a questão do **multiculturalismo**, definido como encontro de culturas, ou seja, a existência de conjuntos culturais fortemente constituídos, cuja identidade, especificidade e lógica interna devem ser reconhecidas, mas que não são inteiramente estranhas umas às outras, embora diferentes entre elas.

Mas não só isso, é importante questionar e perscrutar sobre suas práticas pedagógicas à fim de identificar as possibilidades, as pequenas e grandes vitórias didáticas e metodológicas que cada professor individual ou coletivamente conquistou. E confrontar com os demais “vértices do triângulo”, onde se encontram Especialistas (e seus saberes de disciplinas) e a Legislação (saberes das ciências da educação).

Ao se analisar as respostas obtidas, majoritariamente, os professores relatam “desenvolvê-la dentro dos conteúdos de cada seriação”, porém, outros elementos constatados são reveladores, quais sejam: *a*) acreditam “dar conta destes temas” a partir de múltiplas expressões utilizadas em sala de aula; *b*) apresentam uma contradição pois, alguns alegam trabalhar a temática indígena mais fácil do que a questão negra, ao passo que outra parcela de professores, acham mais fácil desenvolver diálogo e temas referentes a cultura e história africana; *c*) apresentam um “paradoxo interpretativo e prático-docente”, pois desenvolvem as temáticas referentes às Leis em “outra disciplina” denominada Ética e Cidadania e, de acordo com o assunto, ainda podem abordá-los nas disciplinas de Ensino Religioso, Filosofia e/ou Sociologia;

Como dito acima, a maioria dos professores, alegaram desenvolver a Legislação em suas aulas, fazendo uso de “múltiplas expressões”. Neste sentido, o Professor 1A diz que: *“procuro trazer... trabalho muito com artes, aspectos da cultura indígena, da arte, da música, do teatro, das danças né... resgatar essa parte cultural, tanto da cultura indígena quanto da cultura africana [...]”*.

Como se percebe na fala do entrevistado, há uma consonância com o que os “Saberes da Pedagogia” (LDB/96, DCN, 10.639/03) orientam e delegam ser ofício do professor. Do mesmo modo, aproxima-se do que a literatura Especializada dos “Saberes das Disciplinas” tem produzido desde décadas anteriores até o presente momento.

De acordo com as DCN é orientado aos professores da educação básica que quanto mais amplo for o leque de possibilidades, estratégias didáticas e expressões para introduzir os conteúdos sobre cultura e história africana e afro-brasileira, melhor será a contribuição para uma educação antirracista.

Do mesmo modo, os especialistas que abordam esta temática asseveram ser importante fazer uso do mais variado repertório didático em uma aula de História. Desde a “seleção dos conteúdos, dos métodos de ensino em acordo com a seriação, os procedimentos metodológicos específicos para ensinar História ou em práticas interdisciplinares, organização dos materiais”, todos estes elementos compõem a elaboração, sistematização e o “dar a aula” efetivamente. (BITTENCOURT, 2011)

Segundo o Professor 2B:

Pelo menos no município de Campo Bom [...] tive a liberdade de trabalhar esses assuntos da maneira que eu gostaria de trabalhar didaticamente [...] Mesmo que fora de sala de aula a gente não tenha tanta liberdade ou tanto incentivo para tal, tenha que cumprir currículo, seu conteúdo, mas ali na sala de aula é nós e os alunos e a gente pode se tiver vontade, se tiver capacidade ou envolvimento nesse momento...consegue aplicar...então eu sempre tentei trabalhar [...]Então aos poucos tu consegue trabalhar de forma não separada mas inserida no que a gente exige, seja de forma cronológica, seja de forma mais aberta, seminários ou coisa parecida daí tu consegue fazer as duas coisas andar juntas. (PROFESSOR 2B)

Para este professor, a efetivação da Lei nº 10.639/03, em seu contexto, está intrinsecamente ligada, permeada, condicionada à elementos constitutivos dos três “saberes” que compõem o “triângulo do conhecimento”. Pois, se há liberdade para realizar este trabalho “dentro da sala de aula”, o mesmo não pode ser dito, nas relações fora da sala. Esta fala também nos leva a refletir que tanto na percepção quanto na prática pedagógica, para este professor, a Lei se efetiva mais no esforço individual do profissional do que um trabalho em parceria colaborativa entre o grupo de professores. Desloca-se para o plano da subjetividade

“*se tiver vontade, se tiver capacidade ou envolvimento...*”) e para a esfera da capacitação profissional a possibilidade de efetivação real e concreta destas determinações Legais.

Tal constatação nos remete ao que Demerval Saviani (2011, p. 13) cunhou como sendo o trabalho educativo: “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Mas, para que esse ato seja produzido, acredita-se ser necessário haver uma formação, um estudo reflexivo, crítico, mediado pela linguagem, diálogo de natureza filosófica com seus pares. É nesta relação social, cultural, histórico-crítica em que se produz o conhecimento necessário que irá subsidiar a produção da aula e assim, a possibilidade de efetivação da Lei 10.639/03 e a apropriação<sup>59</sup> dos alunos de elementos informativos, saberes históricos, argumentos filosóficos capazes de auxiliar na realização da lei nas abordagens pedagógicas na escola.

Talvez seja a complexidade de conseguir pensar o seu próprio trabalho, o seu fazer pedagógico juntamente com os contextos sociais e culturais em que estão inseridos que os levam em uma mesma rede municipal de educação, apresentar duas perspectivas opostas, diferentes, como é o caso dos professores abaixo.

Para um, desenvolver atividades sobre “cultura e história indígena é mais fácil”: “[...], *mas a aceitação dos alunos referentes a cultura indígena é muito mais tranquila do que a cultura africana...*” (PROFESSOR 1A)

Já para outro professor:

Sim, sim, a **indígena eu acho um pouquinho mais complicado**, já trabalhei o ano passado a questão dos indígenas mas dentro do currículo a gente tem que puxar do livro didático...ele traz...mas não é muita coisa a gente tem que buscar de fora assim. **O negro é mais fácil**, [...] **trabalhar cultura negra é tranquilo**. (PROFESSOR 1B, grifos do autor)

Analisando estes dois fragmentos, muitas indagações emergem: o que faz com que em uma escola, turma, para um professor seja mais fácil desenvolver abordagens pedagógicas sobre cultura e história indígena do que a africana e afro-brasileira, e vice-versa? Porque para outro professor, é “mais tranquilo” trabalhar a temática negra? Seria mais tempestuosa,

---

<sup>59</sup> Newton Duarte (2008, pp. 30-33) fala que o “processo de apropriação” (da cultura) é sempre um processo mediatizado que exige uma interação. Na escola ela pode ser reduzida ao professor-aluno, mas também ao aluno-aluno, escola-aluno-professor, escola-aluno-comunidade, comunidade-professor-aluno,... Independente da forma de interação possível, a questão é que ele sempre será uma “relação concreta entre indivíduos” e neste caso, quanto mais politizado, mais crítico, mais dialogizante e quiçá mais preparados para produzir estratégias reais para romper as formas racistas de relações existentes dentro e fora da escola.

acalorada os debates de cunho indígena? Estas dificuldades alegadas pelos professores se devem à que especificamente, falta de material, falta de interesse dos alunos, falta de capacitação e formação pedagógica? Estas dificuldades/facilidades poder-se-ia interpretar como sendo o resultado de mentalidades intolerantes, de preconceitos velados (ou explícitos) em sala de aula, de racismos, discriminações que fazem com que uma aula sobre a temática étnico-racial seja quase que inviável de ocorrer (sem tensão e/ou conflitos ideológicos)?

Neste sentido, nossas indagações e, por conseguinte, a busca por tais respostas nos parecem não ir de encontro com o que pensam e falam os professores. Mas por quê?

Se tanto a Legislação produzida pelo MEC, como as orientações didáticas e curriculares encomendadas junto a GT's, Universidades, etc. não apresentam menção ou conotação de haver maior dificuldade ou facilidade em se trabalhar uma cultura e história indígena, africana ou afro-brasileira, o que torna para um professor uma mais difícil/fácil do que a outra?

As respostas para essas indagações são profundas e complexas, porém o que se sabe é que tanto a Legislação Educacional, quanto os Especialistas são categóricos em afirmar que, o racismo, a intolerância religiosa, as discriminações raciais ainda permeiam as mais variadas esferas da sociedade, em especial, a escola. (BRASIL, 1997a; 1997b; SILVA, 2009/2010<sup>60</sup>)

Assim, percebe-se não estar em sintonia o que os professores argumentaram em termos de percepção da Lei 10.639/03 com a efetivação que dizem realizar em suas abordagens pedagógicas na escola e na sala de aula. Ao contrário, nos parece haver um profundo distanciamento entre os três vértices do Triângulo do Conhecimento, visto que, os professores não apresentaram clareza sobre o que argumentam e orientam os Especialistas (saberes das disciplinas). Mais uma vez, se percebe com sendo uma relação unilateral e linear com a Legislação promotora de ações étnico-raciais (aqui entendida como a soma dos *Saberes da Pedagogia*).

Dessa relação, resulta uma imagem de que “batem cartão”, “passam o conteúdo”... reduzindo e simplificando o entendimento de todo o arcabouço que conduziu a promulgação de uma Lei específica que incentiva pedagógica e didaticamente a produção de aulas que

---

<sup>60</sup> Neste sentido, o autor é categórico ao afirmar que: “[...] trabalhar a diversidade na sala de aula e na escola não se restringe apenas a *tolerar o Outro*, mas nos conduz a refletir sobre a história de vida, a percepção identitária, a situação social, econômica, cultural, o lugar de origem, o gênero, a orientação sexual, os vários níveis de deficiência dos quais o *Outro* é detentor” (SILVA, 2009/2010, p. 272).



valorizem a cultura e história africana e afro-brasileira, a meras “passadas pelo conteúdo, evitando ao máximo o diálogo e as tensões originadas das discussões em torno desses temas”.

É sugestivo o que diz os professores 4B e 2C:

[...] eu já trabalhei principalmente no 8º ano com eles, né [...] (PROFESSOR 4B)

De acordo com a legislação né, a gente tem que ter aí um momento em que a gente “fale bem” da cultura afro...exalta-la... e como na aula de História ela já vai estar presente, **em alguns anos mais presentes outros menos presentes**. (PROFESSOR 2C, grifos do autor)

Ouvir e constatar que, para muitos docentes a realização/efetivação do que orienta a Legislação é volátil, oscila de um ano letivo para outro, de uma turma para outra turma nos é revelador, pois nos conduz a refletir e questionar sobre uma das engrenagens centrais da estrutura e do funcionamento da escola, a formação inicial e continuada, os processos de ensino-aprendizagem, o Ensino de História, o currículo<sup>61</sup>, enfim, a própria Organização do Trabalho Didático<sup>62</sup> (OTD) da escola/professor.

Elementos esses captados que se descortinou, paulatinamente, tanto no plano analítico, à luz da OTD que se constitui “[...] nos limites de outras categorias mais centrais, tais como **trabalho e organização técnica do trabalho**, e as implica” (ALVES, 2005, p. 10, grifos do original). Quanto no plano mais genérico do currículo e seus respectivos conteúdos programáticos (BRASIL, PCN: HISTÓRIA, 1998), ou ainda, no direcionar-se para à questão do próprio “Ensino de História” e sua histórica corrida “na busca por respostas a indagações como quais conteúdos e métodos são mais adequados para ensinar História para crianças,

---

<sup>61</sup> Para se falar de “currículo”, necessário é compreender sua constituição histórica e para isso, nos apropriamos das assertivas de David Hamilton (1992, p. 33), para quem, antes de qualquer coisa devemos entender que “o discurso da escolarização é um artefato histórico”, pois cada “período particular da história educacional” pode ser ligado a determinados termos, como jardim de infância. Porém, termos como “classe e *curriculum*”, ao contrário, tornaram-se *universais*. Desde o período medieval e, em especial, o Renascentista, outros termos como “método, ordem, disciplina” serviram de preparação para a conotação pedagógica e educacional do termo *curriculum*. Sendo que esta conotação, segundo o autor, “emergiu na confluência de vários movimentos sociais e ideológicos”, dentre os quais, o avanço de uma nova abordagem do “ensino da dialética” nas escolas medievais, a “organização do ensino e aprendizagem inspirada em princípios calvinistas” (HAMILTON, 1992, p. 47). Deste modo, é no auge da ebulição da “agitação política do séc. XVI” que o termo *curriculum* ganha a conotação educacional devido às reformas pedagógicas ocorridas nesta época. Reformas estas que tiveram sua materialidade mais acentuada com a “introdução de subdivisões em classes e vigilância mais estreita dos alunos” e com o “refinamento do conteúdo e dos métodos pedagógicos” (HAMILTON, 1992, p. 47).

<sup>62</sup> Para tal, Alves (2005, p. 10-11, grifos do original) esclarece: “No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de **organização do trabalho didático** envolve, sistematicamente, três aspectos: a) Ela é, sempre, **uma relação educativa** que coloca, frente a frente, uma **forma histórica de educador**, de um lado, e uma **forma histórica de educando(s)**, de outro; b) Realiza-se com a **mediação de recursos didáticos**, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados para servir ao processo de transmissão do conhecimento, c) E implica um **espaço físico** com características peculiares, onde ocorre”.

jovens, adultos...? Como promover aprendizagem do pensamento histórico?...” (BITTENCOURT, 2011).

Como se vê, partir do suposto que, por ser uma Lei Federal, a Lei 10.639/03, essa legislação se efetiva concretamente em sala de aula, não é real, visto que, mesmo cientes da sua “obrigatoriedade”, esse fator não é requisito e certeza de suas práticas concretas em sala de aula pelo professor.

Refletindo sobre isso, nos parece ficar mais evidente o postulado de Antonio Nóvoa (1999) acerca dos elementos que dão concretude ao trabalho do professor em suas especificidades que colocam em uma relação unidirecional esse Triângulo do Conhecimento.

Inferindo acerca do que poderia ser desvelado no decorrer desse estudo, nas interlocuções com esses profissionais da educação, também se achou interessante indagar, agora sob o prisma de outra categoria postulada pelo estudioso português, se para atender a Lei, em termos concretos de sala de aula, ao abordarem e promoverem uma aula com temáticas aferidas à Lei em questão, como era a recepção dos alunos a esses assuntos. Assim, é o que se pretende discorrer no próximo item. Haveria dificuldades em realizar aulas voltadas para a Lei 10.639/03 e se for afirmativo a resposta, quais seriam essas dificuldades?

### 5.3. O Trabalho Didático voltado para a Educação Étnico-racial: uma Relação Complexa?

Conforme seu título indica se buscou, a partir das interlocuções com os professores de História, captar elementos que nos permitissem realizar uma construção (teórico-prática) do trabalho didático realizado focando na identificação dos “limites de efetivação” da Lei 10.639/03 em sala de aulas. Para isso, verificar com esses sujeitos como esses temas eram recepcionados pelos alunos, ganha relevância em um estudo que se pretender analisar e compreender o atendimento de uma Política Pública Educacional direta e clara, como é a referente à História e Cultura Afro.

Para tanto, como já insinuado acima, lança-se à mão como ferramenta/categoria de análise o chamado “Triângulo Político” (NÓVOA, 1999), o qual se refere aos “modos de organização do sistema educativo”. Como se sabe, o responsável (direto) pela produção do currículo, da organização dos conteúdos em faixa etárias, carga horária semanal de cada disciplina, enfim, do funcionamento real do cotidiano escolar é “orquestrado” por um

determinado “Modo de pensar e organizar esse processo educativo”, e essas diretrizes se dão no plano Político, o que faz com que se organize do *jeito A* e não do *jeito B*.

Nesse sentido, conforme propõe o estudioso português, esse Triângulo seria composto pelos seguintes vértices: *professores, Estado e pais/comunidade* (NÓVOA, 1999, pp. 8-9). Para Antonio Nóvoa (1999), historicamente, até meados do séc. XVII a “relação ocorria de forma direta entre pais/comunidade e professores, mediados pela Igreja”. A partir das mudanças ocorridas nos vários segmentos sociais (capitalismo, reforma, contrarreforma, emergência do Estado Laico), essa relação acabou sendo ocupada e capitaneada pelo Estado (laico) e este impondo os nortes e determinantes da educação pública, relegando para o “lugar do morto” pais/comunidades. Isto perdurou até meados da década de 1980-1990. A partir desse período com as mudanças ocorridas nos mais variados segmentos nacionais e mundiais, iniciou um processo de abertura e convite, da parte do Estado, para a participação efetiva dos “pais/comunidades” nas decisões e rumos da educação pública. Desde então, não foram poucas as pesquisas e documentos fomentando a participação mais ativa e próxima da gestão escolar, por parte dos “pais/comunidades”, decidindo os rumos do ensino e educação de seus filhos, através de reuniões, Conselhos de Pais e Mestres, projetos e propostas denominadas de Gestão Democrática, Gestão Participativa. (LÜCK, 2006; 2007; 2008; SANDER, 2007) Com isso, diferente do que ocorria na década de 80 e 90 em que Nóvoa dissertava suas constatações sobre a profissão professor. Hoje, quem participa das decisões, nesse triângulo, são pais/comunidades, Estados e Equipes Diretivas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2007; VASCONCELLOS, 2013). Mais uma vez, se relega o professor para o “lugar do morto”. Não estaria aí, um (dos) fator (es) dos limites de efetivação da Lei 10.639/03, bem como de outros elementos que há muito tempo se tem denunciado e “batido na tecla”, com relação ao trabalho na educação?

Assim, foi a seguinte pergunta de aprofundamento e esclarecimento que se lançou aos professores:

**Quais dificuldades para efetivar a Lei 10.639/03 na prática cotidiana escolar?**

Todos os professores responderam esta pergunta (!). O que soa um tanto óbvio, visto que diante de todo o complexa organização do trabalho docente que, na atualidade, determina e condiciona essa profissão, as situações, práticas e modos de constituição e representação

socioprofissional, acabam por revelar inúmeras vicissitudes, a ponto de hoje, estar evidente, no campo dos estudos educacionais, a tensão dialética que põe de um lado, pesquisadores que denunciam as condições reais e concretas precarizadas, simplificadas e desvalorizadas que o professor é vítima<sup>63</sup>. E do outro lado, pesquisadores e estudos que revelam a necessidade, cada vez maior, de que haja aprimoramento do professor, que seja reflexivo, competente, pesquisador, que refine sua postura ético-profissional<sup>64</sup>.

Diante desse cenário educacional, já reflete e se infere sobre as reais possibilidades de efetivação de uma Lei tão importante, sob determinado aspecto, sobre uma temática historicamente complexa. Ao que nos parece, relatar a recepção da Lei e suas possíveis dificuldades no cotidiano escolar e na sala de aula, são elementos determinantes na efetivação da Lei.

Nesse processo de análise e reflexão, identificaram-se elementos que perpassam os três vértices do Triângulo Político (pais/comunidade; professor; Estado) a ponto de permitir sistematizá-los, em nosso entendimento, em três esferas interdependentes, quais sejam: a *sociocultural*; a *profissional* e a *Política*.

Como elemento mais preponderante da esfera sociocultural, a qual está intrinsecamente ligada ao vértice de “pais/comunidade”, os professores foram categóricos ao mencionar que, as dificuldades de recepção dos alunos em discutir, refletir, pontuar e construir uma noção crítica e filosófica, sobre a Lei 10.639/03, estão atrelados à bagagem sociocultural e histórica que lhes constituem antes e fora do ambiente escolar.

Nesse sentido é revelador as falas dos professores:

Os alunos aqui são muito mais preconceituosos, eles tem uma mente muito mais fechada [...] tem a questão germânica, fator identitário, cultural que é construído, que foi construído isso, esse estereótipo, [...] tu pega os números do IDEB, é uma das escolas que tem o menor índice de IDEB de Campo Bom [...] (PROFESSOR 1A)

Como se percebe na fala transcrita do professor, a recepção dos alunos é negativa. Ora, se há uma recepção negativa por parte do aluno, isso quer dizer que há dificuldades na realização de aulas voltadas para a Lei 10.639/03. A questão que se reflete nisso, é se essas dificuldades acabam por serem postas como resistência na aula, mas sem o comprometimento da mesma (o que configuraria um processo de tensão dialética)? Ou, com esse tipo de

---

<sup>63</sup> Só para citar alguns estudos que enfatizam essa questão: Cação (2001), Lancillotti (2008), Oliveira (2004), Saviani (1997), Wenzel (1994).

<sup>64</sup> Nessa perspectiva, há os estudos de: Libâneo (1998), Pimenta e Ghedin (2008), Perrenoud (2000), Veiga, Araujo e Kapuziniak (2005) e Veiga e d'Ávila (2008), Ludke e Boing (2004).

recepção e retorno por parte dos alunos, acabam configurando um tipo de relação educativa na qual o professor não consegue dar efetividade para a mesma?

O que está claro é que, para esse professor, as dificuldades, as formas como recepcionam essa temática está diretamente ligada à questão sociocultural e é da esfera dos *pais/comunidade*, isso porque, como fica explícito, a origem e fonte de existência dessa resistência é o fator “identitário e cultural” e, ao que parece, isso se intensificaria por ser uma região “germânica” que consolidam, alimentam e dão concretude para os “estereótipos”.

Nesse mesmo viés, o Professor 1B relata ter dificuldades também em efetivar a Lei em suas aulas devido à recepção dos alunos. Assim se expressa o interlocutor: “[...] **quebrar com esses estereótipos tanto de negro quanto do indígena, [...] A gente tenta quebrar, mas é só a escola, [...]**” (PROFESSOR 1B, grifos do autor). Como se vê, também está vinculado tanto à esfera sociocultural como ao vértice pais/comunidade as dificuldades e, para eles, quebrar estereótipos é a maior dificuldade.

Estando aí, revelado a noção já preconizada por Sérgio Guimarães (1995), para quem o estereótipo, sendo um processo homogeneizador que atribui ao negro uma inferioridade, manifestada desde em relação a sua cor da pele (biológico), até a questões de ordem cultural e moral. Também José Barros (2009) coaduna com isso, afirmando que se trata de uma construção social negativa. E com o estereótipo, vem o racismo e o preconceito de cor de pele. Nesse sentido, pode-se dizer que sendo uma construção social, ela é da esfera sociocultural e do vértice pais/comunidade ao aproximar esse entendimento, para o contexto do trabalho do professor e da escola.

Para consolidar essas reflexões, cita-se outro professor e seu relato concreto do que vivencia em sala de aula quando “tenta” introduzir temas, considerados referentes à Lei:

Em alguns casos sim, algumas vezes, pra ti ter uma ideia o racismo é tão arraigado. Eu tenho dois alunos um de oitavo ano e um de sexto ano que são extremamente racistas, mas extremamente racista [...] agora tu imagina eu trabalhar o tema com o guri em sala de aula! é um horror! é um horror! [...] não tem como e o que vem de casa tu não muda...tu pode até fazer com que ele fique com aquilo na cabeça pra que no futuro ele possa questionar, mas só na fase adulta talvez né, mas agora é difícil [...] (PROFESSOR 3B)

O professor é muito claro no que se refere à recepção dos alunos ao tema. Evidentemente que ganha expressão a resistência por parte de dois alunos, considerados “extremamente racistas”. Percebe-se que em sua sala de aula “dois alunos”,

quantitativamente, é uma minoria, porém bem se sabe que é um número suficiente para que uma aula seja fadada ao fracasso, como estudos sobre a “indisciplina escolar” aponta.

Além disso, se percebe nessa fala a angústia do professor em ter de se deparar com essas situações de resistência. É evidente também outro elemento, que poderíamos desde já atribuir ao vértice do professor e profissional, que é o fato do professor “desistir”, “se entregar”, ter para ele próprio que “o que vem de casa tu não muda”.

Ora, se parte do pressuposto que a função histórica e social da escola e do professor é “inserir cada sujeito singular no universo de conhecimento de modo a permiti-lhe se apropriar da totalidade de cultura e conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado conjunto de homens. E esse postulado é válido e efetivado, por exemplo, ao trabalhar a “Revolução Francesa”, por quê a mesma vitalidade e vigor profissional não se faz resistente nas questões étnico-raciais? Tal reflexão nos parece impar nessa busca por compreender os elementos que consubstanciam e dão concretude para a efetivação (ou não) da Lei em sala de aula.

Uma segunda evidência analítica se evidenciou, nesse estudo, circunscrita a *esfera profissional* e ao vértice *professor* (NÓVOA, 1999). Essa por sua vez, embora englobando o que se discorreu acima, inverte a direção e o sentido das justificativas que originam à recepção negativa e a correspondente dificuldade vivenciadas pelos professores.

Nesse sentido, alguns professores também demonstraram realizar o exercício de autocrítica no que se refere ao seu próprio trabalho didático. Tal fenômeno denota, em nosso entendimento, ser o professor e sua postura enquanto profissional da educação, central nesse processo de efetivação. Segue a fala:

Maior dificuldade, às vezes, nós nos acomodamos ... na escola... nossas práticas didáticas. [...] para construir conhecimento desse assunto, acaba esbarrando acho que muito ainda na questão do material didático, né. (PROFESSOR 2B)

A fala do professor é clara e contundente, pois toca em um elemento que há muito se discute e se pesquisa, que é a questão do engajamento e comprometimento profissional do professorado e a qualidade do ensino. Com se vê, para esse professor além das questões de ordem sociocultural, há também a questão do próprio processo de trabalho didático dos profissionais.

Além disso, ao revelar haver “às vezes acomodação” dos professores, essa fala nos remete às “idades de profissão” de Huberman (2007) citadas acima e a comparação com os dados produzidos referentes ao “tempo de docência”. O que se constata dessa reflexão

analítica e que nos deixa com uma indagação, é que esse professor exemplifica o “ciclo de vida” mencionado, pois ele denota com essa autocritica a postura de quem possui, profissionalmente, “estabilidade, ativismo, diversificação e questionamento”. Porém, a indagação se inscreve no sentido de que, ele vai atribuir também a dificuldade à “falta de material didático”.

A questão do “instrumento didático”, perpassou inúmeras justificativas de todos os professores que participaram desse estudo. Majoritariamente, quando a questão se referia aos materiais didáticos e as fontes de pesquisas, em sua maioria, todos “reclamavam da pouca disponibilidade de material” referentes à questão étnico-racial. O que é contraditório visto que, desde 2003, em especial, há um fomento grande para a produção de materiais objetivando subsidiar a produção e sistematização das aulas de História.

Exemplo concreto disso é o fato do próprio Ministério da Educação e Cultura no ano de 2016 avançar no processo de consolidação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial o de História e Geografia e o de Pluralidade Cultural, lançados em 1997-98, ou seja, há quase vinte anos, prescrevem diretrizes nesse sentido. Outro adicional a essa questão nos parece se revelar ser de cunho de formação continuada (em serviço), pois fica claro na fala dos professores que todos, em primeira instância fazem uso do livro didático, e por ser escola pública, há o subsídio do Governo Federal por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que:

compreendem as ações [...] por meio dos quais o governo federal provê as escolas de educação básica pública com obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como com outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita<sup>65</sup>.

Também se retoma a questão levantada anteriormente sobre a forma e o conteúdo desses materiais, os quais esses professores deveriam ter uma finalidade mais “prático-utilitarista”, ou seja, deveriam ser vir como recurso didático e não como recurso teórico e bibliográfico. Tal constatação abre margem para inúmeras indagações, dentre elas, seria a questão referente à *concepção dos professores acerca do que seria e deveria ser a formação continuada*. Tais exigências por parte do professorado entrevistado, nos parece sugerir uma postura e um entendimento acerca de seu fazer didático, com relação à temática da Lei, caracterizado por aquilo que, costumeiramente em ambiente escolar, se chamaria de “professor tarefeiro”, “professor bate-cartão”, ou seja, nessas falas parece haver uma

---

<sup>65</sup> Conferir em <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acessado em: 21/10/17.

suposição de que, o instrumento didático deveria ser algo com a finalidade única de ser “repassado, retransmitido ao aluno o seu conteúdo, em especial nesses casos de temas mais complexos”.

Aqui, já se adentrou na discussão da *terceira esfera e vértice, o Estado* e toda a sua implicação norteadora e responsável pelas Políticas Públicas e Diretrizes Educacionais no Brasil. Aspecto esse, identificado também nas falas dos professores, pois para esses profissionais da educação, ao serem defrontados com a questão da dificuldade em efetivar a Lei 10.639/03 está incutida a esfera maior a qual norteia e dirimi a organização das instituições escolares do país.

Evidência essa, identificável na fala do professor:

[...] são dois os... **o primeiro** é a questão da **carga horária**, porque além do que está nos PCN's , a gente tem que dar conta de alguns projetos que os municípios nos encaminham para que a gente faça. Então o tempo acaba sendo muito curto e tem temas que nós precisaríamos aprofundar um pouquinho mais que não dá tempo. Outro problema seria a **questão dos materiais disponíveis** sobre o tema. Então, os Livros didáticos, os mais recentes agora a gente está tendo acesso. Então, antes era difícil encontrar livros [...] **Então, além da falta de recursos metodológicos, didáticos tinha essa questão da falta de tempo para se atualizar.** (PROFESSOR 1C, grifos do autor)

Como se vê para esse professor a primeira dificuldade está na “carga horária” semanal destinada ao Ensino de História, o qual bem se sabe, privilegia disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Tal sintoma há muito é problematizada e discutida, pois se refere ao âmbito do currículo e como tal, se sabe ser essa esfera um território de disputa de poderes. Como já discutido anteriormente.

Igualmente, outro professor assim justifica suas dificuldades na efetivação da Lei:

Abranger toda ela, é difícil, tu pegar todos os aspectos da cultura afro ou tu falar da cultura dos afro-brasileiros [...] Então, essa questão eu acho bem complicado [...] E a cultura afro, da pouca quantidade, até por ser uma colonização alemão e os alemães conseguem marginalizar melhor ainda o negro mais do que os portugueses...(PROFESSOR 2C)

É revelador perceber na fala desse professor, as tensões políticas, socioculturais, educacionais e históricas. Pois para ele, em primeiro lugar a dificuldade está na “abrangência da temática”, pois para trabalhar toda a “história e cultura africana e afro-brasileira” com a baixa carga horária disponível na organização curricular prejudicaria a efetivação da mesma.

Nesse sentido, é passível de identificação o movimento pelos distintos vértices do Triângulo Político (NÓVOA, 1999), no que se refere à questão da “recepção dos alunos e da



dificuldade enfrentada pelos professores”. Já que, panoramicamente, se constata através do discurso dos professores, haver princípios e situações originados nos três vértices distintos que fazem parte do “jogo do morto” e, no interior desses, a relação entre as três esferas detectadas, estarem uma relação dialética na qual, a esfera profissional (o professor) nesse “tripé” parece ser o lado mais frágil.

Essas constatações não encerram a discussão em si, ao contrário, ampliam nossas reflexões e convidam ao aprofundamento das mesmas.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desses dois anos de pesquisa, no qual se articulou estudos teórico-reflexivos e interações com os profissionais da educação, buscou-se estabelecer parcerias de modo a que todos os envolvidos se sentissem convidados e incentivados a discutir, refletir e propor entendimentos e esclarecimentos sobre as percepções, perspectivas e práticas acerca da Lei 10.639.

Aqui chegamos e o sentimento é um emaranhado de pensamentos, ideais, constatações, angústias, certezas e incertezas. Mais do que sinalizar nossas considerações, esse momento nos permite retomar os aportes teóricos que nos permitiram adentrar a dinâmica da cultura negra em suas diversas interfaces, no caso, a étnico-racial, as Políticas Públicas e o trabalho do professor de História com relação à efetivação da Lei 10.639.

É fundamental destacar o investimento que a Rede Municipal está destinando nessas questões, nesse ano de 2017. Seja em seu aspecto positivo, como a valorização da educação para as relações étnico-raciais, como discursaram os professores e a SMEC de Campo Bom. Seja na sua negação, como a mentalidade, comportamento racista, o preconceito e a discriminação, que esses mesmos professores em suas falas denunciaram ainda haver no ambiente escolar. A realização desse estudo no período de vinte quatro meses, se pode considerar como um momento “divisor de águas” em minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica.

Nesse sentido, vários autores colaboraram para ampliar nosso horizonte na questão das relações étnico-raciais no Brasil e, em especial, na escola. Aprofundar entendimentos, como o próprio “conceito de raça”, o qual até antes de iniciar esse estudo, nos parecia mais do que um conceito, um fato biológico e fenotípico. E que, ao nos debruçarmos sobre os empreendimentos teóricos de autores, tais como Sergio Guimarães (2012), para quem, *raça é uma categoria política e não um dado biológico*. Ou ainda, José Barros (2009) que postula, haver sim diferenças de *cor de pele*, mas que esta, é uma *construção social, cultural e histórica* que impôs uma relação verticalizada, na qual o preto, negro, pardo, mulato foram e são inferiorizados nessa complexa relação étnico-racial brasileira. Foram algumas das inúmeras desconstruções realizadas no meu modo de ver, perceber, atuar e viver.

Compreender a história do Brasil, as tensões sociopolíticas para se compreender as relações étnico-raciais vividas principalmente, nos dois últimos séculos, foram elucidativas.

Conforme demonstraram os estudos de Lilia Schwarcz (1996), Sergio Guimarães (1999) e José Barros (2009), desde fins do séc. XIX, no Brasil se iniciou uma busca por propagandear um ideário (projeto romântico nativista) nacional, como aqui sendo um exemplo de “país harmonicamente miscigenado”. As justificativas foram inúmeras, em especial, a partir da década de 1930, sob uma “simbologia tropical” (que englobava não apenas o negro africano, mas também o indígena).

Porém, o que ocorreu de fato, desde meados do séc. XIX, foi uma corrida teórica e conceitual, na qual se buscou de forma “cientificista”, estabelecer e justificar a necessidade de “branqueamento” da população brasileira bem como do “perigo da miscigenação” (SCHWARCZ, 1996, p. 87), ou seja, instituir “teorias raciais”. Num primeiro momento, condenando a miscigenação e, posteriormente, exaltando e incentivando a “mistura de raça”. Sob forte influência de intelectuais defensores deste ideário, ocorreu a produção e circulação do chamado “mito da democracia racial”, a obra *Casa Grande & Senzala* (2006) de Gilberto Freyre foi e é simbólica nesse quesito.

Se nas primeiras décadas tal ideário foi exaltado, o mesmo não ocorreu a partir da metade do séc. XX, pois esse ideário apologético da harmonia racial brasileira, foi tomado como objeto de crítica e denúncia. As críticas vieram de várias direções, principalmente, de cientistas sociais, tendo como personagens mais ilustres Florestan Fernandes, Octávio Ianni e Roger Bastide. Tal empreendimento resistiu a um período de Ditadura civil-militar até meados da década de 1980, quando finda o período brasileiro ditatorial e se inicia um novo processo de “democratização do país”, como visto nos primeiros capítulos desse estudo.

Nosso estudo, também, permitiu descortinar dilemas, desafios, anseios e perspectivas. Em especial, quando se evidenciou que, a questão étnico-racial em sua abordagem educacional, é tramada e sustentada por interfaces jurídicas, políticas, sociais, culturais, econômicas e não apenas pedagógica. Tal constatação, se faz clarificada, ao se perceber a busca por positivação e valorização da identidade, da história e da cultura africana e afro-brasileira, desde meados do séc. XX. As inúmeras tentativas e estratégias elaboradas por Movimentos Negros perpassaram quase todo o século passado. Tais ações se mostraram agudas e visavam atingir as mais variadas esferas, representativas dos Direitos Humanos. Primeiro, elevar essa cultura e história a um patamar de mitificação, heroização, folclorização não apenas em termos jurídicos e Legais, mas em sua representatividade de cidadania. Em segundo, fazer frente e superar as omissões, inferiorizações históricas que

geraram as desigualdades culturais, socioeconômicas, étnico-raciais e educacionais aos negros. Nessa empreitada, como assevera o dito popular, *se venceu a batalha, mas não se ganhou a guerra!* (Ainda!)

Desse modo, entender como foi e é, atualmente, a “recepção” dessa Legislação na escola é o que se almejou desde o princípio dessa pesquisa. Foi com esse objetivo que essa dissertação se materializou.

Partimos do entendimento que o Movimento Negro acirrou suas lutas e reivindicações, no cenário político, a partir do Pós-Ditadura civil-militar. Nota-se que a História não é feita por decretos, mas sim por forças Legais que se utilizam de protocolos jurídicos que por sua vez agem determinando e afetando vidas pessoais, esferas públicas e privadas e, também, histórias, culturas e etnias.

Pautando-se nesse entendimento, o primeiro capítulo buscou revisitar as décadas de 1980, 1990 e, por fim, chegando ao novo milênio, momento cronológico esse que se tornou um marco histórico para a comunidade negra. Pois foi em 2003 que, se promulgou uma Lei que tornava obrigatório o ensino da cultura e história africana e afro-brasileira, a 10.639. Embora seja uma vitória para a cidadania e para os Direitos Humanos, em geral, e para os negros, em específico. Mais de cinquenta anos foram necessários nesse processo, o que nos revelou também, que esta Lei não deixa de ser “[...] tributária de um movimento disperso e fragmentado [...]” (PEREIRA, 2010, p. 149).

Assim, se buscou destacar dois momentos históricos, cada qual com suas circunstâncias Legais relevantes para o nosso estudo. Enquanto a década de 1980 culminou com a “abertura política” e com uma Carta Magna, a Constituinte de 88. A década de 1990, promulgou uma nova LDB, no ano de 1996. Esses acontecimentos se revelaram fundamentais para a conquista do Movimento Negro, bem como das Organizações Defensoras de grupos minoritários. Sendo a partir e por meio da LDB/96 que, no contexto social e educacional, essas minorias étnicas, conquistaram no plano jurídico-educacional a devida abertura para se discutir e propor mudanças visando à valorização de suas culturas. Do mesmo modo, com a Carta Magna de 88, começou-se a visibilizar esses grupos e suas culturas, até então invisíveis no plano jurídico.

Logo, tornou-se notório, para nós, que práticas de efetivação da referida Lei, salvo exceções, vêm sendo realizadas, ora com sucesso, ora com insucesso. Em sua maioria, permanece ainda a cultura escolar realizando atividades dessa natureza (étnico-racial),

majoritariamente, nos mês de novembro, por conta do dia 22, Dia da Consciência Negra. Diante do fato de se tratar de uma Legislação que, estabeleceu, desde 9 de janeiro de 2003, a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, no país.

Tal constatação se tornou mais clara, a partir do terceiro capítulo, no qual nos debruçamos a tecer nosso estudo sobre o *locus*. Verificou-se que, Campo Bom, uma cidade com pouco mais de 64 mil habitantes, localizada no Vale dos Sinos, região metropolitana, emancipada no ano de 1959 da cidade de São Leopoldo. Mesmo se tratando de uma cidade, considerada de pequeno porte, possui uma história pomposa e com um requinte simbólico marcado fortemente por elementos constituidores que se pautam em um discurso de valorização da cultura empreendedora. Sua propensão nata ao desenvolvimento econômico, tecnológico, cultural e educacional é percebida no imaginário social da região, pois essa localidade é conhecida como “Pequeno Gigante do Vale”.

Também, se destacou nesse estudo, a forte valorização e auto identificação com um “ideário de pioneirismo”, fruto de sua história de produção calçadista. Esse pensamento que permeia suas forças produtivas locais, também é perceptível na questão educacional do município, pois como se pode ver, os índices do IDEB campo-bonense também primam pelo *slogan* “à frente de seu tempo” e por princípios de “pioneirismo e excelência”. E é essa relação educacional que nos levou a eleger esse local como campo de pesquisa. Como visto anteriormente, há um investimento pesado, por meio de sua Rede municipal de ensino, em Projetos Escolares Institucionais das mais variados abordagens. Um dentre tantos, é o de “Diversidade Étnica e Cultural”.

De um total de vinte e três EMEF's no município, doze possuíam o Componente Curricular de História nos ciclos de 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental. Dessas doze, como já dito, elegeram-se cinco escolas para participar de nossa pesquisa, que foram escolhidas com base na nota do IDEB/2015, cada qual com suas características socioculturais específicas, pois enquanto uma possuía uma longa história (*ESCOLA A*), considerada de médio para grande porte, há a *ESCOLA C* que foi construída para atender um grande efetivo de estudante de variados bairros e que, é considerada uma das escolas modelos do município, na questão de “qualidade, excelência e pioneirismo”, visto ser uma das escolas mais premiadas local, nacional e internacionalmente. Em contrapartida, há outras como *ESCOLA B*

a qual, também construída com o objetivo de absorver uma grande quantidade de estudantes, não nos permitiu acesso aos seus Documentos Pedagógicos Legais.

Nesse processo, se obteve a colaboração de dez professores responsáveis pelo ensino de História. Salienta-se que, realizar esse estudo com esses professores, não tinha como objetivo avaliar a atuação em sala de aula desses profissionais da educação, mas realizar uma análise sobre o processo técnico do trabalho didático e sua relação com as Políticas Públicas referentes a Educação Étnico-racial, conforme exige a Lei 10.639/2003.

Nesse caminho, um quarto capítulo se materializou, com as análises Documentais e entrevistas realizadas junto da SMEC, se constatou haver ainda muitas disparidades, lacunas e incongruência entre o discurso Legal da Entidade responsável pelas Orientações educacionais no município e as escolas e professores.

Embora o CNE 006/2010 faça menção à uma “natureza transversal do tema Diversidade”, o qual deveria ser abordado desde a Educação Infantil. Curiosamente, no Currículo e Diretrizes elaboradas pelo município para esse nível de Ensino, em nenhum momento é citado como tema, projeto, plano de estudo, etc., constatação essa, que nos impele e reforça o caráter de incongruência no trato com a temática étnico-racial no município. Apesar de todo o discurso pioneirista e de excelência educacional, se percebeu que a caminhada para uma educação voltada para as relações étnico-raciais ainda está em seu início.

No plano das Políticas Públicas, uma Lei Educacional Municipal como a que foi objeto de análise em nosso estudo, se demonstraram incongruentes, no plano real e concreto das escolas e antes disso, no plano da organização teórica e dos conteúdos programáticos curriculares. Desse modo, se percebeu que, mesmo depois da implantação da Lei em 2003, ainda há lugares defasados e com dificuldades de aplicação e implementação. As justificativas, foram variadas, mas em sua maioria atribuídas à “lacunas” durante a formação inicial e também na formação continuada.

Também se constatou, haver disparidade, fragmentação e ações isoladas sem o devido reconhecimento com relação ao esforço pessoal docente no processo de elaborar, produzir, sistematizar, compartilhar e circular, no ambiente escolar, materiais teóricos e didáticos que visem contemplar a Lei 10.639/03, as Documentações, as Orientações Oficiais e órgãos como SECAD e SEPPPIR.

Tal constatação não é abstrata, ela se pauta no fato de ser a “História do Brasil” o resultado da “História Africana, Afro-brasileira e Indígena”. Assim, ao se estabelecer um

currículo, um conteúdo programático escolar, uma disciplina de formação docente, esta deveriam ser elaboradas a partir desta ótica, ou seja, ao se propor sistematizar e promover momentos e materiais com vistas a atender as referidas Leis, a “História do Brasil” deveria ser concebida em um entendimento de “pluralidade da História e da Cultura”. Autores como Apple (2006), Candau (2012a; 2012b) e Silva (2009) ao falarem de “currículo”, na perspectiva intercultural, partem do fato de que “um currículo sempre irá selecionar determinados conteúdos em detrimento de outros, visto ser um de seus objetivos formar um tipo específico de identidade”. Ao que parece, o atual currículo escolar nacional, prima por um currículo branco, elitizante, homogeneizador como estratégia de formação de identidades brancas. Ainda que para isso, se construa um discurso oficial que busque premiar e privilegiar as “diferenças culturais”.

Como decorrência dessa análise documental, o quinto capítulo emergiu. E com ele, traçamos discussões, reflexões e estudos a partir das interlocuções com os professores. Nosso objetivo, era aprofundar o entendimento acerca do trabalho dos professores que ensinam História nas escolas municipais de Campo Bom. Assim, se elaborou dados quantitativos (gráficos) acerca de aspectos inerentes a cada profissional participante, se percebeu que há um Nível de Titulação acadêmica que vai além da graduação, muitos possuindo mestrado e até doutorado. Em um primeiro momento, nos pareceu realidade o binômio “maior titulação = sucesso na efetivação da Lei”, porém, essa hipótese não se confirmou. A questão do “tempo de docência” também se revelou intrigante, pois todos demonstraram em sua fala esclarecimento, estabilidade profissional, questionamento, porém ficou evidente uma “apatia, uma desistência” por parte desses profissionais mediante as “dificuldades” que se apresentam na busca por desenvolver um trabalho didático voltado para questões étnico-raciais. A razão, “falta de materiais didáticos e resistência dos alunos”.

Do mesmo modo, ao se analisar o período de formação desses profissionais, também se constatou que majoritariamente, concluíram sua graduação na primeira década do séc. XXI, portanto, se presumiria que durante o transcorrer de sua graduação, alguma disciplina deveria ter abordado a Lei 10.639 (que é de 2003) ou a Lei 11.645 que é de 2008. No entanto, muitos professores afirmaram não terem tido contato com disciplinas voltadas para essa questão. O que abre um novo leque de possibilidades de reflexão, que é acerca da Estrutura Curricular dos Cursos de História no que se refere ao formato de suas grades curriculares e como buscam contemplar as exigências e determinações Legais.

Também foi revelador o fato, desses professores afirmarem obter mais sucesso na efetivação do que a Lei prescreve, em disciplinas tangenciais. Como se viu nos gráficos, os professores de História também lecionam disciplinas de “Ética e Cidadania” e “Ensino Religioso” e nestas, conseguem um maior rendimento e retorno dos estudantes com relação a temas referentes à cultura e história afro-brasileira e africana. A pergunta que fica é: “por quê em disciplinas que não são mencionadas no PCN e na DCN se demonstraram mais efetivas a aplicação da Lei 10.639/2003?”

Ainda com esse estudo, se percebeu que, se a Educação para as Relações Étnico-raciais é transversal, não deveria ser reduzida apenas a alguns componentes curriculares específicos como determina a Lei. Tais indícios, nos convidam a entender que, só se consolidará uma “mentalidade étnico-racial positiva” quando deixar de ser um “tipo de educação/proposta pedagógica” e passar a ser uma “mentalidade prática” que tenha um *ponto de partida* reconhecido como racista, preconceituoso e intolerante, e atinja um *ponto de chegada* no qual práticas e discursos antirracistas se enraízem na cultura escolar de modo a romper e erradicar os discursos e mentalidades racistas, preconceituosos e intolerantes para além do 20 de novembro.

Tais constatações nos parecem contribuir no processo limitador da efetivação da Lei 10.639/03, bem como das temáticas correlatas a Legislação. Embora, muitas pesquisas justifiquem a dificuldade de sua concretização devido ao racismo, preconceito, estereotipia, discriminação. Além disso, há também um sintoma anacrônico que diz respeito à própria estrutura, organização e funcionamento tanto da escola quanto da profissão professor, como os seus saberes, suas competências, sua formação e identidade. Nesse sentido foram imprescindíveis nos pautarmos nos escritos de Antonio Nóvoa (1999) e Gilberto Luiz Alves (2005).

É, portanto, da união desses cinco capítulos que aqui, se materializa todo o empreendimento teórico, conceitual e reflexivo realizado no transcorrer desses vinte e quatro meses de pesquisa e estudo. Nesse momento, buscando tecer palavras que nos possibilitem encerrar essas considerações, cientes de que as discussões, os debates, as reflexões ficarão convidativamente, em aberto, se retoma os exemplos de racismos denunciados nos noticiários brasileiros, como os apontados no início dessa dissertação. Percebe-se a importância de dialogar, debater (para então, efetivar) o tema étnico-racial nas escolas e na universidade. Discutir a questão da diversidade é cada vez mais recorrente em nossa sociedade e na escola.



Diferentemente, de quando escolhi as reportagens para introduzir esse estudo, agora, repassando um olhar sobre essas mesmas reportagens, se verifica que muitas das reivindicações do Movimento Negro foram conquistadas, a Lei 10.639/2003 é um exemplo, mas antes dela, as Políticas de Ações Afirmativas.

No entanto, mesmo com a promulgação de Leis que servem de marco histórico, como essas citadas, não se deixou de assistir em noticiários, em redes sociais e em ambientes escolares, práticas comportamentais consideradas racistas e preconceituosas. Como demonstrou uma das reportagens citada, o estado do Rio Grande do Sul (RS), por dois anos consecutivos foi considerado o estado mais racista do país. Não podemos deixar de mencionar que nosso estado é uma comunhão de espanhóis, italianos, alemães, açorianos, negros (africanos e afro-brasileiros) e indígenas, portanto, a interculturalidade e a diversidade étnica, cultural e racial se fizeram presente em toda a história do RS.

Ao finalizar este trabalho, pode-se dizer que o percurso metodológico seguido, aliado aos referenciais teóricos que orientaram as análises, nos permitiram alcançar, em certa medida, os objetivos propostos para esta investigação. Pois, as percepções dos professores acerca da Lei ficaram evidenciada no fato de que todos entendem sua importância histórica para a sociedade brasileira, mais ainda em tempos de discursos midiáticos extremistas, fundamentalistas e de intolerância. No que se refere às perspectivas referentes a sua implementação, todos os participantes se demonstraram instigados e engajados no processo de torná-la mais evidente e efetiva no ambiente escolar, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas diariamente por conta do currículo, dos contextos socioculturais em que se encontram. O mesmo se pode dizer da SMEC à qual, dirigida por nova administração, está se demonstrando preocupada com o processo de implementação da Lei na Rede Municipal de Educação.

Enfim, pode-se dizer que este estudo possibilitou a publicização de um universo profícuo de saberes, percepções, perspectivas e práticas sobre a Lei 10.639/2003 os quais mobilizam desde professores e alunos, até comunidade escolar e Órgãos Públicos. Em termos de contribuição científica e social, acredita-se poder esse contributo residir no fato de que se evidenciou encontros e desencontros, dilemas e desafios, percepções e perspectivas, Legislações e práticas escolares que, postas hoje, investem em uma educação para as relações étnico-raciais e demandam processos de reconfiguração da produção pedagógica, quanto do ato pedagógico, propriamente dito. E que, mentalidade, discursos e reconhecimento

identitário, cultural e social de excelência, pioneirismo, empreendedorismo não se revelam elementos garantidores de qualidade, equidade e valorização étnico-racial.

Portanto, esse estudo se tornou convidativo pelo fato de permitir perscrutar, futuramente com professores, os processos formativos formulados e que buscam pôr em curso, enquanto práxis educativa, referendadas de modo que implicam, complementam e cristalizam-se no interior do ambiente escolar. Visto que, estudos nessa temática podem apontar possibilidades de outros e (novas) tessituras teóricas e analíticas sobre o trabalho didático realizado pelos professores com relação a Lei 10.639/2003.

Chegamos ao fim dessa dissertação, mas não ao fim do diálogo, pois este está posto e as reflexões em aberto!

## 7. REFERÊNCIAS

ANSELMO, Eliane Regina Martins. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais na Produção da Diferença Racial**. Dissertação de Mestrado – FAGED - Porto Alegre: UFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. - **Das Práticas Políticas e Jurídicas na Formação de Professores para a Educação Étnico-Racial**. Tese de Doutorado em Educação. FAGED - Porto Alegre: UFRGS, 2015.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Trad. Vinicius Figueira. 3º ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AQUINO, Rubim Santos Leão de [et al] **Sociedade Brasileira: uma história através dos movimentos sociais: da crise do escravismo ao apogeu do neoliberalismo**. 9ª Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2015.

ARROYO, Miguel G. Construtivismo: teoria séria, moda preocupante. **AMAE Educando**, n. 238, 1993.

\_\_\_\_\_. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAKKE, Rachel Rua Baptista. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. Universidade de São Paulo - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Departamento de Antropologia - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2011. (Tese de Doutorado)

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição (1988)**: Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997a**. Vol. 10, 164p.

\_\_\_\_\_. **Ensino de História e Geografia/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997b**. Vol. 5.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm).

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm).

\_\_\_\_\_. História da Educação do Negro e outras histórias. (Org.): Jeruse Romão. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. **Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **História: ensino fundamental**. Coord. OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21)

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana *IN: BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAÇÃO, Maria Isaura. **Jornada de Trabalho Docente: delineamento histórico da organização do trabalho do magistério público estadual paulista**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

CAMPO BOM. Prefeitura Municipal. **Campo Bom: escola e comunidade contando sua história**. Campo Bom, 1988.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Campo Bom: um lugar para ser feliz**. José Edimar de Souza (org.) – Campo Bom, 2009.

CAMPO BOM. Fundação Cultural. **A História do sapato: nos passos de Campo Bom**. Porto Alegre: Pacartes, 2011.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 3ª ed – São Paulo: EDUSP, 2000.

CANDAU, Vera Maria. O/A educadora/a como agente sociocultural *IN: CANDAU, Vera Maria.(org.) Didática crítica intercultural*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.

\_\_\_\_\_. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 20/11/2016.

\_\_\_\_\_. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. IN: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 23º edição revista, atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: O longo Caminho**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

CHAVES, José Adair Xavier. **A Implementação da Lei 10639/03 na Educação: a desconstrução do preconceito e da discriminação contra a população negra brasileira**. Curso de Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (RS) - UNIJUÍ. Ijuí, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11ª edição. Cortez Editora, 2010.

COELHO, Wilma Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cesar . Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo: racismos e anti-racismos no Brasil**. 1ª Ed. 2ª reimp. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. 1ª ed., 1ª reimpressão - Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

FAUSTO, Bóris. **História do Brasil**. 14ª ed. atual. e ampl., 2ª reimp. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

FÁVERO, OSMAR. (org.) **A educação na constituinte (1823-1988)**. 2ª Ed. rev. e ampl., Campinas - SP, Editora Autores Associados, 2001.  
<https://books.google.com.br/books?id=E1vsk1dkLQ0C&pg=PA261&lpg=PA261&dq=IV+Conferencia+Brasileira+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+-+A+educa%C3%A7%C3%A3o+e+a+Constituinte.&source=bl&ots=AogftVGivb&sig=yBHS1Pngw7U2qmHobBkynDc5fV8&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiPyaLHoYXPahXCgpAKHRxuCuYQ6AEINTAE#v=onepage&q=IV%20Conferencia%20Brasileira%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20a%20Constituinte.&f=false>

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de História e Diversidade Cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol. 25, n. 67, pp. 378-388, set/dez, 2005.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande & Senzala: a formação da família brasileira sob o regime patriarcal**. Apresentação de Fernando Henrique Cardoso. 51ª Ed. rev. São Paulo: Global, 2006.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2010.

FUSCONI, Roberta; RODRIGUES FILHO, Guimes. O berimbau como pressuposto para o ensino de biologia segundo a Lei 10639/03. In: **Anais do III seminário Racismo e Educação & II seminário Gênero Raça e Etnia: desafios para a formação docente**. Universidade Federal de Uberlândia, MG. ISBN 978-85-7078-173-4

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. IN: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03** – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)– Brasília: MEC, SECAD, 2005.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Org. do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação, relações étnico-raciais e a lei nº 10.639/03. IN: BRANDÃO, Ana Paula (org.) **Modos de Fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro, RJ. Fundação Roberto Marinho, 2010. (Coleção A cor da Cultura, col. 4)

\_\_\_\_\_. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. IN: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e Práticas Pedagógicas**. 10ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

GOMES, Nilma Lino Gomes; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 19-33, Editora UFPR. jan./mar. 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Set-dez. n.15, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Revista Novos Estudos – CEBRAP**. nº 43, 1995, p. 26-44. Disponível em: <http://www.novosestudos.org.br/v1/contents/view/685>. Acessado em: 15/05/2016.

\_\_\_\_\_. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Revista Novos Estudos – CEBRAP**. Nº 54, julho de 1999, 147-156. Disponível em: <http://www.novosestudos.org.br/v1/contents/view/856>. Acessado em: 15/05/2016.

\_\_\_\_\_ A questão racial nas políticas brasileiras (últimos quinze anos). **Tempo Social; Rev. Sociol. USP**, S. Paulo, 13 (2): 121-142, 2001. Disponível em:

[http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao\\_4578\\_em\\_04\\_05\\_2011\\_12\\_38\\_30.pdf](http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_4578_em_04_05_2011_12_38_30.pdf). Acessado em: 15/05/2016.

\_\_\_\_\_ Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, 2004, v. 47, n° 1, pp.9-43. Disponível em:

<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/27181/28953>. Acessado em: 15/05/2016.

\_\_\_\_\_ **Classes, raças e democracia**. 2ª Ed. revista. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; PRANDI, José Reginaldo. **I Censo Étnico-Racial da USP**. Relatório Substantivo. São Paulo, Julho, 2002.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. **Revista Teoria & Educação**. N. 6, Editora Panorâmica, Porto Alegre, 1992.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Trad. Marcos Santarrita; Rev. Tec. Maria Célia Poli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. IN: NÓVOA, Antonio (org.) **Vidas de Professores**. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. 2ª Ed. Ed. Porto, 2007.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. IN: NÓVOA, Antonio (org.) **Vidas de Professores**. 2ª ed. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. Porto Editora, 2007.

IANNI, Octávio. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**. Vol. 18. N. 50, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9966>. Acessado em: 20/12/16.

JACCOUD, Luciana. Combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. IN: Mário Theodoro (org.)/ Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. – Brasília: Ipea, 2008.

JESUS, Samuel de. O negro na educação brasileira. - **Revista Vozes dos Vales da FVJM: Publicações Acadêmicas**. – n° 01 – Ano I. maio/2012. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/O-Negro-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-Brasileira.pdf>. Acessado em: 03/02/2017.

LANCILLOTI, Samira Saad Pulchério. **A Constituição Histórica do Trabalho Docente**. Tese de Doutorado. Unicamp-SP. 2008.

LANG, Guido. **Campo Bom: História e crônica**. Papuesta, Campo Bom, RS, 1996.

LEMPERT, Richard. Ação Afirmativa nos Estados Unidos: breve síntese da jurisprudência e da pesquisa social científica. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 17, nº 40, set/dez 2015. Tradução de Carolina Fernandes. Revisão técnica Karl Monsma.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação)

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** Ed. Cortez. 1998.

LIPOLD, Walter Gunther Rodrigues. **A África no Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: possibilidade de efetivação da Lei 11.645/2008 e da Lei 10.639/2003: um estudo de caso. Programa de Pós-Graduação em Educação – FAGED – UFRGS. Dissertação (mestrado), Porto Alegre, 2008.

LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. **História do Brasil**: uma interpretação. São Paulo: SENAC, 2008.

LUKÁCS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível / György Lukács; tradução de Lya Luft e Rodnei Nascimento; supervisão editorial de Ester Vaisman. - São Paulo: Boitempo, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2006, Série: Cadernos de Gestão.

\_\_\_\_\_. **Gestão Educacional: Uma questão paradigmática**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007, Série: Cadernos de Gestão.

\_\_\_\_\_. **A Gestão Participativa na escola**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008, Série: Cadernos de Gestão.

MACHADO, Lúcia Helena de Assis. **Professores negros, experiências de discriminação, de racismo e pedagogias anti-racistas**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2007.

MAFESSOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. Revista **FAMECOS**. Porto Alegre, nº 15, agosto 2001.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. IN: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2005.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em: 03/03/2018.



MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa no Ensino Superior: entre a excelência e a justiça racial. **Educação e Sociedade**, vol. 25, n. 88, p. 757-776, Especial, Out, 2004. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br).

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. IN: NÓVOA, Antonio (org.) **Vidas de Professores**. Trad. Maria dos Anjos Caseiro, Manuel Figueiredo Ferreira. 2ª Ed. Ed. Porto, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Org. do documento Jeanet Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: um conceito subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista/ Meaningful Learning Review** – vol.1(3), pp. 25-46, 2011. Disponível em: [http://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe\\_Goulart/Material\\_de\\_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf](http://lief.if.ufrgs.br/pub/cref/pe_Goulart/Material_de_Apoio/Referencial%20Teorico%20-%20Artigos/Aprendizagem%20Significativa.pdf). Acessado em: 04/03/2017.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Negritude**: usos e sentidos. Editora Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: USP; Estação Ciência, 1996.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª Ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação e Diversidade Cultural. **Cadernos Penesb** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF, n. 10 - Rio de Janeiro/Niterói – EdUFF: 2008/2010.

NERI, Christiane Soares Carneiro. **Identidade Negra e reconhecimento**: *interrogando a Lei 10.639/03 nas escolas do município de João Pessoa*. Dissertação de Mestrado – João Pessoa [s.n.] UFPB/CCJ, 2011.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. IN: NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão Professor**. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. 2ªed. Porto Editora, 1999.

NUNES, Érica Melanie Ribeiro. **Cidadania e multiculturalismo**: a Lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG Escola de Ciência da Informação – ECI, 2010.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A História nos bancos escolares: Representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 3, pp. 421-461, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 25, nº 89, Campinas set/dez, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.com.br>>. Acessado em: 03/03/2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernando. **Histórias da África e dos Africanos na Escola: as perspectivas para a formação de professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular**. Tese Doutorado em Educação. PUCRJ, Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (coord.). **História: ensino fundamental**. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 21)

OLIVEN, Arabela Campos. Ações Afirmativas, relações sociais e política de cotas na universidade: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), jan/abr. 2007.

PAULA, Benjamin Xavier de; GUIMARÃES, Selva. 10 anos da Lei Federal 10.639/03 e a formação de professores: uma leitura de pesquisas científicas. **Revista Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 435-448, abr./jun. 2014.

PEREIRA, Luena Nascimento Nunes. O ensino e a pesquisa sobre África no Brasil e a lei 10.639. **Revista África e Africanidades** – ano 3 – nº 11, nov. 2010. Disponível: [http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010\\_16.pdf](http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_16.pdf).

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (ORG.) **O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo - SP: Cortez, 2008.

PINHEIRO; Camila Mendes; DAL RI, Neusa Maria. Democratização da educação na década de 1980: o fórum de educação na constituinte e a IV Conferência Brasileira de Educação (1986). **Anais...** Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/8/artigo\\_simposio\\_8\\_749\\_mila\\_pinheiro@hotmail.com.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/8/artigo_simposio_8_749_mila_pinheiro@hotmail.com.pdf). Acessado em: 22/11/16

PIOVESAN, Flavia. Ações Afirmativas sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. IN: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2005.

\_\_\_\_\_. Ações Afirmativas e Direitos Humanos. **REVISTA USP**, São Paulo, n.69, p. 36-43, março/maio 2006.

ROCHA, Rosa Margarida de Carvalho; TRINDADE, Azoilda Loretto. (ORG) Ensino Fundamental. IN: BRASIL, **Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

ROCHA, Solange; SILVA, José Antonio Novaes da. À luz da lei 10.639/03, avanços e desafios: movimentos sociais negros, legislação educacional e experiências pedagógicas. **Revista da ABPN**. v. 5, n. 11. Jul-out, p. 55-82, 2013.

SACRISTAN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. IN: NÓVOA, Antonio (org.) **Profissão Professor**. Trad. Irene Lima Mendes, Regina Correia e Luísa Santos Gil. 2ªed. Porto Editora, 1999.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Edição ampliada. Brasília: Liber Livros, 2007.

SANTANA, Jair; BAIBICH-FARIA, Tania Maria; PESSOA, Claudemir F. - A Lei nº 10.639/03 e a folclorização racista. **Revista Eletrônica Pesquiseduca** v. 2, n.3, jan.-jun. 2010.

SANTOS, José Antônio dos. O Movimento Negro no Rio Grande do Sul: apontamentos de uma História II. IN: **ANAIS XIII Encontro Estadual de História da ANPUH RS – Ensino, Direito e Democracia**. UNISC – Santa Cruz do Sul. 2016. Disponível em: [http://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/46/1469038375\\_ARQUIVO\\_Artigo.ANPUH.2016.pdf](http://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/46/1469038375_ARQUIVO_Artigo.ANPUH.2016.pdf). Acessado em: 24/04/2017.

SANTOS, Sales Augusto. A Lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. IN: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03 – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)– Brasília: MEC, SECAD, 2005.**

SANTOS, Lorena. **Saberes e práticas em Redes de Trocas: a temática africana e afro-brasileira em questão**. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. UFMG/FaE, 2010.

SAVIANI, Demerval. A Função Docente e a Produção do Conhecimento. **Educação e Filosofia**. v. 11 n. 21/22, p. 127-140, jan./dez., 1997. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889/806>. Acessado em: 03/03/2018.

\_\_\_\_\_. **A nova lei da educação (LDB): trajetórias, limites e perspectivas**, 2003.

\_\_\_\_\_. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2ª Ed. rev. e ampl. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. 1ª reimpressão, São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.**, Campinas , v. 21, n. 71, p. 45-78, Julho 2000 Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000200003&lng=en&nrm=iso). Acessado em: 24/02/2018.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003>.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos avançados**, São Paulo , v. 15, n. 42, p. 295-304, Ag. 2001 . Disponível em:  
<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9807/11379>. Acessado em 01/02/ 2017.

SILVA, Natalino Neves da. Juventude negra e escola: uma abordagem da diversidade cultural a partir dos sujeitos. **Cadernos Penesb** – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF. n. 11, Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA/Ed. EdUFF/2009/2010.

SILVA, Petronilha Gonçalves e Silva. **Brasil de Fato**. Disponível em:  
<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora/>. (2017). Acessado em 28/01/2017.

\_\_\_\_\_. Negros na Universidade e produção do conhecimento. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Tatiana Dias. Educação e População Negra: uma análise da última década (1999-2009). IN: OLIVEIRA, Iolanda de (org.) **Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde: Brasil, Cuba, Colômbia e África do Sul** – Rio de Janeiro: Quartet, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA JÚNIOR, Hédio. **Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais**. – Brasília: UNESCO, 2002.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ações Afirmativas e Diversidade Étnico-Racial. IN: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2005.

\_\_\_\_\_. O Papel das ações afirmativas em contextos racializados: algumas anotações sobre o debate brasileiro. IN: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVEIRA, Marta Íris Camargo Messias da. **O Movimento Social Negro: da Contestação as Políticas de Ações Afirmativas e a Implicação para Aplicação da Lei Federal 10.639/03 - O Caso da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria-Rs**. Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação- Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009. (Tese de Doutorado)

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, políticas de ação afirmativa e educação**: algumas considerações. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwiysYTzIOTTAhXBOZAKHbfzCLAQFggiMAA&url=http%3A%2F%2F25reuniao.anped.org.br%2Fexcedentes25%2Fahyassisst21.rtf&usg=AFQjCNFL6VvmqShloioBPGGVPZfqvyfaaQ&cad=rja>. Acessado em: 24/02/2017.

SOUZA, Eliane de Almeida. **A lei 10.639/2003 na formação de professores e o pertencimento étnico-racial em escolas públicas de Porto Alegre**. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009, Porto Alegre.

SOUZA, Florentina da Silva; PEREIRA, Letícia Maria da Souza. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 47, p. 51-65, jan./mar. Editora UFPR, 2013.

SZYMANSKI, Heloisa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Trad. Ana Arruda Callado, Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do Projeto Político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria (ORG.) **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAUJO, José Carlos; KAPUZINIAK, Célia. **Docência**: uma construção ético-profissional. Campinas, SP: Papirus, 2005.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da Profissão Docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge A. Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. IN: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2005.

XAVIER, Libanea Nassif. Manifestos, cartas, educação e democracia. IN. GONDRA E MAGALDI, (ORG) **A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.

<https://books.google.com.br/books?id=xYE-47V0BmcC&pg=PA23&lpg=PA23&dq=IV+Conferencia+Brasileira+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+A+educa%C3%A7%C3%A3o+e+a+Constituinte.&source=bl&ots=Q8NezMpiwV&sig=w->

[Elej4WsEF7VRbsxX9G1fOI6g&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiPyaLHoYXPAhXCgpAKHRxuCuYQ6AEIKDAB#v=onepage&q=IV%20Conferencia%20Brasileira%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20a%20Constituente.&f=false](http://Elej4WsEF7VRbsxX9G1fOI6g&hl=pt-BR&sa=X&ved=0ahUKEwiPyaLHoYXPAhXCgpAKHRxuCuYQ6AEIKDAB#v=onepage&q=IV%20Conferencia%20Brasileira%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20a%20Constituente.&f=false)

XAVIER, Maria do Carmo; DORNELLES, Ana Paula Lacerda. O Debate parlamentar na tramitação da Lei 10.639/2003: interrogando o papel da escola na construção da identidade cultural e étnica no Brasil. **Eccos Revista Científica**. São Paulo, vol. 11, nº 2, p. 569-586, jul-dez, 2009.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do Marco Histórico das Políticas Públicas de Ação Afirmativa. IN: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.) **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. – Brasília: Ministério da Educação : UNESCO, 2005.

WENZEL, Renato Luiz. **Professor: agente da educação?** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

## 8. ANEXO 1

Pesquisa de mestrado em processos de manifestações culturais - Feevale

Questionário referente à Políticas Públicas.

Parte I – Lei 10.639/03

1. Sim. A SMEC, através da Comissão da Diversidade Étnico-racial e Cultural, busca implementar a Lei 10.639/03 em suas Políticas Públicas.
2. Ainda não temos uma legislação especial para contemplar a Lei 10.639/03.
3. A SMEC entende que os docentes devem ser preparados para educar na diversidade. A lei já existe há 14 anos, e sabemos que os avanços são poucos, porém, temos esse olhar principalmente na formação dos professores. A Comissão da Diversidade Étnico-racial e Cultural existe exatamente para buscar esses conhecimentos, bem como ser uma referência no que diz respeito à cultura Afro dentro da SMEC.
4. A Comissão Diversidade realizou algumas ações importantes na formação dos professores, como o I Fórum Municipal da Diversidade Étnico-racial de Campo Bom em 2015 para os docentes. A partir da nova gestão pretendemos intensificar a Ação da Comissão, contemplando também os alunos na formação qualificada.
5. As escolas precisam incorporar a História e Cultura Afro de forma interdisciplinar e constante. Não basta que se fale da História dos Negros apenas no Mês de Novembro. A contribuição do Povo Negro, é milenar. O povo Africano tem uma história rica a ser preservada e compartilhada, e são parte fundamental na Construção da nossa identidade enquanto Brasileiros. Acreditamos que o processo de educar para a Diversidade, que é o lema da Comissão a partir deste ano, inicia com os pequenos da Educação infantil, onde eles podem descobrir a riqueza do continente Africano em cores, ritmos, sonoridades e belezas. Para que então, mais tarde, não somente os professores de História, Música, Artes, Geografia mas também os de Português, Matemática, Ciências e demais disciplinas possam retratar o povo Negro muito antes e muito além do processo de escravidão, como há muito se tem feito na escola.
6. Os desafios são em proporcionar aos professores uma formação que possa desconstruir e reconstruir alguns paradigmas e lacunas no que diz respeito ao ensino da História e Cultura Afro.
7. Os obstáculos são encontrar docentes comprometidos com a causa, que entendam que de fato não há como explorarmos toda a diversidade da Cultura e História Africana apenas com aulas pontuais. É necessária uma ação mais enfática, constante e efetiva para derrubarmos os muros dos preconceitos da sociedade, da comunidade escolar, e do ensino que não está preparado para lidar com a diversidade étnica e cultural.
8. A implementação da Lei só traz benefícios para a escola. A escola não é apenas uma preparação para a vida, ela é a Vida. E na vida há que se lidar com as diferenças, respeitá-las e torlá-las e cabe à escola mostrar aos alunos o caminho para convivência harmoniosa entre as diversidades.
9. Nos anos anteriores o MEC forneceu um material didático da coleção "A cor da Cultura" para distribuir para escolas da rede.
10. Não há dados estatísticos de alunos autodeclarados negros, pardos e/ou afrodescendentes.
11. Não temos conhecimento destes casos em escolas da rede.
12. Sim, através da Comissão da Diversidade étnico-racial e cultural em encontros de formação, tais como Fóruns, debates, palestras etc.
13. As perspectivas são ampliar o acesso a formação continuada aos professores, e integrar os alunos de anos finais no processo de formação através de palestras, projetos culturais e atividades extracurriculares. E, através da Comissão mostrar a importância da implementação de Políticas Públicas de Ações Afirmativas para promovermos essa educação que respeita a Diversidade.

  
DIRETOR DE EVENTOS  
Comissão Municipal  
de Diversidade Étnico-  
racial e Cultural  
- CAMPO BOM

## 9. ANEXO 2



Município de Campo Bom  
CNPJ: 90.832.619/0001-55  
Endereço: Av. Independência, 800  
Cidade: Campo Bom - RS CEP: 93700-000  
Fone: (51) 3598-8600

### REQUERIMENTO

Processo: 2017/23735 Assunto: SOLICITACAO PARA SMEC DIAS: 15  
Identificador: 5982  
Data de Entrada: 25/08/2017  
Solicitante: 525316 - JANDER FERNANDES MARTINS CPF/CNPJ: 001.117.220-71  
Endereço: AV JOAO XXIII 90  
Bairro: CENTRO  
Cidade: CAMPO BOM CEP: 93700-000 Estado: RS  
Telefones: (51)984431535 - (55)99782575 - (51)84431535  
Requerente: 525316 - JANDER FERNANDES MARTINS CPF/CNPJ: 001.117.220-71  
Endereço: AV JOAO XXIII 90  
Bairro: CENTRO  
Cidade: CAMPO BOM CEP: 93700-000 Estado: RS  
Telefones: (51)984431535 - (55)99782575 - (51)84431535  
Bairro: Quadra: Lote: Nº Cadastro: 0

SOLICITA AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA ANÁLISE DO CONJUNTO DE DOCUMENTOS LEGAIS REFERENTES À LEI 10639/2003.

N. Termos  
P. Deferimento  
Campo Bom, 25/08/2017

\_\_\_\_\_  
JANDER FERNANDES MARTINS

Prazo para entrega do processo: 09/09/2017.  
Acompanhe o processo pelo site [www.campobom.rs.gov.br](http://www.campobom.rs.gov.br) (Portal do Cidadão).  
O processo será entregue no prazo acima se não ocorrer nenhum imprevisto.  
Retirado por: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

felipe



## 10. ANEXO 3

### QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: PROFESSORA 1A

#### ORDEM PESSOAL:

a. Faixa etária

ENTRE 20 E 25 ANOS	
ENTRE 25 E 30 ANOS	X
ENTRE 30 E 35 ANOS	
ACIMA DE 35 ANOS	

#### PROFISSIONAL:

b. Formação acadêmica:

PERGUNTAS	SI M	NÃO	OUTRA (O)
Possui Graduação em História?	X		
Em que ano concluiu?	2011		
Onde cursou sua graduação?	Universidade Luterana do Brasil		

c. TITULAÇÃO DE OUTRA NATUREZA

Graduação	Licenciatura em História
Especialização	Estudos Clássicos
Mestrado	História
Doutorado	

d. PRÁTICA DOCENTE:

• Tempo de Docência?

MENOS DE UM ANO	
ENTRE UM E CINCO ANOS	
ENTRE CINCO E DEZ ANOS	X
MAIS DE DEZ ANOS	

• Natureza do vínculo empregatício:

CONCURSADO	X
CONTRATO TEMPORÁRIO	

## QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome: **PROFESSOR 1B**

#### ORDEM PESSOAL:

a. Faixa etária

ENTRE 20 E 25 ANOS	
ENTRE 25 E 30 ANOS	
ENTRE 30 E 35 ANOS	
ACIMA DE 35 ANOS	

#### PROFISSIONAL:

b. Formação acadêmica:

PERGUNTAS	SIM	NÃO	OUTRA (O)
Possui Graduação em História?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Em que ano concluiu?	2010		
Onde cursou sua graduação?	FAPA - Faculdade Porto-Alegrense		

c. TITULAÇÃO DE OUTRA NATUREZA

Graduação	
Especialização	
Mestrado	
Doutorado	

d. PRÁTICA DOCENTE:

• Tempo de Docência?

MENOS DE UM ANO	
ENTRE UM E CINCO ANOS	<input checked="" type="checkbox"/>
ENTRE CINCO E DEZ ANOS	
MAIS DE DEZ ANOS	

• Natureza do vínculo empregatício:

CONCURSADO	<input checked="" type="checkbox"/>
CONTRATO TEMPORÁRIO	<input type="checkbox"/>

• No seu tempo de docência, só lecionou História?

SIM	
NÃO	<input checked="" type="checkbox"/>

OUTRA(S) DISCIPLINA(S) – QUAIS?

Ensino Religioso e Ética e Cidadania

**QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome: **PROFESSOR 2B**

**ORDEM PESSOAL:**

a. Faixa etária

ENTRE 20 E 25 ANOS	
ENTRE 25 E 30 ANOS	
ENTRE 30 E 35 ANOS	
ACIMA DE 35 ANOS	<input checked="" type="checkbox"/>

**PROFISSIONAL:**

b. Formação acadêmica:

PERGUNTAS	SIM	NÃO	OUTRA (O)
Possui Graduação em História?	<input checked="" type="checkbox"/>		
Em que ano concluiu?	1999		
Onde cursou sua graduação?	ULBRA / CANOAS		

c. TITULAÇÃO DE OUTRA NATUREZA

Graduação	LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA
Especialização	HISTÓRIA DO BRASIL
Mestrado	
Doutorado	

d. PRÁTICA DOCENTE:

• Tempo de Docência?

MENOS DE UM ANO	
ENTRE UM E CINCO ANOS	
ENTRE CINCO E DEZ ANOS	
MAIS DE DEZ ANOS	<input checked="" type="checkbox"/>

• Natureza do vínculo empregatício:

CONCURSADO	<input checked="" type="checkbox"/>
CONTRATO TEMPORÁRIO	

• No seu tempo de docência, só lecionou História?

SIM	
NÃO	<input checked="" type="checkbox"/>

OUTRA(S) DISCIPLINA(S) - QUAIS?  
 - FILOSOFIA / SOCIOLOGIA / ÉTICA E CIDADANIA E ENSINO RELIGIOSO

**QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome: **PROFESSOR 3B**

**ORDEM PESSOAL:**

a. Faixa etária

ENTRE 20 E 25 ANOS	
ENTRE 25 E 30 ANOS	
ENTRE 30 E 35 ANOS	
ACIMA DE 35 ANOS	X

**PROFISSIONAL:**

b. Formação acadêmica:

PERGUNTAS	SIM	NÃO	OUTRA (O)
Possui Graduação em História?	X		
Em que ano concluiu?	2003		
Onde cursou sua graduação?	UFRRS		

c. TITULAÇÃO DE OUTRA NATUREZA

Graduação	
Especialização	
Mestrado	X
Doutorado	X

d. PRÁTICA DOCENTE:

• Tempo de Docência?

MENOS DE UM ANO	
ENTRE UM E CINCO ANOS	
ENTRE CINCO E DEZ ANOS	X
MAIS DE DEZ ANOS	

• Natureza do vínculo empregatício:

CONCURSADO	X
CONTRATO TEMPORÁRIO	

• No seu tempo de docência, só lecionou História?

SIM	
NÃO	X

OUTRA(S) DISCIPLINA(S) – QUAIS?

ética e religião

**QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome: **PROFESSOR 4B**

**ORDEM PESSOAL:**

a. Faixa etária

ENTRE 20 E 25 ANOS	
ENTRE 25 E 30 ANOS	
ENTRE 30 E 35 ANOS	
ACIMA DE 35 ANOS	X

**PROFISSIONAL:**

b. Formação acadêmica:

PERGUNTAS	SIM	NÃO	OUTRA (O)
Possui Graduação em História?	X		
Em que ano concluiu?	2008		
Onde cursou sua graduação?	Universidade Federal de Pelotas		

c. TITULAÇÃO DE OUTRA NATUREZA

Graduação	
Especialização	X
Mestrado	
Doutorado	

d. PRÁTICA DOCENTE:

• Tempo de Docência?

MENOS DE UM ANO	
ENTRE UM E CINCO ANOS	
ENTRE CINCO E DEZ ANOS	X
MAIS DE DEZ ANOS	

• Natureza do vínculo empregatício:

CONCURSADO	X
CONTRATO TEMPORÁRIO	

• No seu tempo de docência, só lecionou História?

SIM	
NÃO	X

OUTRA(S) DISCIPLINA(S) – QUAIS?

Ética e cidadania, Ensino Religioso, Filosofia, Sociologia.

**QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome: **PROFESSOR 1C**

**ORDEM PESSOAL:**

a. Faixa etária

ENTRE 20 E 25 ANOS	
ENTRE 25 E 30 ANOS	X
ENTRE 30 E 35 ANOS	
ACIMA DE 35 ANOS	

**PROFISSIONAL:**

b. Formação acadêmica:

PERGUNTAS	SIM	NÃO	OUTRA (O)
Formou-se em Graduação em História?	X		
Em que ano concluiu?	2009/12		
Onde cursou sua graduação?	UNISIMOS		

c. TITULAÇÃO DE OUTRA NATUREZA

Graduação	
Especialização	MÍDIAS NA EDUCAÇÃO - UFRGS
Mestrado	EM HISTÓRIA - UNISIMOS
Doutorado	

d. PRÁTICA DOCENTE:

• Tempo de Docência?

MEIOS DE UM ANO	
ENTRE UM E CINCO ANOS	
ENTRE CINCO E DEZ ANOS	X
MAIS DE DEZ ANOS	

• Natureza do vínculo empregatício:

CONCURSADO	X
CONTRATO TEMPORÁRIO	

• No seu tempo de docência, só lecionou História?

SIM	
NÃO	X

OUTRA(S) DISCIPLINA(S) - QUAIS?

ÉTICA E CIDADANIA  
 ENSINO RELIGIOSO  
 INFORMÁTICA EDUCATIVA  
 GEOGRAFIA

**QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES**

**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Nome: **PROFESSOR 2C**

**ORDEM PESSOAL:**

a. Faixa etária

ENTRE 20 E 25 ANOS	
ENTRE 25 E 30 ANOS	X
ENTRE 30 E 35 ANOS	
ACIMA DE 35 ANOS	

**PROFISSIONAL:**

b. Formação acadêmica:

PERGUNTAS	SI M	NÃO	OUTRA (O)
Possui Graduação em História?	X		
Em que ano concluiu?	2007		
Onde cursou sua graduação?	UNISAL-		

c. TITULAÇÃO DE OUTRA NATUREZA

Graduação	
Especialização	História da Arte - FUCAP
Mestrado	
Doutorado	

d. PRÁTICA DOCENTE:

• Tempo de Docência?

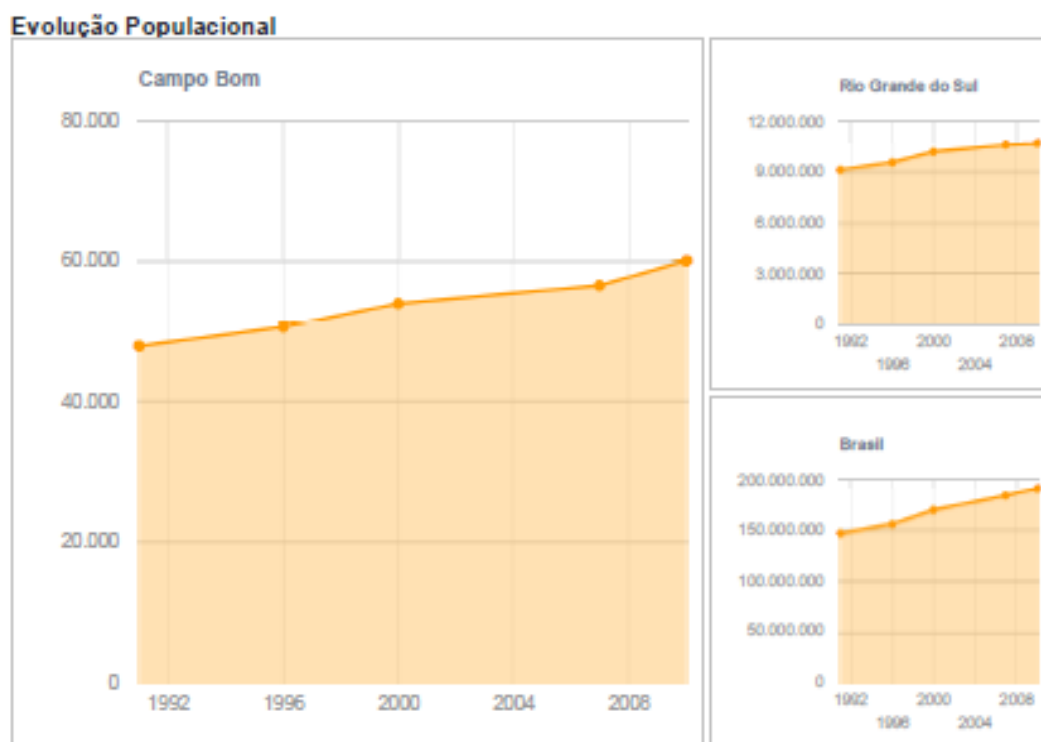
MENOS DE UM ANO	
ENTRE UM E CINCO ANOS	X
ENTRE CINCO E DEZ ANOS	
MAIS DE DEZ ANOS	

• Natureza do vínculo empregatício:

CONCURSADO	
CONTRATO TEMPORÁRIO	X

## 11. ANEXO 4

Figura 10- IBGE – Infográficos Campo Bom.



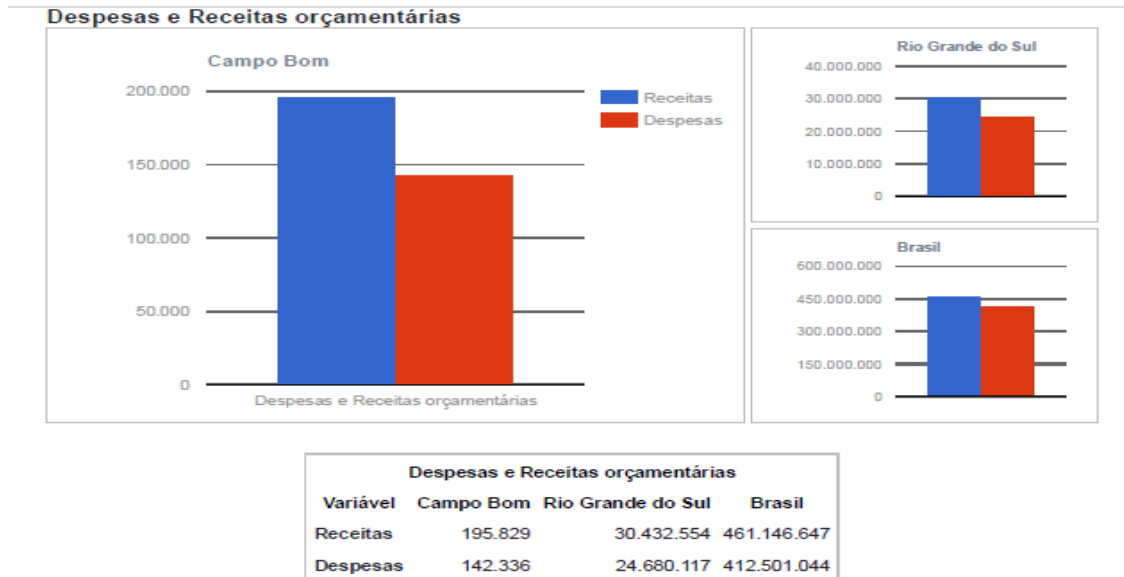
Evolução Populacional			
Ano	Campo Bom	Rio Grande do Sul	Brasil
1991	47.876	9.138.670	146.825.475
1996	50.641	9.568.523	156.032.944
2000	54.018	10.187.798	169.799.170
2007	56.595	10.582.840	183.987.291
2010	60.074	10.693.929	190.755.799

FONTE: IBGE- Infográficos-Rio Grande do Sul- Campo Bom – População.



## 12. ANEXO 5

**Figura 11- IBGE- Cidades – Brasil - Rio Grande do Sul- Campo Bom.**



**FONTE:** IBGE- Cidades – Brasil - Rio Grande do Sul - Campo Bom – Despesas e Receitas orçamentárias.

### 13. ANEXO 6

**Figura 12-** Número de Matrículas na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Sexo e Raça/Cor, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2016

MATRÍCULAS																	
Educação Básica																	
1.4 - Número de Matrículas na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), por Sexo e Raça/Cor, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2016																	
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Total <sup>(1)</sup>	Número de Matrículas na Educação Básica - Ensino Regular, Especial e/ou EJA													
				Feminino								Masculino					
				Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Brazil			48.817.479	74.010.904	6.934.779	7.655.936	801.617	8.387.945	87.100	141.587	74.806.575	7.291.764	7.757.489	877.700	8.730.541	89.956	149.173
4713	Sul	Rio Grande do Sul	Campina das Missões	905	472	104	341	5	22	-	433	86	325	-	22	-	-
4714	Sul	Rio Grande do Sul	Campinas do Sul	880	496	47	348	10	90	1	-	493	54	341	13	79	4
4715	Sul	Rio Grande do Sul	Campo Bom	13.577	6.661	485	5.807	101	300	1	7	6.881	514	5.926	104	330	7
4716	Sul	Rio Grande do Sul	Campo Novo	1.016	489	244	208	2	35	-	-	527	277	214	3	33	-
4717	Sul	Rio Grande do Sul	Campana Bonitas	200	108	57	61	0	5	-	-	105	57	50	1	9	-

**FONTE:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acessado em: 7/03/2018.

**Figura 13-** Número de Matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental - Ensino Regular e/ou Especial, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2016

MATRÍCULAS																	
Ensino Fundamental - Anos Finais - Ensino Regular e/ou Especial																	
1.38 - Número de Matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental - Ensino Regular e/ou Especial, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2016																	
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Total <sup>(1)</sup>	Número de Matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental - Ensino Regular e/ou Especial													
				Feminino								Masculino					
				Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Brazil			12.246.439	5.993.816	1.591.667	1.945.998	201.387	2.191.331	22.645	37.278	6.257.413	1.700.063	1.580.269	224.373	2.291.286	23.725	37.397
4716	Sul	Rio Grande do Sul	Campo Bom	3.432	1.680	94	1.455	30	100	1	-	1.752	122	1.507	26	93	2

**FONTE:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acessado em: 7/03/2018


**Figura 14-** Número de Matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental - Ensino Regular, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2016

MATRÍCULAS																	
Ensino Fundamental - Anos Finais - Ensino Regular																	
1.39 - Número de Matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental - Ensino Regular, por Sexo e Cor/Raça, segundo a Região Geográfica, a Unidade da Federação e o Município - 2016																	
Região Geográfica	Unidade da Federação	Município	Total <sup>(1)</sup>	Número de Matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental - Ensino Regular													
				Feminino								Masculino					
				Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Total	Não Declarada	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Brazil			12.242.897	5.989.310	1.590.887	1.944.845	202.853	2.190.818	22.634	37.273	6.253.587	1.698.922	1.978.807	224.189	2.290.254	23.714	37.201
4716	Sul	Rio Grande do Sul	Campo Bom	3.432	1.680	94	1.455	30	100	1	-	1.752	122	1.507	26	93	2

**FONTE:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Básica 2016. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acessado em: 7/03/2018

## 14. ANEXO 7

Figura 15: Folders de Curso de Extensão promovido pela Comissão da Diversidade.

CURSO DE EXTENSÃO <b>TEMÁTICA AFRO E INDÍGENA</b>	CURSO DE EXTENSÃO <b>TEMÁTICA AFRO E INDÍGENA</b>
	
<p><b>20/11   Cemea - Rua Aimoré, 513 Metzler - Campo Bom/RS</b></p> <p>11h30min - Almoço de confraternização com grupo da Comissão: Feijoada CEMEA            13h - Relatos dos participantes e apresentações dos projetos realizados durante a formação            15h - Intervalo            15h30min - Relatos dos participantes e apresentações dos projetos            17h - Encerramento.</p> <hr/> <p><b>20/11   Auditório Marlise Sauressig Av. dos Estados, 1080 - Campo Bom/RS</b></p> <p>19h - II FÓRUM MUNICIPAL DA DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL DE CAMPO BOM            Relatos de experiências (20 min) para cada líder religioso.  <b>MEDIAÇÃO:</b> Profª Selenir Kronbauer - coordenadora do Curso de Extensão Temática Afro e Indígena  <b>CONVIDADOS:</b>            • Clemlido Anacleto da Silva: Professor do curso de Pós-graduação do Centro Universitário Metodista IPA - Porto Alegre. Coordenador do Núcleo de Estudos sobre Educação, Diversidade e Direitos Humanos.            • Pai Dejair Babalorixá   Dejair Roberto Haubert: Babalorixá, filho de Ogum. Dedicado a vida aos Orixás e à religião.            • Rev. Aurelio Leandro Dall Ouder: Pastor da IELB - Comunidade da Paz de Campo Bom.            • Padre Chagas: Igreja Católica Cristo Rei de Campo Bom - Membro da Associação dos Bispos, Presbíteros e Diáconos Negros do Brasil.</p> <p>20h10min - Bate-papo com público            20h30min - Espetáculo: A Dança dos Orixás - Cia de Dança Daniel Amaro.            21h30min - Bate-papo com público            22h - Encerramento.</p>	<p><b>Palestrantes da Manhã: Kassiane Scwingel e convidado indígena</b></p> <p><b>História, Cultura e realidade dos povos indígenas no Brasil.</b>            • A história dos Povos Indígenas no Brasil com ênfase nas populações regionais. • História das resistências, Movimentos e lutas indígenas. • Aspectos das relações étnicas entre sociedade nacional e povos indígenas. (representações, preconceitos, diálogos e interações e contribuições). • Dimensões das relações e da realidade dos indígenas em espaços Urbanos. • Expressões Culturais Indígenas (relações, artes, educação, alimentação, contribuições para a formação da sociedade nacional). • Saberes ecológicos e culturais; cosmologias e religiosidade indígena. • Convivência com representantes de Comunidades Indígenas.</p> <p><b>Palestrantes da Tarde: Kassiane Scwingel e convidado indígena</b></p> <p><b>História, Cultura e realidade dos povos indígenas no Brasil.</b>            • História e cultura dos povos indígenas no currículo escolar. • Representações dos Indígenas em materiais didáticos e no contexto escolar. • Estratégias pedagógicas a partir da pedagogia da convivência e da educação Inter-cultural. • Convivência com representantes de comunidades indígenas.</p> <hr/> <p><b>31/10</b>   Manhã: 7h30min - 11:30min            Tarde: 13h30min - 17:30min</p> <p>Local: Cemea - Rua Aimoré, 513 - Metzler - Campo Bom/RS</p>



Fonte: Disponibilizado por um professor que participou do evento.

Figura 16-Folders de Curso de Extensão promovido pela Comissão da Diversidade

CURSO DE EXTENSÃO <b>TEMÁTICA AFRO E INDÍGENA</b>	CURSO DE EXTENSÃO <b>TEMÁTICA AFRO E INDÍGENA</b>
	
<p><b>Palestrantes da Manhã: Selenir C. Gonçalves Kronbauer e Anderson Ribeiro</b></p> <p><b>Aporte teórico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura Afro-Brasileira: arte, música, danças.</li> </ul> <p><b>Práticas pedagógicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivências com músicas e instrumentos e cantos diversos.</li> </ul> <p><b>Palestrantes da Tarde: Selenir C. Gonçalves Kronbauer e Guadalupe da Silva Vieira</b></p> <p><b>Aporte teórico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Literatura;</li> <li>• Vocabulário: origem africana;</li> <li>• Alimentos e vestimentas;</li> </ul> <p>Proposta para elaboração de projetos interdisciplinares.</p> <p><b>Práticas pedagógicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver atividades criadoras utilizando recursos educativos diversos.</li> </ul> <p><b>Materiais:</b> Cola, lápis de cor, tesoura, caneta hidrocor, giz de cera, cola colorida, massinha de modelar e retalhos de tecidos.</p> <p><b>29/08</b> Manhã: 7h30min - 11:30min Tarde: 13h30min - 17:30min</p> <p>Local: Cemea - Rua Aimoré, 513 - Metzler - Campo Bom/RS</p>	<p><b>Palestrantes da Manhã: Selenir C. Gonçalves Kronbauer e Anderson Ribeiro</b></p> <p><b>Aporte teórico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Religiões Africanas, seus mitos e tradições...</li> </ul> <p><b>Práticas pedagógicas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Música e confecção de instrumentos.</li> </ul> <p><b>Materiais gerais:</b> aparelho de cola quente, tecidos, EVA, papéis coloridos e tesoura. <b>Afoxé:</b> 1 cabaça (porongo ou garrafas pet de 600ml), cordão de nº3, sementes furadas ou miçangas médias/grandes. <b>Tambor:</b> bobina de papelão grande, fita adesiva larga e fita crepe. <b>Bongô ou agogô:</b> 1 lata/vidro grande, 1 lata/vidro pequena(o) e fita crepe. <b>Ganzá:</b> potes de iogurte, grãos ou pedrinhas ou miçangas, balões coloridos e fita durex. <b>Reco-reco:</b> 1 cano de pvc (30cm) e aspiral de caderno.</p> <p><b>Palestrantes da Tarde: Selenir C. Gonçalves Kronbauer e Guadalupe da Silva Vieira</b></p> <p><b>Aporte teórico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Religiões Africanas, seus mitos e tradições...</li> </ul> <p><b>Materiais:</b> Cola, lápis de cor, tesoura, caneta hidrocor,</p> <p><b>12/09</b> Manhã: 7h30min - 11:30min Tarde: 13h30min - 17:30min</p> <p>Local: 4º andar do Centro Administrativo (SMEC) Avenida Independência, 800 - Campo Bom/RS</p>
	

Fonte: Disponibilizado por um professor que participou do evento

## 15. ANEXO 8

Figura 17: Folder do II Fórum referente ao Dia da Consciência Negra.

**II FÓRUM**  
**DA DIVERSIDADE**  
**ÉTNICO-RACIAL**  
**E CULTURAL**

**Convidados**

Pe. Chagas      Pai Dejair Babalorixá      Clemildo A. da Silva      Rev. Aurélio L. Dall Onder

**Programação**

**19h:** Relatos de experiências - Líderes Religiosos  
**20h:** Espetáculo: A Dança dos Orixás  
Companhia de Dança Daniel Amaro  
**21h30min:** Bate-papo com público  
**22h:** Encerramento

O respeito como caminho nas experiências inter-religiosas  
**20/11**  
Auditório do Complexo CEI Marlise Saueressig

Município de Campo Bom      Prefeitura Municipal de Campo Bom      Secretaria de Educação e Cultura

Fonte: Disponibilizado por um professor que participou do evento.