

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

GLEICI SIMONE FANELI DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM MATO GROSSO: PROCESSOS
DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA FRONTEIRA OESTE**

CÁCERES-MT

2019

GLEICI SIMONE FANELI DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM MATO GROSSO: PROCESSOS
DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA FRONTEIRA OESTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a) professor(a) Dr.(a) Paulo Alberto dos Santos Vieira

CÁCERES-MT

2019

NASCIMENTO, Gleici Simone Faneli do.
N244e Educação e Relações Étnico-Raciais em Mato Grosso:
Processos de Implementação da Lei 10. 639/2003 na Fronteira
Oeste / Gleici Simone Faneli do Nascimento – Cáceres, 2019.
126 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) – Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Acadêmico) Educação, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de
Mato Grosso, 2019.
Orientador: Paulo Alberto dos Santos Vieira

1. Educação. 2. Implementação. 3. Étnico-Racial. 4.
Afrodescendente. 5. Fronteira Oeste. I. Gleici Simone Faneli do
Nascimento. II. Educação e Relações Étnico-Raciais em Mato
Grosso: Processos de Implementação da Lei 10. 639/2003 na
Fronteira Oeste: .

CDU 316.72:37(817.2)

GLEICI SIMONE FANELI DO NASCIMENTO

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM MATO GROSSO: PROCESSOS
DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA FRONTEIRA OESTE**

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Dr.(a) Paulo Alberto dos Santos Vieira (Orientador – PPGedu/UNEMAT)

Dr.(a) Cristiane da Silveira (Membro Externo – PPGedu / UEA)

Dr.(a) Osvaldo Mariotto Cerezer (Membro Interno – Prof./História/UNEMAT)

APROVADA EM: 06/09/2019.

Dedico este trabalho aos meus pais Maria e Euzébio, e meu irmão Leandro, pelas suas preocupações, por acreditarem em mim, pelo incentivo e pelo amor incondicional. E por todos aqueles e aquelas que ainda não tiveram a oportunidade de ingressarem e/ou permanecerem na Educação Básica e Superior.

AGRADECIMENTO

Se você está lendo essa página é porque eu consegui concluir mais um ciclo da minha vida. E não foi nada fácil chegar até aqui. Do processo seletivo, passando pela aprovação, o cumprimento das disciplinas, a redação da dissertação, qualificação e defesa, enfim, a conclusão do Mestrado, foi um longo caminho, um sonho realizado. Não foi simples, nem tão pouco sossegado. “A sola do pé conhece toda a sujeira da estrada” (Provérbio Africano).

Ao encerrar este momento da minha caminhada como uma eterna aprendiz na área da educação, quero aqui agradecer todos e todas que estiveram ao meu lado, incentivando, apoiando, fazendo suas orações e não me deixando desistir de concretizar meu sonho.

Início meus agradecimentos a Deus e a Nossa Senhora, por me guiarem, iluminar e me dar serenidade para seguir em frente com os meus objetivos e não desanimar diante das minhas crises e dificuldades. Também por ter colocado pessoas tão especiais a meu lado, sem as quais certamente não teria dado conta!

Agradeço aos meus pais Maria e Euzébio e ao meu irmão Leandro, pelo colo e amor nos momentos de medo, desesperança, preocupações e lágrimas. Mesmo distante fisicamente sempre me apoiaram, motivaram, aconselharam, entenderam a minha ausência, momentos de afastamento e reclusão. Também por sempre mostrarem o quanto era importante estudar, mesmo não tendo eles a mesma oportunidade no passado. Obrigado pelo amor incondicional.

A todos os meus familiares, obrigada. Não citarei nomes, para não me esquecer de ninguém. Mas há aquelas pessoas especiais que diretamente me incentivaram. Aos modelos em que procuro me espelhar sempre: Minha avó Maria (in memoriam) pela garra e perseverança. Que falta a senhora me faz! Tia Oscalina pelo apoio e incentivo. Tia Izabel pelo exemplo de luta. Tio Valdecir pelo ombro amigo e por fazer rir nas horas das dores, para aliviar as angústias. E meu primo Gustavo por me ensinar a dirigir para ir para as aulas do mestrado.

Ao Prof.^a Dr.^o Paulo Alberto dos Santos Vieira, meu orientador pela oportunidade de realizar este trabalho, por não ter permitido que eu interrompesse o processo, pela compreensão, incentivo, cobranças necessárias, pela confiança, por não ter soltado a minha mão. Pelo conhecimento adquirido com este Mestre. Muito obrigado por tudo.

Aos professores Prof Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer e Prof Dr.^a Cristiane da Silveira que aceitaram compor minha banca de qualificação e de defesa, pelas sugestões e análises significativas às quais tentarei atender na versão definitiva do texto.

Aos alunos da turma do Mestrado do ano de 2017, pelo companheirismo e aprendizado. Ressalto aqui Alice, Calita, Arruda, Rafael, Mauri, Rodrigo, Luiz, Dione, Suzy pelo apoio, parceria, por lerem meus textos e me aconselharem.

Valdenir e Marina, dois seres humanos incríveis, admiráveis, companheiros de todas as horas, que me ajudaram, apoiaram e permaneceram comigo até a conclusão do mestrado. Não tenho palavras suficientes para expressar toda minha gratidão.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, em especial à Prof.^a Dra. Roseli Romaneli, Prof.^a Dra. Ilma Machado, Prof.^a Dr.^a Elizeth, Prof.^a Marilda Costa, Prof.^o Dr. Alceu e Prof.^o Dr. Odimar João Peripoli pela compreensão, solicitude e solidariedade perante minhas dificuldades. Quando ‘crescer’, eu quero ser como vocês.

Às pessoas especiais Julieta, Neta, Maria do Carmo, Roseli, Silvana, Fernanda, Leila, Pe. Italo, Pe. Mário, Pe. Geremias, Pe. Sivaldo, Pe. Marcílio, Pe. Reinaldo, Psiquiatra Patrícia e Psicólogas Valéria e Alcenita com quem compartilhei minhas aflições, angústias, medos e também conquistas. A vocês obrigada pelo apoio, incentivo e torcida independente da distância entre nós.

A todos os sujeitos da minha pesquisa e a equipe Gestora das Escolas Padre José de Anchieta e Verena Leite de Brito por participarem e colaborarem com este trabalho. Por causa deles é que esta dissertação se concretizou. Vocês merecem meu eterno agradecimento! Com vocês, divido a alegria desta experiência.

*“Quando não souberes para onde ir, olha para trás e sabe pelo menos de onde vens”
(Provérbio africano).*

A cor da minha pele
Não te diz quem sou
O meu cabelo crespo
Não te diz quem sou
O que eu visto no corpo
Não te diz quem sou
Quanto eu levo no bolso
Não te diz quem sou
Quem sou

Restos de um passado inesquecido eu sou
Marcado pela mão branca do opressor estou
Lutando em meio ao caos da ignorância vou viver
Restos do Pelourinho pesado e sofrido eu sou
Marcado pelo açoite ao pé do tronco estou
Lutando pela inserção nessa nação que não me vê
Restos do Quilombo perseguido eu sou
Marcado pelo ardor da escravidão estou
Lutando pela aprovação da pele preta sem ceder
Eu sou
O choro

Que chora a cor
Linda cor eu sou
A cor da minha pele
Não te diz quem sou
O meu cabelo crespo
Não te diz quem sou
O que eu visto no corpo
Não te diz quem sou
Quanto eu levo no bolso
Não te diz quem sou
Quem sou
Basta exclusão, discriminação
Racismo é um império sem chão
Basta a anarquia e a hipocrisia
Que a cor homogênea é padrão
Tire a mão branca, gelada da frente
Que eu quero passar com minha cor
Tire o discurso pesado da boca
Deus não te fez superior
Tire as mazelas que trazes na alma
Sua casca dissemina a dor
Tire a ilusão da escravização
O negro é o seu próprio senhor
Eu sou Mandela, sou Luther King
Sou Bob Marley, Zumbi
Sou Rosa Parks, Elza Soares

Eu luto pra não sucumbir
Mentes fechadas, atrofiadas
Buscando um antídoto a si
Presas no escuro
Em cima do muro
Ferem alguém sem sentir
Fora nazismo, racismo, fascismo
O "ismo" é um grito no abismo
Fora machismo, um podre modismo
Eu quero cantar
A cor da minha pele
Não te diz quem sou
O meu cabelo crespo
Não te diz quem sou
O que eu visto no corpo
Não te diz quem sou
Quanto eu levo no bolso
Não te diz quem sou
Quem sou

Cor Douglas Camppos

10/08/2017



RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo investigar a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), alterada pela Lei 10.639/2003, tendo como foco de análise o processo de implementação desta, na fronteira oeste de Mato Grosso. Esta pesquisa se apoiará nas mudanças trazidas pela legislação que possibilitou questionar a lógica hegemônica de uma cultura comum, eurocêntrica e que calou e inviabilizou outros saberes. O universo pesquisado serão as Escolas Estaduais Padre José de Anchieta e Verena Leite de Brito, respectivamente localizadas nos municípios de Mirassol D'Oeste e Vila Bela da Santíssima Trindade no estado de Mato Grosso. Realizaremos um estudo do tipo exploratório e descritivo, numa abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa são os educadores/as que atuam nas disciplinas de história, arte e literatura/língua portuguesa no ensino médio, e os educadores que estão no cargo/função de coordenadores pedagógicos e os diretores /as das escolas. Ao todo, serão 13 (treze) sujeitos da pesquisa, sendo 8 (oito) educadores/as, 3 (três) coordenadores/as pedagógicos e 2 (dois) diretores/as. Os procedimentos de coleta de dados foram: pesquisa bibliográfica em busca de publicações que tratam da mesma temática; Análise documental no período entre os anos de 2009 a 2018 tais como: Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas a fim de verificar se estes contemplam as proposições contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, e os orientativos da SEDUC/MT. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário com perguntas fechadas para os docentes e entrevistas semiestruturada para os coordenadores/as pedagógicos e diretores/as. Com os resultados dessa pesquisa pretendemos contribuir para o avanço do conhecimento da cultura africana e afro-brasileira e o reconhecimento no que diz respeito à efetiva legitimação da Lei 10.639/2003, bem como a importância do fazer pedagógico no que se refere à inserção da temática étnico-racial no ensino médio e o incentivo à pesquisa científica no ambiente escolar. Nesse intuito, os resultados apontaram a necessidade de um olhar mais providente no sentido de viabilizar recursos financeiros e tecnológicos (Internet para pesquisa) que oportunize aos estudantes realizar pesquisas relacionadas à cultura africana e afro-brasileira. Além da falta de divulgação mais incisiva dos materiais existentes nas bibliotecas das escolas que tratam dessa temática. Ficou evidente a necessidade de inserir a Lei 10.639/03 no PPP de uma das escolas estudadas, não apenas como obrigatoriedade, mas como forma de adequação ao currículo como fonte eminente do saber. As vozes evidenciaram as dificuldades apresentadas pelos professores e professoras em articular a temática em suas práticas pedagógicas conforme prescreve o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana e também as Orientações Curriculares do estado de Mato Grosso. Os resultados sinalizaram indícios de que nas duas escolas estudadas há falta de formação continuada específica visando contribuir para implementação da Lei 10.639/03 e também não há projetos permanentes que envolvam práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei 10.639/03.

Palavras-Chave: Educação. Implementação. Étnico-racial. Afrodescendente.

ABSTRACT

This research aims to investigate the implementation of the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB), amended by Law 10.639/2003, focusing on the process of implementation of this on the western border of Mato Grosso. This research will be supported by the changes brought by the legislation that made it possible to question the hegemonic logic of a common, Eurocentric culture, which silenced and made other knowledge unfeasible. The researched universe will be the Padre José de Anchieta and Verena Leite de Brito state schools, respectively located in the municipalities of Mirassol D'Oeste and Vila Bela da Santíssima Trindade in the state of Mato Grosso. We will conduct an exploratory and descriptive study, in a qualitative approach. The research subjects are the educators who work in the subjects of history, art and literature/Portuguese language in high school, and the educators who are in the position/function of pedagogical coordinators and the principals of the schools. In all, there will be 13 (twelve) research subjects, being 8 (eight) educators, 3 (three) pedagogical coordinators and 2 (two) directors. The data collection procedures were bibliographic search in search of publications that deal with the same theme; Document analysis in the period from 2009 to 2018 such as Political-Pedagogical Projects (PPP) of schools in order to verify if they meet the propositions contained in the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations, the Curriculum Guidelines for Education Of the State of Mato Grosso, and the guidelines of SEDUC/MT. We used as data collection instruments the questionnaire with closed questions for the teachers and semi-structured interviews for the pedagogical coordinators and principals. With the results of this research we intend to contribute to the advancement of the knowledge of African and Afro-Brazilian culture and the recognition regarding the effective legitimation of Law 10.639/03, as well as the importance of pedagogical practice regarding the insertion of the theme. racial education in high school and the encouragement of scientific research in the school environment. In this sense, the results indicated the need for a more provident look in order to enable financial and technological resources (Internet for research) that enables students to conduct research related to African and Afro-Brazilian culture. In addition to the lack of incisive dissemination of materials in the libraries of schools that deal with this theme. It was evident the need to insert the Law 10.639/03 in the PPP of one of the studied schools, not only as compulsory, but as a form of adaptation to the curriculum as an emanating source of knowledge. The voices highlighted the difficulties presented by teachers in articulating the theme in their pedagogical practices as prescribed by the National Plan of Implementation of the National Curriculum Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of Afro-Brazilian and African Culture and also Curricular Guidelines of the state of Mato Grosso. The results signaled evidence that in the two schools studied, lack of specific continuing education aimed at contributing to the implementation of Law 10.639/03 and there are no permanent projects involving pedagogical practices aimed at the implementation of Law 10.639/03.

Keywords: Education. Implementation. Ethnic-racial. Afrodescendente.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMPA – Associação Mato-grossense de Produtores de Algodão
APROSOJA – Associação dos Produtores de Soja de Mato Grosso
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEE – Conselho Estadual de Educação
CE – Censo Escolar
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional da Educação
CODEMAT - Companhia de Desenvolvimento de Mato Grosso
CP – Conselho Pleno
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FMI – Fundo Monetário Internacional
FMT – Fundação Mato Grosso
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INDEA – Instituto de Defesa Agropecuária do Estado Mato Grosso
IMEA – Instituto Mato-Grossense de Economia Agropecuária
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Leis de Diretrizes Bases da Educação Nacional
MT – Mato Grosso
NEGRA - Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade
ONU – Organização das Nações Unidas
Pe.J.A – E. E. Padre José de Anchieta
PA – Projeto de Assentamento
PAC – Projeto de Ação Conjunta
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA – Projeto Especial de Assentamento
PEE – Plano Estadual de Educação
PEFE – Pró-escolas Formação na Escola
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC-MT – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso

SEPLAN – Secretaria de Estado de Planejamento de Mato Grosso

TEN – Teatro Experimental do Negro

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

V.L.B – Verena Leite de Brito

LISTA DE MAPAS

Mapa 01: Mato Grosso.....	35
Mapa 02: Macrorregiões de Mato Grosso.....	36
Mapa 03: Vila Bela da Santíssima Trindade – MT.....	40
Mapa 04: Município de Mirassol D’ Oeste – MT.....	44

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Localização da Escola Estadual Padre Jose de Anchieta.....	67
Figura 02: Localização da Escola Estadual Verena Leite de Brito.....	69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Escolas Estaduais de Vila Bela da Santíssima Trindade e o universo de estudantes.....	43
Gráfico 02: Escolas Estaduais de Mirassol D'Oeste e o universo de estudantes.....	46

Sumário

1. A PESQUISA, SEU PERCURSO E SEU TRAÇADO	18
2 EDUCAÇÃO, CULTURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	22
2.1 O negro na história da Educação	22
2.2 Movimento negro e cultura negra: diversidade e o direito à educação	33
2.3 Expansão da fronteira: a educação no Oeste brasileiro	39
2.3.1 Breve contextualização do Município de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT	43
2.3.2 Breve contextualização do Município de Mirassol D'Oeste-MT.....	48
3. A LEI 10.639/2003 E O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA	52
3.1 Educação e diversidade na formação da sociedade brasileira	52
3.2. LDB e a educação para as relações étnico-raciais.....	57
3.3. A Lei 10.639/03 em Mato Grosso: as normativas e orientações metodológicas da SEDUC/MT.....	62
4. LEI 10.639/03 NA FRONTEIRA OESTE DE MATO GROSSO: os casos das cidades de Mirassol D'Oeste e Vila Bela da Santíssima Trindade	73
4.1 Lócus e perfil dos sujeitos da pesquisa.....	74
4.1.1 Escola Estadual Padre José de Anchieta.....	74
4.1.2 Escola Estadual Verena Leite de Brito.....	76
4.2 A implementação da Lei 10.639/2003: entre o prescrito e o vivido em Mirassol D'Oeste.....	78
4.2.1 Da contemplação da Lei 10.639/2003 no Projeto-político pedagógico: os avanços e desafios na aplicabilidade no contexto da escola Estadual Padre José de Anchieta	80
4.2.2 A implementação da Lei 10.639/03: entre o prescrito e o vivido em Vila Bela da Santíssima Trindade	85
4.2.3 Da contemplação da Lei 10.639/2003 no Projeto-político pedagógico: os avanços e desafios na aplicabilidade no contexto da escola Estadual Vila Bela da Santíssima Trindade.....	88
4.3 Educação e culturas: as vozes dos sujeitos.....	93
4.4 Educação em perspectiva: relações raciais na fronteira Oeste Mato Grosso	100
4.5 Os professores e a formação continuada para as relações étnico-raciais	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	112
APENDICE	123

1. A PESQUISA, SEU PERCURSO E SEU TRAÇADO

As políticas direcionadas para a educação das relações étnico-raciais têm almejado o direito dos negros e negras se reconhecerem na cultura nacional, de exporem suas opiniões de mundo, exprimirem suas ideias com autonomia tanto individualmente, quanto em grupo, assim como estudarem em escolas com educadores qualificados e aptos a mediar a educação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais, como descendentes de africanos, e povos indígenas.

No entanto, conhecer, aprender, reconhecer, respeitar e valorizar as contribuições das diferentes matrizes culturais presentes na cultura brasileira, precisa ser uma das finalidades das propostas educacionais do Brasil contemporâneo. “Educar para as relações étnico-raciais implica primordialmente refletir sobre a maneira peculiar do povo brasileiro, lidar com as questões que se referem à diversidade racial e cultural do país para nela intervir” (COQUEIRO, s/d, p.2).

Ao longo do tempo essa temática tem despertado expressivas discussões, sobretudo, no campo da educação e também nas reivindicações dos movimentos sociais respectivamente dos movimentos negros. Diante da demanda, no ano de 2003 foi promulgada a Lei 10.639/03, que, alterando a Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) 9.394 de 20 de dezembro de 1996 a qual tornou-se obrigatório o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições de ensino da educação básica. Assim, a mesma constitui-se em importante política de reparação, reconhecimento e valorização do legado africano e afro-brasileiro na educação e é fruto das lutas históricas dos movimentos sociais negros.

Partindo da premissa que desde 2003 o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira passa a ser um estudo obrigatório nas instituições de ensino da educação básica tanto públicas quanto privadas, surgiram alguns questionamentos que levaram à formulação do seguinte problema de pesquisa: Como está sendo a implementação da Lei 10.639/2003 e sua eficácia na fronteira Oeste de Mato Grosso? Ainda há predominância dos modelos educacionais por componentes de identidade cultural europeia nos nossos currículos escolares? Esses modelos colaboram ou não para a abordagem da discussão da diversidade étnico-racial no espaço escolar?

Mediante essa problematização esse estudo versa sobre o título “EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM MATO GROSSO: PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA FRONTEIRA OESTE” cujo objetivo central visa analisar os avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10.639/03 na

fronteira Oeste de Mato Grosso. Na intenção de contribuir de uma maneira plausível com problemática acima mencionada, elegemos os objetivos específicos a seguir: Avaliar o processo de implementação das políticas públicas estabelecida pela SEDUC/MT que contemplem a educação para as relações étnico – raciais; Investigar quais políticas estabelecidas pela SEDUC – MT que contemplem a formação dos profissionais da educação para as relações étnico-raciais; Identificar ações ou práticas dos docentes e equipe gestora que revelem a contribuição ou não para a implementação da Lei na fronteira oeste de Mato Grosso, bem como são seus conceitos e atitudes diante da obrigatoriedade da mesma; Analisar os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas estaduais: Padre José de Anchieta e Verena Leite de Brito com a finalidade de ver como está formalizado a implementação da Lei 10.639/2003 e verificar se a formação continuada contribui na reflexão acerca da ação docente e de seus desdobramentos materializados em práticas pedagógicas em relação a Lei em estudo.

O interesse por pesquisar o assunto, nasceu quando fui sujeito da pesquisa de doutorado do Professor Dr^o Osvaldo Mariotto Cerezer na Graduação de História da UNEMAT – Cáceres/MT, no qual sou egressa. A partir desse momento iniciei leituras e participações em eventos formativos promovidos pelo Núcleo de Estudos sobre Educação, Gênero, Raça e Alteridade NEGRA (NEGRA), e pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) que debatiam a lei 10.639/2003 e “Ações Afirmativas” no contexto educativo. Observamos que houve alguns avanços em prol de uma ressignificação curricular que objetiva contemplar a diversidade étnico-racial, mesmo assim, percebemos que ainda há concepções e práxis que deixam a desejar no sentido de enfatizar conteúdos que abordam de maneira estereotipada a pluralidade cultural e as diversidades étnicas existentes.

Por essa razão e também pelo fato de conhecer a essência da educação e seu poder transformador na vida dos indivíduos faz-se necessário adentrar na realidade do *Lócus* para melhor compreender os sujeitos da pesquisa bem como o envolvimento como a temática. Sabemos que pesquisar é um processo desafiador, instigante e ao mesmo tempo apresenta uma oportunidade singular de descobrir os elementos implícitos na relação entre o conhecimento teórico e o que se encontra no campo empírico.

Nesse sentido, a investigação será desenvolvida em duas escolas distintas sendo elas: Escola Estadual Padre José de Anchieta situada na Rua; 15 de novembro, N^o 1151, Bairro: Cidade Tamandaré, Município de Mirassol D’Oeste-MT e Escola Estadual Verena Leite de Brito, localizada na Rua Municipal N^o 738, centro, Vila Bela da Santíssima Trindade-MT.

Desta forma, após definição do *Locus* e dos sujeitos, o estudo propõe como estratégias metodológicas a abordagem qualitativa de caráter exploratório e descritivo, assim como sustenta Gil (1995) as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com objetivo de proporcionar uma visão geral, de tipo aproximativo acerca de determinado fato e para Minayo (1993) o estudo do tipo exploratório e descritivo, numa abordagem qualitativa, possibilita maior aproximação com o cotidiano e as experiências vividas pelos próprios sujeitos. Ainda para Chizzotti (2010) a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, algo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Nessa perspectiva a presente pesquisa tem como sujeitos os professores (as), coordenadores (as) pedagógicos e diretores (as) que atuam nas escolas objetos desse estudo. O critério utilizado para escolha do sujeito foi: ser profissional da educação do estado de Mato Grosso atuando como educadores (as); e, ser efetivos ou interinos no Ensino Médio Regular nas disciplinas de história, arte e literatura/língua portuguesa. Assim, o universo de sujeito participantes desse estudo é composto por 5 (cinco) educadores, (1) uma diretora e 1 (uma) coordenadora pedagógicas da Escola Padre José de Anchieta e 3 (três) educadores, 1 (um) diretor e 2 (duas) coordenadoras, sendo uma atuando no ensino médio e outra no ensino fundamental, ambas trabalhando concomitantemente, na Escola Estadual Verena de Brito Leite, respectivamente em Vila Bela da Santíssima Trindade-MT, perfazendo um total de 13 (treze) sujeitos, os quais serão referenciados no decorrer do texto com nomes fictícios fazendo alusão à origem africana.

Ao adentrar no universo da pesquisa estabelecemos procedimentos de coleta e análise de dados que reverberaram os significados e os sentidos das relações étnico-raciais para todos os sujeitos envolvidos como propósito de contribuir para implementação da Lei 10.639/03. Sendo assim, inicialmente realizamos pesquisa bibliográfica, onde buscamos subsídios em livros, teses, artigos, revistas científicas. Para tanto, realizamos o balanço de produção que segundo Milhomem (2012, p. 20) tal procedimento possibilita ao pesquisador conhecer o que vem sendo desenvolvido sobre o assunto, se este é inédito e se suas inquietações já foram respondidas por outras pesquisas a fim de encontrar trabalhos que discutam a mesma temática para sustentar esse estudo. Dessa forma, percebemos que de acordo com o quantitativo reduzido de produções encontradas referentes à temática, pode-se afirmar a pertinência e relevância desse estudo.

Realizamos também análise documental com intuito de verificar se os documentos oficiais contemplam ações pedagógicas que possibilite a implementação da Lei 10.639/03. Analisamos a Constituição Federal de 1988; as Leis de Diretrizes bases da Educação Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso; Os Orientativo de aprendizagem SEDUC/MT 2018; Os Objetivos de aprendizagem SEDUC/MT 2018 como também os Projetos Político-Pedagógicos das Escolas.

Na sequência aportamos de instrumentos de investigação como entrevista semiestruturada e aplicação de questionário cujos objetivos foi constatar as concepções dos sujeitos no que diz respeito a implementação da Lei 10.639/2003 bem como os avanços e desafios encontrados no que tange as ações docente junto a comunidade escolar. Nesse sentido, foram entrevistados gestores (diretores e coordenadores) e os professores responderam o questionário propostos.

Para o desenvolvimento desse estudo dissertativo estruturou-se cinco seções, sendo que a primeira seção segue intitulada, *A pesquisa, seu percurso e seu traçado*, que apresentou a justificativa e interesse por essa temática, os objetos de estudos, metodologia utilizada, *Lócus* e sujeito da pesquisa e ainda os instrumentos empregados.

A segunda seção com o título *Educação, cultura e relações étnico-raciais na educação brasileira* visa retratar alguns elementos importantes da educação brasileira, de modo particular a educação no contexto escolar e não escolar da população negra.

Na terceira seção *A Lei 10.639/2003 e o ensino de história afro-brasileira e africana* objetiva descrever e debater a inserção da educação e diversidade no contexto da formação da sociedade brasileira, fazer um breve retrospecto a cerca da adesão à diversidade nas Leis de Diretrizes Bases da educação, com foco na Lei que altera a LDB 3.394/96 a Lei 10.639/2003, como também apresentar as legislações do estado de Mato Grosso e SEDUC/MT como mecanismo de implantação da Lei 10.639/2003 e o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana.

Na quarta seção *Lei 10.639/2003 na fronteira oeste de Mato Grosso: os casos das cidades de Mirassol D'Oeste e Vila Bela da Santíssima Trindade*, discutimos os resultados da pesquisa, percepções dos sujeitos em relação à temática com os pormenores apresentados em suas falas, cruzando-as com os documentos analisados. Por fim, apresentamos as considerações finais pontuando as informações extraídas dos resultados apresentado nas seções anteriores.

2. EDUCAÇÃO, CULTURA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Esta seção retrata alguns elementos importantes da educação brasileira, de modo particular, a educação no contexto escolar e não escolar da população negra. Paralelamente refletimos sobre as conquistas influenciadas pelos movimentos da cultura negras em busca de reconhecimento de sua diversidade e inserção no sistema educacional e na sociedade como um todo. Apresentamos uma contextualização da ocupação da fronteira oeste, com foco em Mato Grosso e os municípios de Mirassol D'Oeste-MT e Vila Bela da Santíssima Trindade-MT. Pois compreendemos que não é possível promover educação sem adentrar nas relações existentes entre educação, cultura e questões étnico-raciais. Desejar excelentes práticas educativas é reconhecer, valorizar e incluir no contexto pedagógico ações que consideram a discussão sobre o olhar cultural que está inserido na vida de cada sujeito.

2.1 O negro na história da Educação

Historicamente a educação escolar no Brasil se constituiu de uma maneira excludente, que começa no período colonial para atender aos interesses econômicos e até aos dias atuais para suprir os interesses dos capitalistas. É uma educação marcada por desigualdades sociais e raciais, ou seja, a educação escolar estava sempre condicionada aos interesses de classes. Sendo assim, a mesma passou pela subordinação interna e externa de um sistema fundamentado em padrões de produção, em relação aos interesses educacionais de cada momento histórico:

As várias políticas educacionais implementadas foram pensadas de modo a promover reformas de ensino de caráter nacional, de longo alcance, homogêneas, coesas, ambiciosas em alicerçar projetos para uma “nação forte”. [...] preparar e formar a população para se integrar às relações sociais existentes especificamente às demandas do mercado de trabalho, uma população submetida aos interesses do capital que se consolida no país (SHIROMA, et al, 2007, p.12-13).

Assim, a partir da análise das autoras fica entendido que os aspectos políticos e econômicos foram determinantes na organização educacional, e as marcas disso é a exclusão social para alguns e privilégio para outros. E neste contexto, observa-se ainda que a estrutura de organização escolar dos negros e negras, representaram e representam marcas profundas de exclusão. Como lembra-nos Azevedo (2001, p.19-20):

A predominância da cultura escravocrata nas representações sociais das elites senhoriais e, portanto, na orientação conservadora das suas práticas vai configurar uma valorização própria da escola. Esta constrói-se em oposição ao mundo do trabalho, justificando, assim, a estrutura no país de um sistema dual de ensino, nos moldes europeus, mas guardando as especificidades da realidade brasileira. Um dos sistemas destinava-se a atender às demandas educacionais da elite. [...] outro sistema deveria encarregar da educação do povo. No contexto social em que foi criado, destinava-se, portanto, à população livre e pobre [...].

É importante salientar, que ainda de acordo com Azevedo (2001) não foram os pobres que frequentaram as escolas nas raras vagas destinadas a eles, e sim as camadas da classe média. Quanto à educação escolar do negro no Brasil, o que relata a história é que não havia nenhum nível de educação básica reservada a eles, sua existência social era negada, também justificavam que eles tinham que trabalhar, já que foram trazidos do continente africano para o Brasil no intuito de servir à econômica, contudo, a educação escolar era somente destinada à aristocracia:

Os valores de uma cultura escravagista, forjada há mais de três séculos, continuava a estruturar as representações sociais, legitimando a apreensão do “escravo” como “coisa” e propriedade particular. Este sequer era considerado brasileiro, e muito menos cidadão (AZEVEDO, 2001, p.19).

A população negra sempre sofreu com mecanismos que ora proibiam, ora dificultava seu ingresso e permanência no sistema de ensino oficial, dentre os quais podemos citar o de natureza legislativa pela falta de respaldo específico e o de costumes discriminatório contra a sociedade escravista. A Constituição de 1824 garantia a educação escolar primária e gratuita para todos os cidadãos (ãs), no entanto, limitava esse direito de acesso apenas aos brasileiros. Desta maneira, a população negra e escrava ficava automaticamente impedida de frequentar o sistema de ensino oficial, pois a maioria era de origem africana. O Ato Adicional de 1834 foi um “marco fundamental e determinante na organização da educação brasileira” (CASTANHA, 2006, p. 174), modificou a Constituição de 1824, criou as Assembleias Provinciais, cujas atribuições estava para legislar sobre a instrução pública. Período que começaram a ser debatidos e aprovados quem poderia ou não, fazer matrículas e frequentar as escolas.

Com base no trabalho de Barros (2016), titulado de “Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX”, há nove províncias e sete outras localidades que contém conjuntos de leis e regulamentos de instrução primária e secundária, que referencia a condição jurídica ou racial dos alunos e alunas que podem e/ou não podem estudar. (BARROS, 2016, 593)

Entre os anos de 1835 a 1887, as nove províncias: Ceará, Maranhão, Rio Grande do Norte, Paraíba, Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul e as sete localidades Alagoas, Sergipe, Bahia, Goiás, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Santa Catarina foram localizados documentos sobre a educação da população negra no século XIX. (BARROS, 2016, p.594)

No ano de 1835 ocorreram as primeiras proibições de matrículas a pessoas não livres, em Minas Gerais, Goiás e Espírito Santo. Em 1836, o Rio Grande do Norte, aprovou os Estatutos para as Primeiras Letras da Província, que referente as matrículas descreviam:

Os Professores não admitirão em suas aulas alunos, que *não sejam livres*: as Professoras porem podem receber *escravas*; para o fim tão somente de lhes ensinar as prendas domésticas, não as compreendendo, todavia, na matrícula, de que trata o artigo 16¹, sob pena de perda do ordenado correspondente a um mês. (BARROS, 2016, p. 595)

Em Mato Grosso, a legislação de 1837, referente a educação, adotava as províncias já citadas, isto é, “somente as pessoas livres podem frequentar as escolas públicas (SÁ e SIQUEIRA, 2000, p.). Na Paraíba, a primeira lei sobre educação foi no ano de 1835, no entanto, não citava quem poderia ou não se matricular, porém, a partir de 1837, a lei foi alterada, deixando explícito que quem poderia frequentar as aulas seriam apenas pessoas livres (BARROS, 2016, p.595). Também no ano de 1837 no Rio Grande do Sul, a educação escolar é excludente, “são proibidas de frequentar as escolas públicas: 1º - as pessoas que padecem de moléstias contagiosas; 2º - os escravos e pretos ainda que livres ou libertos” (ARRAIADA E TAMBARA, 2004, p.10). E em Pernambuco “tornou as escolas públicas exclusivas às pessoas livres em geral” (SILVA, 2013, p. 213).

Entre os anos de 1850 a 1860, tem como marco o Decreto Couto Ferraz de 1854, que regulamentava o ensino primário e secundário da Corte. Entre outros aspectos, ele instituía que, no ensino primário, “Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas: [...] §3º. Os escravos”. A interdição também era para a instrução secundária: o artigo 85 reiterava: “Não serão admitidos á matrícula, nem poderão frequentar o Colégio, os indivíduos nas condições do Art. 69”. (BARROS, 2016, p. 596). Esse Decreto fez com que

¹ O artigo 16 da Província do Rio Grande do Norte descreve sobre o material que cada matriculado deveria receber e aos dados a ser preenchidos pelos professores. A legislação educacional da província do Rio Grande do Norte está disponível em Bastos, Stamatto, Araújo e Gurgel (2004)

durasse por muito tempo a exclusão de escravos, crianças, adolescentes, jovens e adultos libertos o direito de desfrutar da escolarização formal.

Na década de 1870 houve mudanças na sociedade brasileira, e na educação de modo particular, a atuação dos liberais compôs “um ambiente social e cultural rico não só em debates e polêmicas que discutiam a educação necessária para realizar o país moderno e livre, como também em iniciativas e realizações que encaminham um intenso movimento de escolarização da sociedade brasileira” (HILSDORF,2003,p.50) Desta maneira, algumas províncias começaram a oportunizar aulas noturnas, através de regulamentos que ora não proibiam a matrículas dos escravos, ora continuavam proibindo os escravos matricular e frequentar as escolas. A Paraíba por exemplo, poderiam frequentar as aulas noturnas pessoas do sexo masculino e não proibiam nenhum tipo de aluno. (BARROS, 2016, p.600). Já Alagoas confirmava a proibição “não serão admitidos a matrícula os menores de seis e maiores de 15 anos, os escravos, e os que sofrem moléstias contagiosas” (SANTOS, 2012, p. 67).

No Paraná em 1871 não admitia a matrícula e nem a frequência dos escravos em escolas, mas no ano de 1872, no período noturno não era proibida a matrícula dos escravizados. Já em Santa Catarina, o ensino noturno não aboliu a proibição dos escravos de matricular nas escolas, mas oportunizou aos escravos de matricular e frequentar as aulas desde que houvesse permissão dos seus senhores. No Rio Grande do Norte, o Regulamento 1872 não proibiam a matrícula dos escravos e em Mato Grosso, o Regulamento de 1873 determinava a obrigatoriedade do ensino. No Maranhão, o Regulamento datado em 1877 para as escolas públicas, não apresentava referências aos escravos. Em Minas Gerais, o Regulamento continuava proibindo os escravos de matricular e frequentar as escolas. E no finalzinho da década 1870, Mato Grosso, revê seu Regulamento, e passa proibir os escravos de matricular nas escolas públicas de instrução primária. (BARROS, 2016, p. 601- 602).

A década 1880 dá continuidade à proibição de matrículas de escravos nas escolas, esta proibição vai até o ano de 1887, na província de São Paulo, ou seja, a última proibição. Portanto, o que percebe – se é que durante o Império Brasileiro, a educação formal dos negros e negras teve proibição, permissão, omissão, ausências independente se eram escravizados ou livres.

Após o fim da escravidão em 1888 e a Proclamação da República em 1889, o que mudou foi a maneira como o negro passou a ser visto, ou seja, ele era ferramenta de trabalho escravo depois passou a ser para mão de obra assalariada. Teoricamente passaram a ter direito à cidadania. Porém, constatamos que as leis ainda traziam no seu teor o preconceito racial, de

maneira tal que, os negros e negras eram proibidos de conviver nos mesmos ambientes que os brancos, inclusive nas escolas.

Em outras palavras, o fim da escravidão não implicou no término do estigma que recaía sobre a população negra; pelo contrário as marcas (físicas e simbólicas) que recaíam sobre os negros escravizados (e mesmo sobre forros e livres) parecem ter-se ampliado na medida em que esta população era ignorada por completo em sua existência. (VIEIRA e SILVEIRA, 2017, p.256)

No entanto, existem fontes como os jornais da imprensa negra², cuja finalidade a partir da imprensa escrita era expressar a intelectualidade negra, contrapondo as afirmações que “alegam sua incapacidade para a vivência bem-sucedida de experiências escolares e sociais” (CRUZ, 2005, p.29). Desta feita, a educação tem todo o aparato conceitual para otimizar a importância do sujeito de uma forma em que ele possa expressar tanto sua intelectualidade quanto suas experiências escolares com sucesso.

O jornal possibilitava aos negros expressar suas opiniões, reivindicar seus direitos até mesmo denunciar preconceitos vividos dos brancos contra eles, assim como afirma Santos (2011) o mesmo trazia:

relatos das atitudes preconceituosas e discriminadoras contra os negros são exemplos do que acabei de anunciar, eram comuns nas páginas dos jornais da imprensa negra e trazem uma série de informações que tipificaram a sintonia entre os emissores e os receptores daquelas notícias (SANTOS, 2011, p. 130).

Como bem disse Santos (2011), havia um movimento recíproco entre colunistas e leitores simpatizantes ou adeptos das produções e publicações das edições dos jornais da imprensa negra. O autor (2011) traz algumas datas e cidades e os estados em que haviam as sucursais da imprensa:

[...] inicialmente, os jornais *O Exemplo* (1892-1930) e *O Astro* (1927-1928), mas no correr da pesquisa encontrei um exemplar do jornal *A Liberdade*, da cidade de Bagé, onde foi fundado, em 1919. A partir de 1921, o periódico passou a ser publicado em Porto Alegre, onde tive a oportunidade de comprovar a sua existência até o ano de 1925. O jornal *A Tesoura*, por sua vez, era um mensário publicado em Porto Alegre, que foi fundado, em 1924, e que deixou notícias até o final do ano seguinte. Já *O Succo*, foi um quinzenário, publicado em Santa Maria a partir de 1922, e sobre o qual encontrei registros, em 1925. Finalmente, coloquei as mãos em dois volumes do jornal *A Hora*, que foi publicado na cidade de Rio Grande a partir de 1917, e que deixou “rastros” até o ano de 1934. Todas estas publicações nos legaram registros impressos e eram portadoras de características próprias [...] (SANTOS, 2011, p.12).

²Imprensa Negra segundo Domingues (2008, p. 20), era “uma série de jornais alternativos voltados para a luta em defesa dos interesses da classe dos homens de cor”

Em nossa revisão literária, percebemos que há registros de publicações da imprensa negra na década de 1970 com a criação em 1978 do “Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial”, encontramos também registro da existência da “Revista *Tiçã* com data entre 1977-1979 com duas edições publicadas e em 1980 a revista publicou uma única edição” (ROSA, 2014, p.562-563). A autora ainda diz que na “década de 1990, surgiu o Jornal *Ìrohin*, como decorrência da Marcha Zumbi 300 anos, contra o Racismo, pela Cidadania e a vida, realizada em 1995” (p. 565).

Como vimos, a imprensa negra foi um divisor de águas na luta dos negros e negras do Brasil conforme evidenciaram os registros produzidos por eles mesmos. Pois, intencionalmente seus escritos descreviam suas histórias de vida e o contexto em que estavam inseridos que era marcado por forte opressão discriminatória.

Ressaltamos a importância da imprensa negra no processo de democratização política de seus movimentos, fazendo com que suas bandeiras de lutas ainda hasteadas, tem reflexos hodierno, visto que a conquista educacional dos negros e negras está ressoante na Lei 10.639/03, conforme assevera Rosa (2014, p. 566) “as produções da imprensa negra sinalizam a possibilidade de subversão da falta de interesse epistemológico não somente na história da imprensa negra, mas também na sua capacidade de reivindicação, mobilização social, educação e apreciação das relações humanas entre os grupos raciais brasileiros”.

De acordo com Moura:

Durante todo o tempo em que a imprensa negra circulou, através de jornais de pequena tiragem e duração precária, as atividades da comunidade negra brasileira, principalmente a de São Paulo, ali se refletiam [...]. A preocupação com a educação é uma constante. O negro deve educar-se para subir socialmente [...]. Em todas as publicações é visível a preocupação com uma ética puritana capaz de retirar o negro de sua situação de marginalizado (MOURA, 2002, p.6).

Mas então, como explicar a apropriação da escrita e a presença da imprensa negra? Como ocorreu o processo de escolarização dos negros do período colonial até os anos iniciais da República? Estas e outras indagações podem aparecer, entretanto, pode-se até dizer que não terão uma resposta precisa, pois, no caminho da construção da história da educação brasileira, há carência de fontes históricas que contemplem as trajetórias educacionais e escolares dos negros no Brasil. De acordo com Cruz (2005):

A problemática da carência de abordagens históricas sobre as trajetórias educacionais dos negros no Brasil revela que não são os povos que não têm história, mas há os povos cujas fontes históricas, ao invés de serem conservadas, foram destruídas nos processos de dominação (CRUZ 2005, p. 24).

Ao destruir as fontes históricas dos negros e negras, ato que configura o processo de dominação hegemônica cuja intenção velada era sustentar seus interesses políticos, pois, tornou invisível sua história enquanto cidadão que contribuiu com o desenvolvimento do país. Podemos tentar compreender o motivo da invisibilidade dos negros nas abordagens da história da educação brasileira. No que se refere à educação e o processo de escolarização dos negros (as), os autores que discutem essa temática dizem que o processo de aprendizagem ocorreu por meio do hibridismo cultural, em espaços escolares e não escolares.

Segundo Paiva (2003, p.04), o hibridismo cultural ocorreu a partir da convivência de escravos e brancos permitindo a aprendizagem da escrita e da leitura por parte dos negros. Ainda de acordo com esse autor, a leitura oral foi de suma importância para que ocorresse o trânsito cultural entre o mundo dos letrados e iletrados.

Enquanto os negros não podiam frequentar as escolas públicas porque as políticas educacionais não os contemplavam e sim os excluía, eles ficavam livres para que pudessem construir suas próprias escolas. Embora haja poucos registros históricos desses modelos de escolas. Trabalhos como Maciel (1997), Barbosa (1997) e Pereira (1999) trazem algumas informações de colégios como São Benedito, Perseverança ou Cesário ambos em Campinas – SP, colégios esses, fundados para alfabetizar os filhos dos homens de cor. Há também registro de uma escola criada pelo negro Cosme, no Quilombo da Fazenda Lagoa-Amarela, em Chapadinha, no Estado do Maranhão, para o ensino da leitura e escrita para os escravos (CUNHA, 1999, p.81).

Segundo Calindro (2009, p.36-40) posteriormente a abolição, os clubes recreativos negros organizaram suas escolas e se responsabilizaram pela educação. Outra hipótese em relação à educação informal, acontecia tanto na zona urbana quanto na zona rural por intermédio das sinhás moças e processo catequético com os padres. Ainda há hipóteses de contratação de professores particulares para alfabetizar os escravos de acordo com os interesses dos seus senhores (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Já a escolarização formal dos negros e negras teria acontecido entre o final do século XIX e início do século XX com o desenvolvimento industrial, desta maneira, para os homens negros era destinado uma educação profissionalizante, ou seja, para este novo modelo de trabalho livre, fazia-se necessário educar o homem para o trabalho e as mulheres eram conduzidas aos orfanatos a fim de receber instruções para serem empregadas domésticas e ou costureiras. No que tange o acesso às escolas públicas, há registros da participação de alunos

negros a partir da metade do século XIX. Souza (1999, p.118) pesquisando sobre as primeiras escolas em Campinas constatou através de fotografias a presença de crianças negras em algumas turmas.

Após algumas leituras sobre a trajetória da história das políticas públicas para a educação das relações étnicas, notamos que as conquistas passaram ser mais expressivas a partir de 1920 e 1930, onde houve as reformas estaduais como Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira na Bahia e Francisco Campos em Minas Gerais. Essas reformas condenavam a exclusão e defendia uma escola pública gratuita para todos, sem preconceito de raça e/ou gênero.

A partir de 1930, o Brasil começou a passar por mudanças expressivas no campo estrutural do projeto de nação, e isso impactou diretamente na educação, momento histórico no qual foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Nesse interim, ocorreram outras reformas estaduais com novas propostas pedagógicas de ensino. Essas reformas desaprovaram o elitismo na educação e ansiavam por um sistema educacional sem preconceitos de raças e ou gênero. “O objetivo era o de criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país e que se constituísse em complemento da obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser construída” (SHIROMA et. al, 2007, p.16).

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova reafirmou a importância da educação para o desenvolvimento do país, bem como para o desenvolvimento da cidadania e defendeu uma educação como uma função essencialmente pública; a escola deve ser única e comum, sem ter vantagem econômica para uma minoria; todos os professores devem ter formação universitária não apenas para função educativa, mas para ampliar os horizontes e a verticalidade a cultura; o ensino deve ser laico, gratuito e obrigatório (REVISTA HISTEDBR ON-LINE, 2006).

Em meados da década de 1940, no Rio de Janeiro, passou a existir o Teatro Experimental do Negro (TEN), tendo como fundador Abdias do Nascimento, teve uma longa trajetória de vida e de militância. Abdias Nascimento, nasceu na cidade de Fanca, no interior do estado de São Paulo no dia 14 de março de 1914, dedicou-se veementemente às causas do movimento negro, com proeminência para o combate ao preconceito e a discriminação racial, em defesa da igualdade. É formado em ciências econômicas e exaltado por ser ainda dramaturgo, pintor, escritor. Faleceu em 24 de maio de 2011 no Rio de Janeiro. (MINI-BIOGRAFIA, 2012)

O Teatro Experimental do Negro

[...] propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (NASCIMENTO, 2004, p. 210).

Ainda de acordo com Nascimento (2004) o TEN deveria agir em duas frentes:

promover, de um lado, a denúncia dos equívocos e da alienação dos chamados estudos afro-brasileiros, e fazer com que o próprio negro tomasse consciência da situação objetiva em que se achava inserido. Tarefa difícil, quase sobre-humana, se não esquecermos a escravidão espiritual, cultural, socioeconômica e política em que foi mantido antes e depois de 1888, quando teoricamente se libertara da servidão. A um só tempo o TEN alfabetizava seus primeiros participantes, recruta dos entre operários, empregados domésticos, favelados sem profissão definida, modestos funcionários públicos – e oferecia-lhes uma nova atitude, um critério próprio que os habilitava também a ver, enxergar o espaço que ocupava o grupo afro-brasileiro no contexto nacional. Inauguramos a fase prática, oposta ao sentido acadêmico e descritivo dos referidos e equivocados estudos (NASCIMENTO, 2004, p. 211).

Com essa nova maneira de pensar a educação, o ensino, as inovações pedagógicas, valorização cultural, com ênfase na diversidade, houve a partir da década de 1960, a ampliação da rede de ensino público em todo o país e o ingresso do negro (a) às escolas públicas tornara-se costumeiro. Mas isso é fruto como relata Shiroma et al (2004, p. 26) dos “chamados de educação popular, articulados no início dos anos 1960, tiveram uma surpreendente e atraíram intelectuais e militantes preocupados com questões educativas”.

Porém em 1964, houve uma interrupção no avanço da educação brasileira com o início do regime civil militar, período pelo qual a escola teve um ensino tecnicista que durou até o advento da atual Constituição Federal (CF) de 1988. Os negros sofreram mais uma vez com a inferioridade educacional e com a intensificação de uma linguagem racista, além de insultos, agressões e estereótipos.

A partir dos anos de 1970, período que o Brasil atravessava fortes pressões no regime militar, crise econômica, inflação. Devido esses fatos, a estrutura política ficou abalada e por isso originou mudanças nas políticas públicas, inclusive a educação (SHIROMA, et al. 2007, p. 35). Então, diante desse novo cenário político e social, surgem grupos de estudantes, intelectuais políticos, alguns movimentos, inclusive o Movimento Negro que lutaram e reivindicaram para que o Estado exerça seu papel que é de proporcionar a todos os cidadãos e

cidadãos brasileiros usufruir de direitos básicos³ conforme estabelecido na CF/1988, como saúde, educação, segurança, moradia, entre outros.

E nos anos 1980 após um amplo movimento pela redemocratização do país, que resultou na promulgação da atual Constituição, as políticas passaram ter “como eixo principal a democratização da escola, mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão” (PERONI, 2003, pp.73-74), ou seja, passou garantir a dignidade da pessoa humana, sem nenhuma maneira de discriminação ou preconceito, seja de raça, sexo, cor entre outros.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 trouxe novas esperanças aos negros e negras, pois declarou a igualdade de todos os brasileiros perante a lei, formalizou a obrigatoriedade do Estado em oferecer ensino gratuito a todos e a prática do racismo passa ser considerado um crime inafiançável. Como isso, as entidades do Movimento Negro ganharam mais força e pressionaram o Estado para garantir os direitos até então negados.

Com as reformas educacionais de 1990, houve um envolvimento e um comprometimento de intelectuais em comissões de especialistas, análises de parâmetros curriculares, elaboração de referências e pareceres, também ampliaram as propostas de políticas públicas de governos estaduais e municipais, principalmente, em aprovação de leis, decretos e portarias, também visando à promoção da igualdade étnico-racial no contexto escolar. Além disso, o Estado preza para assegurar o acesso e a permanência na escola (SHIROMA et al, 2004 p.73).

As reformas educacionais dos anos 1990 se inserem no contexto da reforma do Estado cujo paradigma foi o da racionalidade empresarial. Novos métodos e conceitos oriundos do mercado são amplamente disseminados. Um dos conceitos mais utilizados é o de gestão em substituição ao de administração. (HELOANI e PIOLLI, 2010, p. 17)

Essa nova maneira de pensar e fazer a educação responde as exigências das institucionais internacionais como Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial, Organização das Nações Unidas (ONU), dentre outros.

Quanta as reformas educacionais com o finalidade de assegurar o acesso e a permanência passaram a existir programas como: Acorda Brasil! Tá na hora da escola!, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático de 1ª a 4ª séries e o Bolsa Escola. Na

³ Cap.II. Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

questão de financiamento teve os programas: Dinheiro Direto na Escola, Renda Mínima, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Programa de Expansão da Educação Profissional e outros destinados a tecnologias de informação e comunicação como: TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO). E para implementar as intervenções de caráter avaliativo, o Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos (PROVÃO), descentralizou a gestão através meio da municipalização, onde se implementaram os Programas de Atualização, Capacitação e Desenvolvimento de Servidores do MEC e de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, além de estimular a autonomia das escolas. Da mesma reforma fizeram parte os programas focalizados em grupos específicos, como a educação de jovens e adultos, a iniciativa denominada Alfabetização Solidária, e várias reformas na educação básica e superior (SHIROMA *et al.*, 2011).

Observamos que as reformas educacionais que aconteceram especificamente nos séculos XIX e XX, ainda que aparenta universalização, democratização, laicidade, gratuidade do ensino e para todos e todas, não criaram condições legítimas aos negros e negras que venceram as dificuldades do passado, ao contrário, algumas delas por estarem alicerçadas em critérios econômicos, agravaram mais ainda a questão da exclusão sócio-educacional dessa população.

A luta da população negra pela sua inclusão no processo de escolarização não se restringiu apenas ao sistema de ensino oficial, mas também em conquista por espaços não escolares. As primeiras oportunidades de uma educação formal, não destinaram especificamente as camadas negras, mas acabou favorecendo-a, foi no desenvolvimento industrial, no final do século XIX, com um ensino popular, profissionalizante e superior. De acordo com Silva; Araújo (2005) pretos e pardos tiveram sucesso nesta direção e formaram uma nova classe social, e contrariando os ditames da elite da época, essa nova classe social era intelectualizada. Perante o exposto, temos uma noção de como a população negra foi lutando, criando e aproveitando as oportunidades para ter acesso e permanecer no espaço de escolarização oficial. Mas ainda temos muito o que discutir e conquistar.

2.2 Movimento negro e cultura negra: diversidade e o direito à educação

No Brasil a luta pelo respeito à igualdade de direitos dos povos afro-descendentes não acontece com o fim do regime escravocrata. Lamentavelmente é por este acontecimento que ela inicia, já que a Lei Áurea e as demais que a precederam não foram suficientes para garantir os direitos à população livre e seus descendentes. Como afirma Cunha Jr. (2008):

Além de sermos uma sociedade forjada na construção de um escravismo criminoso, a abolição foi realizada sem uma ampla revisão de direitos e necessidades da população negra. Ao contrário, as políticas republicanas sempre foram da “negação do Brasil” e da europeização do país. As políticas cultural e educacional são exemplos importantes deste esforço, onde nós encontramos uma constante “folclorização”, simplismos, desprezo e perseguição à cultura africana e afrodescendente (CUNHA JR, 2008, p 7).

Apesar de toda a campanha abolicionista nos diversos setores da sociedade brasileira, no final do século XIX, a população negra foi abandonada a própria sorte, ou seja, não teve orientação designada a integrá-los à sociedade brasileira, pois, permaneceram a margem, tendo seus direitos negados como cidadão brasileiro, sem ter acesso aos direitos a terra, trabalho digno, moradia, educação e saúde. Sobre essa questão Florestan Fernandes (2008), corrobora e afirma que:

A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. (...) Essas facetas da situação (...) imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel (2008, p.29).

A partir desta citação fica evidente que os negros e negras escravizados foram literalmente abandonados, excluídos novamente no novo regime. Eles foram jogados nas cidades, sem acesso aos serviços fundamentais importantes para a conquista da cidadania. Os negros passam a ser responsáveis por ele e pelos seus, ainda que não tivessem recursos suficientes para isso. Essa situação fez com que os negros continuassem em situação de pobreza no Brasil, cativos da ignorância sem perspectiva de ascensão econômica e social (RIBEIRO, 2006). E nos dias atuais ainda constitui o grupo social mais necessitado da população brasileira. Como mostram as pesquisas realizadas pelo IBGE:

As desigualdades raciais manifestas em todos os indicadores aqui analisados expressam a recorrente exclusão social à qual homens e mulheres, identificados

como pretos ou pardos, são submetidos ao longo do percurso de suas vidas. Sistemáticamente desfavorecidos quanto às condições de moradia, assistência médico-sanitária, escolaridade, emprego e renda, para mencionar os mais importantes fatores de exclusão, este segmento populacional de ascendência africana e indígena também apresenta maiores níveis de mortalidade infantil, menores valores de esperança de vida ao nascer, maiores índices de mortalidade de jovens e Síntese de Indicadores Sociais de maiores proporções de mortalidade de gestantes (PNAD/IBGE 2010, p. 182).

Diante desta realidade, os negros e negras sempre pressionaram incessantemente em denunciar as precárias condições de suas vidas. Assim, nascem os movimentos sociais negros, resultado de lutas pelo fim do escravismo e do descontentamento dos resultados pós abolição. Na concepção de Sader (1988) o movimento negro pode ser entendido como uma coletividade em que são elaboradas identidades, onde se promulgam práticas através das quais são alicerçados e defendidos interesses, campo onde se expressam vontades, se constituem e reconstituem identidades, onde há interações e reconhecimentos recíprocos, em um ambiente social com uma composição mutável, intercambiável e coletiva.

A partir da visão de Sader (1988), conciliamos nosso entendimento conceitual a cerca do que realmente representa o movimento negro numa perspectiva construtivista que nos possibilita a ampliação de nossas fronteiras cognitivas quando saímos em defesa aos movimentos mencionados sustentados por Cunha Jr. (2008) ao lembrar que:

[...] Outra origem que deve ser considerada ao aparecimento destes movimentos sociais no meio negro foi o conjunto de políticas imigratórias européias que se configuravam como políticas racistas contrárias aos interesses e à estabilidade social, econômica e política das populações negras. Além destas organizações de protesto e formulação direta de luta política devemos considerar a existência de instituições culturais e religiosas que defendem, de certa maneira, a consolidação de uma expressão cultural negra (CUNHA JR, 2008, p. 3).

O exposto acima leva-nos a supor que a expressão cultural negra dita pelo autor reforça o significado do movimento negro no Brasil. Visto que, através de suas lutas os negros e negras obtiveram conquistas significantes ao longo dos séculos, com destaque na educação. Os militantes do movimento responsáveis por estas conquistas, isto é, os próprios negros buscavam através das suas ações construir no processo educacional, uma educação de equidade, ou seja, um ensino pelo qual todos tinham a mesma igualdade de oportunidades. Os movimentos ainda procuraram fazer uma reflexão sobre a necessidade de rever a história da formação do povo brasileiro, valorizando a cultura africana, afro-brasileira e inclusão do negro e negra nos mais variados setores que formam a sociedade com o objetivo de corrigir as

desigualdades existentes há vários séculos e o racismo sempre presente ora implícito ora explícito.

A formação da sociedade brasileira reflete o pluralismo cultural. De acordo com Candau et al (2002) é do reconhecimento da pluralidade de experiências culturais e das lutas de grupos étnicos, de classe, gênero, etc. que nascem propostas que visam à articulação entre educação e diversidade. Durante muito tempo as práticas educacionais não acompanharam e muito menos respeitaram a diversidade. Em relação à cultura não existe apenas uma, por isso no chão da escola não deve predominar uma cultura única, omitindo o diferente, dando visibilidade somente a cultura dominante, branca e elitista. É preciso “Aprender a ser humano, a viver com outro, faz parte das coisas essenciais a toda educação” (WULF, 2005, p. 95).

A diversidade é uma característica presente em toda sociedade, visto que, mundialmente a maioria das pessoas tem a capacidade de imaginar, de criar e recriar, transformar e transformar-se, de construir e reconstruir todos os dias sua própria identidade, em uma ação que passa por influências mútuas do mesmo grupo da sociedade ou grupos distintos, que sejam favoráveis a outras culturas.

E, para que essas e outras culturas não sejam discriminadas, tratadas com indiferença, é necessário que nas instituições escolares sejam trabalhados os conceitos de cultura e diversidade, pois é preciso reconhecer a peculiaridade e a diversidade das culturas para que os alunos e alunas compreendam que temos os mesmo direitos e somos iguais, sem se sentir rejeitadas e discriminadas dentro da sala de aula.

Para Abramowicz (2006, p.12) “diversidade pode significar variedade, diferença e multiplicidade. A diferença é a qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança”. Assim, podemos dizer que onde existe diversidade existe diferença. Falar sobre diversidade não é apenas tolerar o outro, admitir e/ou compreender os diferentes. Vai muito além, é preciso elucidar como essa diferença é causada e o interesse de poder determinado por ela conforme reverbera Gomes (2003):

[...] A diversidade cultural é muito mais complexa e multifacetada do que pensamos. Significa muito mais do que a apologia aos aspectos pluriétnico e pluricultural de nossa sociedade. Por isso refletir sobre a diversidade cultural exige de nós posicionamento crítico e político e um olhar mais ampliado que consiga abarcar os seus múltiplos recortes, diante de uma realidade cultural e radicalmente miscigenada como é o caso da sociedade brasileira, essa tarefa torna-se mais difícil e desafiadora (GOMES, 2003, p. 72).

Corroborando com esse pensamento, Silva (2000) afirma que a diversidade cultural não é um ponto de origem e sim um processo conduzido pelas relações, poderes constitutivos da sociedade que estabelece o “outro”, diferente do “eu”, e o “eu”, diferente do “outro”, como uma maneira de exclusão e discriminação.

Cada comunidade escolar é constituída por uma população diversificada, cada uma com seus costumes, crenças, valores e religiões, por isso, é importante trabalhar com todas as diferenças particularmente, dando espaço para que a escola tornar-se um ambiente acolhedor para todos sem exceção, ou seja, não formar um grupo homogêneo, mas fazer com que cada aluno e aluna use sua identidade, seus conhecimentos e experiência de vida, para contribuir com o coletivo e também no individual.

Caso contrário:

Se a cultura escolar é marcada pela homogeneização de caráter monocultural, tendemos a apagar e a invisibilizar o diferente. No entanto devemos identificar valorizar, assumir e trabalhar a diferença nos processos educativos e não silenciá-la. Essa tendência à homogeneização da cultura se dá devido a nossa própria formação histórica (ANDRADE e BEZERRA, 2014, p. 04)

Os alunos e alunas chegam à escola, trazendo com eles, suas experiências de vivências em um contexto não escolar, por meio das quais podem formar uma cultura própria, atribuindo sentidos e significados na sociedade em que estão inseridos. Deste modo, tanto o espaço escolar, quanto os profissionais da educação precisam conduzir os alunos e alunas a perceberem as relações em que estão envolvidos e se apoderem dos significados que lhes são proporcionados e os ressignifiquem, desenvolvendo assim uma consciência individual e coletiva. Sendo assim, é importante que os profissionais da educação conheçam e ampliem seu conceito sobre diversidade cultural, pois, sem isso, fica muito mais difícil para a escola conseguir se adequar a essa realidade, lembrando que:

[...] a escola é um dos espaços socioculturais em que as diferentes presenças se encontram. Mas será que essas diferenças são tratadas de forma adequada? Será que a garantia da educação escolar como um direito possibilita a inclusão dos ditos diferentes? Por isso a reflexão sobre as diferentes presenças na escola e na sociedade brasileira devem fazer parte da formação e da prática de todos/as os/as educadores/as e daqueles que se interessam pelos mais diversos tipos de processos educativos (GOMES, 2003, p. 73).

É de fundamental importância nos questionar até que ponto a escola está sendo coerente com a sua função social quando se propõe a ser um espaço aberto à diversidade cultural. Nos dias atuais é impossível negar que a escola é um ambiente constituído por uma

população com diversos grupos étnicos, com seus costumes, seus valores e suas crenças. Assim sendo, faz-se necessário na organização do trabalho do trabalho pedagógico em contextos escolares incluir aulas expositivas e demonstrativas, projetos pedagógicos onde ocorram um encontro entre culturas e saberes. Conforme Brandão (2009, p.12), “a relação entre a educação e a cultura é, portanto, mais do que apenas próxima. Ela é absolutamente íntima, interativa, inclusiva”. É preciso entender a relação entre cultura e educação para melhor compreender sobre a diversidade:

Refletir sobre a escola e a diversidade cultural significa reconhecer as diferenças, respeitá-las, aceitá-las e colocá-las na pauta das nossas reivindicações, no cerne do processo educativo. Esse reconhecimento não é algo fácil nem romântico. Nem sempre o diferente nos encanta. Muitas vezes ele nos assusta, nos desafia, nos faz olhar para a nossa própria história, nos leva a passar em revista as nossas ações, opções políticas e individuais e os nossos valores. Reconhecer as diferenças implica romper com os preconceitos, superar as velhas opiniões formadas sem reflexão, sem o menor contato com a realidade do outro (GOMES, 2003, p. 73).

Os profissionais da educação devem levar os alunos e alunas a compreenderem que a sociedade atual é a evolução histórica de um processo cultural, econômico, social, político e ideológico que determinou o passado e que permanece influenciando no nosso cotidiano através de pessoas que contribuí para a mudança e construção da história na qual possa enxergar, valorizar e respeitar o outro nas suas diferenças e semelhanças:

O homem cria a cultura na medida que, integrando-se nas condições de seu contexto de vida reflete sobre ela e dá respostas aos desafios que encontra. Cultura aqui é todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, de seu trabalho por transformar e estabelecer relações dialogais com outros homens (FREIRE, 1999, p. 41).

A diversidade cultural é um assunto relevante, cada vez mais atual e indispensável, desde o momento que no espaço escolar desenvolve práticas pedagógicas que procura entender a diversidade cultural na qual a escola está inserida. A cultura é algo simples e ao mesmo tempo difícil de compreender, pois:

[...] na atualidade é possível compreender a cultura através de três concepções fundamentais. Primeiro, em um conceito mais alargado onde todos os indivíduos são produtores de cultura, que nada mais é do que o conjunto de significados e valores dos grupos humanos. Segundo, como as atividades artísticas e intelectuais com foco na produção, distribuição e consumo de bens e serviços que conformam o sistema da indústria cultural. Terceiro, como instrumento para o desenvolvimento político e social, onde o campo da cultura se confunde com o campo social (CANEDO, 2009, p.06).

Por isso, que discutir sobre a diversidade no espaço escolar ainda é algo complexo, pois exige o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, de empatia. Uma vez que:

Assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio as diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas também, implementando políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar a nossa visão de democracia (GOMES, 2003, p. 75).

A autora nos chama a atenção dizendo que essa luta, não é apenas pela valorização, mas também pelo reconhecimento das diferenças, para que não haja práticas pedagógicas isoladas, intolerantes e excludentes. Ainda de acordo com Gomes (2003):

A escola possui a vantagem de ser uma das instituições sociais que é possível o encontro das diferentes presenças. Ela é também um espaço sociocultural marcado por símbolos, rituais, crenças, culturas e valores diversos. Essas possibilidades do espaço educativo escolar precisam ser vistas como riqueza, no seu fascínio, sendo assim, a questão da diversidade cultural na escola deveria ser vista no que de mais fascinante ela proporciona às relações humanas (GOMES, 2003, p. 76).

Destarte, a educação precisa ser entendida como algo para além dos muros da escola, no qual a diferença não pode ser estudada e/ou entendida como uma ação ou estado natural e particular, deixando de ser vista como um movimento histórico, social e político. Na educação da diversidade, os profissionais da educação precisam refletirem as diferenças como um instrumento na luta pela equidade para uma educação intercultural:

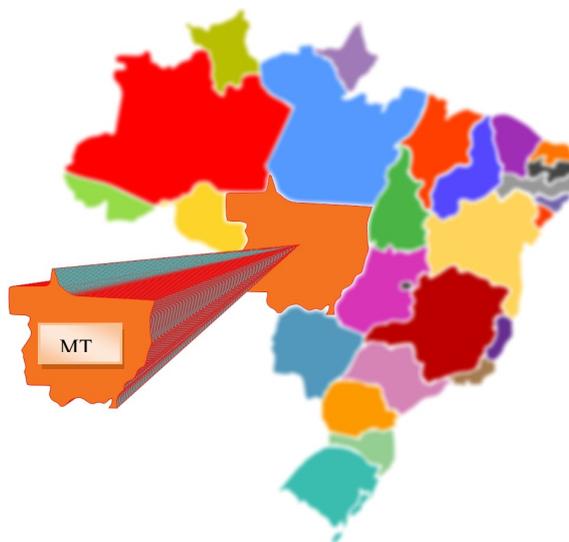
A intercuralidade orienta processos que tem por base o reconhecimento do direito e a diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre as pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade (CANDAUI, 2005, p. 32).

Nesta perspectiva intercultural, busca-se oportunizar aos estudantes uma educação para o reconhecimento do “outro”, permitindo que escola seja como um ambiente em constante diálogo entre os diferentes grupos culturais e sociais. Precisamos entender que a educação é um direito garantido no art. 205 da Constituição Federal (CF) de 1988 que estabelece “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família” Além da CF/88, existem ainda duas leis que regulamentam e complementam a todos o direito à Educação: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. É preciso superar os obstáculos existentes no campo educacional, que ainda estão impedindo os avanços e o aprofundamento sobre os conhecimentos entre a diversidade e educação pois, a mesma enriquece a instituição escolar.

2.3 Expansão da fronteira: a educação no Oeste brasileiro

De acordo com Mendes (2015, p. 126) o estado de Mato Grosso está localizado na região Centro-Oeste do Brasil, dividido em grandes regiões segundo as marcações do IBGE e apresenta uma grande extensão equivalente a 903.357,9 km², classificado como o terceiro maior estado do país, representando 10,61% da área do territorial do Brasil e ocupando 56,42% da região. Conforme a figura abaixo:

Mapa: 01: Mato Grosso/MT



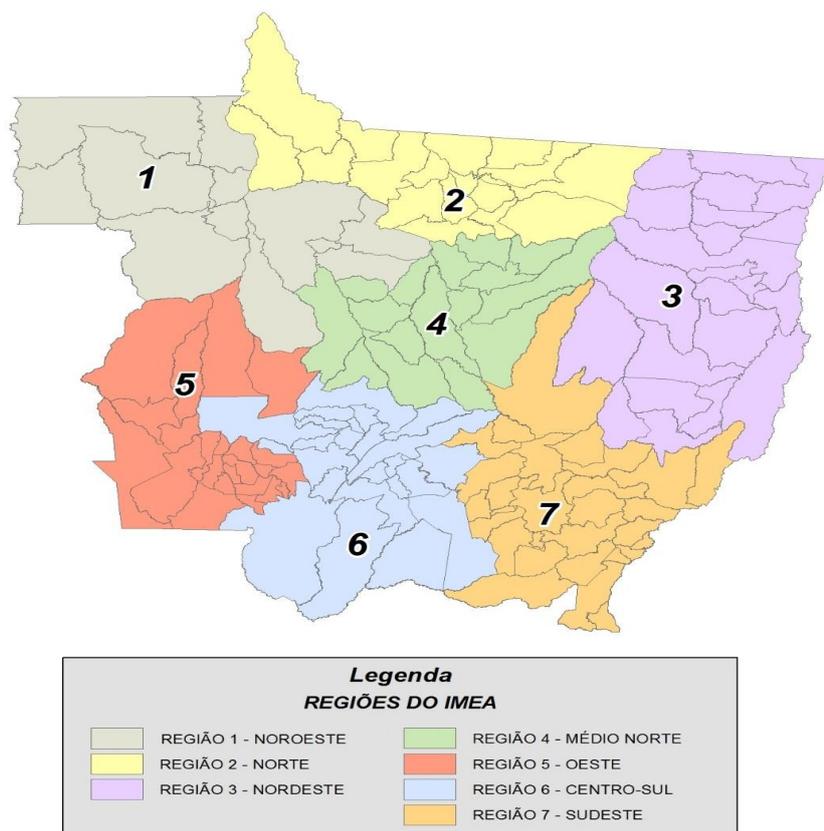
Fonte: Adaptado pela autora, 2018.

O Estado de Mato Grosso limita-se aos Estados do Amazonas e Pará ao Norte; Tocantins e Goiás à Leste; Mato Grosso do Sul ao Sul; Rondônia à Oeste e a vizinha Bolívia à Oeste, sendo geograficamente o país mais próximo das terras brasileiras.

Dada a vasta dimensão territorial, tornou-se necessários o estudo e a segmentação do Estado por órgãos oficiais como Seplan (Secretaria de Estado de Planejamento de Mato Grosso), IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e Indea (Instituto de Defesa Agropecuária do Estado Mato Grosso, além de entidades de classe como Aprosoja (Associação dos Produtores de Soja de Mato Grosso), Ampa (Associação Mato-grossense de Produtores de Algodão), FMT (Fundação Mato Grosso) e IMEA (Instituto Mato-Grossense de Economia Agropecuária). E esses órgãos estabeleceram critérios para a divisão do Estado

em 7 (sete) macrorregiões (Noroeste, Norte, Nordeste, Médio Norte, Oeste, Centro, Centro-Sul e Sudeste), este critérios foram de acordo com bioma; bacia hidrográfica; condições climáticas; condições de solo, relevo, altitude; presença das de reservas indígenas ou áreas de preservação ambiental e logísticas de escoamento e estradas.

Mapa 02: Macrorregiões de Mato Grosso



Fonte: IMEA/2017

Nossa pesquisa centrará na Região Oeste de Mato Grosso, especificamente nos municípios de Mirassol D'Oeste e Vila Bela da Santíssima Trindade. Enfatizamos que a escolha do Município de Mirassol D'Oeste, bem como a Escola Estadual Padre José de Anchieta deve-se ao fato de fazer parte do quadro efetivo de profissionais da educação desempenhando atividades docente nessa unidade. Ao observar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola em questão, emergiu a necessidade de um olhar crítico no sentido de constatar se a abordagem étnico-racial é uma temática trabalhada pelos pares.

Sobre a escolha do Município de Vila Bela da Santíssima Trindade, sobretudo a Escola Estadual Verena Leite de Brito se deu por este, apresentar um histórico cultural e

social formatado por negros e negras e a escola por desenvolver temáticas relacionadas às relações étnico-raciais muito antes da promulgação da Lei nº 10.639/2003 que alterou a LDB nº 9394/1996. Diante dessa explanação torna-se necessário e compreensível a visão panorâmica do processo histórico de ocupação do Estado de Mato Grosso que pretendemos esboçar.

O processo de povoamento de Mato Grosso teve início, no período colonial. A princípio esse processo foi marcado pela expansão marítima e comercial europeia nos séculos XV e XVI. Nesse período firma-se um acordo, então, conhecido como Tratado de Tordesilhas o qual subdivide as terras em Leste e Oeste. Vale destacar que segundo Mendes (2015, p.11) com o Tratado, a região de Mato Grosso pertenceria à Espanha na porção Oeste, portanto, seus “primeiros exploradores foram os castelhanos”. Motivados pelas buscas de riqueza, principalmente metais preciosos, no século XVI a expedição espanhola se direciona rumo às terras mato-grossenses.

E no século XVII a vinda dos bandeirantes paulistas teve como objetivo a captura de índios para trabalhar como mão de obra escrava na Capitania de São Paulo. Porém mudaram-se os rumos a partir de quando uma expedição de bandeirantes liderados por Pascoal Moreira Cabral encontrou ouro as margens do rio Coxipó Mirim. Essa descoberta levou a vinda de administradores para a cobrança de impostos do ouro que deveriam ser pagos à coroa portuguesa, e também contribuiu com a chegada de pessoas de vários lugares da colônia brasileira, dando origem ao povoado cuiabano. No dia 08 de abril de 1719, Pascoal Moreira Cabral, assina a ata da fundação de Cuiabá em um lugar chamado Forquilha, nas confluências do Rio Coxipó e Ribeirão Mutuca. Ali então formou-se o segundo arraial mato-grossense.

Um fato marcante foi o achado aurífero de Miguel Sutil que no ano de 1722, desce do rio Coxipó para o rio Cuiabá para plantar roça e um de seus escravos encontra ouro, situado no leito do córrego da Prainha, afluente do rio Cuiabá. A notícia desse achado atraiu uma contingência de pessoas vindas do arraial de São Gonçalo, de Forquilha e outros lugares da colônia para extração do ouro na região do Córrego da Prainha. Dali nasceu um vilarejo sobre a proteção do Senhor Bom Jesus, porém era denominado de Lavras do Sutil. Segundo as pesquisas, esse lugar recebeu esse nome porque foi considerado o maior achado aurífero do Brasil.

Com a migração de pessoas para região de Cuiabá houve o surgimento de fazendas e roças de cultivo de arroz, feijão, milho e mandioca para a manutenção dos mineradores, já os

produtos como, ferramentas, bebidas, roupas e medicamentos eram vindas através de monções, trazidas vias fluviais, sendo deslocada da Capitania de São Paulo. Assim se configura o processo de expansão e exploração das terras e das riquezas Naturais de Mato Grosso.

Cabe ressaltar, que, o modelo de ocupação de Mato Grosso, no sistema de colonização foi relevante para o povoamento, expansão e origens dos Municípios desse estado. Sobre esse modelo, na voz de Galvão (2013) existem dois tipos de colonização:

a colonização oficial ou dirigida e a particular, sendo que esta última predominou no território mato-grossense, opção esta feita pelos órgãos governamentais estatais, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e CODEMAT, incumbidos de promover e organizar a ocupação das terras devolutas estaduais e em repassar a colonização da Amazônia Mato-grossense às companhias colonizadoras (GALVÃO 2013, p. 6).

Nesse período se intensifica a ocupação das Terras mato-grossense, articulados a projetos e programas de colonização, dentre os quais podemos destacar a importância do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no processo. O INCRA foi um dos responsáveis por diversos projetos de articulação entre os povos e a Terra no sentido de fixar os migrantes que aqui chegaram.

De acordo com Galvão (2013, p.7), podemos elencar alguns desses projetos criados pelos INCRA como,

PAC – Projeto de Ação Conjunta entre o INCRA e a Cooperativa Tritícola de Erechim Ltda., localizado em Peixoto de Azevedo, ao longo da rodovia Cuiabá-Santarém; **PA** – Projeto de Assentamento Braço Sul no extremo Norte de MT, nas margens da rodovia Cuiabá-Santarém; **PAC** – Projeto de Assentamento Conjunto Ranchão, localizado no município de Nobres; **PEA** – Projeto Especial de Assentamento, localizado em Lucas do Rio Verde, ao longo da Cuiabá-Santarém (GALVÃO, p.7, grifo nosso).

Esses projetos contribuíram ou mesmo foram responsáveis pela origem de vários municípios do estado de Mato Grosso. Não podemos deixar de destacar um dos movimentos de grande importância para o povoamento de Mato Grosso, sobretudo, na Fronteira Oeste do estado, trata-se de um movimento conhecido como “Marcha para o Oeste”, promovido pelo governo federal do até então Getúlio Vargas, cujo objetivo era a ocupação e colonização das terras mato-grossense (SIQUEIRA, 2002, p. 229).

Importante enfatizar que o estado de Mato Grosso foi o estado brasileiro em que houve o maior número de projetos de colonização privada, estes contribuíram e ainda contribuem na expansão territorial. Para Mendes (2015, p 223), os projetos de colonização e a

descoberta do ouro no início da década de 1980 “constituiu-se como um dos fatores para a atração de um fluxo migratório para o norte de Mato Grosso, responsável, em grande parte, pela urbanização recente ocorrida no estado, que transformou distritos em cidades”.

Entendemos que essa é uma característica importante do processo de ocupação da fronteira agrícola e urbanização planejada em nível das esferas governamentais e pelas companhias colonizadoras. Como assevera Mendes (2015, p.225) “de 34 municípios em 1970, em 2005 o número de unidades municipais foi para 141, sendo a maioria originária de projetos de colonização implantados na década de 1970 e 1980”.

A política de colonização de Mato Grosso teve forte contribuição na ocupação do estado, sobretudo, o movimento migratório, fato este que, fortaleceu o atributo que o faz ser visto como um estado miscigenado, constituindo uma rica diversidade populacional e cultural dos índios, negros e brancos. Essa diversidade cultural é motivos de preocupação do ponto de vista educacional a nível nacional e estadual. Nesse aspecto o Estado de Mato Grosso tem demonstrado certo comprometimento, no sentido de viabilizar, políticas educacionais que priorizem uma educação pautada no conceito de igualdade.

A fim de atender essa diversidade cultural a SEDUC/MT lança as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais/2010: “Educação Escolar Quilombola; Educação Especial; Educação Escolar Indígena; Educação de Jovens e Adultos; Educação no Campo; Relações Étnico-Raciais; Educação Ambiental e Direitos Humanos (relações de gênero e diversidade sexual)” (MATO GROSSO, 2010, p.13).

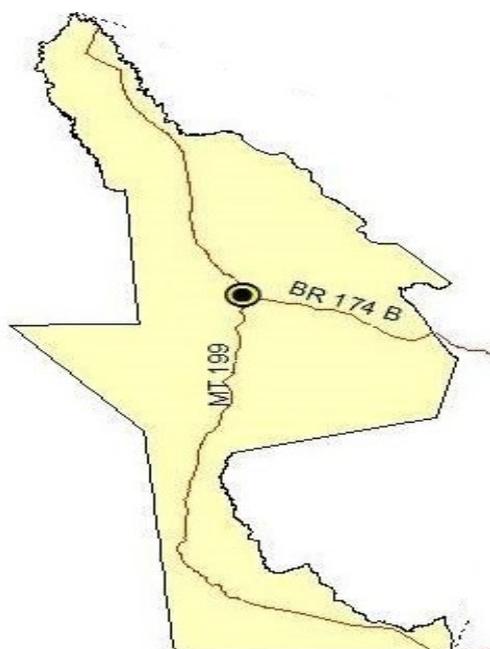
As Orientações Curriculares das Diversidades são conquistas que representam os esforços e a garra dos profissionais da educação, das lutas sociais, sobretudo, dos movimentos negros. Dessa forma, a temática diversidade educacional do estado de Mato Grosso será aprofundada nas seções posteriores. Todavia, nosso campo de análise terá maior destaque os Municípios objetos desse trabalho dissertativo dando ênfase especificamente a fronteira Oeste, com foco nos Municípios de Vila Bela da Santíssima Trindade e Mirassol D’Oeste os quais realizamos essa pesquisa.

2.3.1 Breve contextualização do Município de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT

O município de Vila Bela da Santíssima Trindade foi fundado no ano de 1752 com o objetivo de sediar a capital da recém-criada capitania de Mato Grosso. Seu nome foi

apadrinhado por António Rolim de Moura⁴, que motivado pelas grandes belezas das paisagens naturais as quais encantaram os olhos do Conde e o levaram a homenagear as três pessoas da Santíssima Trindade que são os padroeiros locais, inspirando o nome *Vila Bela da Santíssima Trindade*. Seu povo recebe o nome gentílico de Vilabelense. A cidade de Vila Bela fica na Macrorregião Oeste do Estado de Mato Grosso distante da capital Cuiabá cerca de 562 km e possui área de aproximadamente 13.630,95 km² de extensão. Conforme apresenta a figura abaixo:

Mapa 03: Município de Vila Bela da Santíssima Trindade



Fonte:Silva (2017), adaptada pela autora (2018)

⁴ Dom Antônio Rolim de Moura Tavares tinha larga experiência em administração colonial, por ter sido governador de Mato Grosso entre 1751 a 1765. Português, ele foi o primeiro conde de Azambuja e o 10.º Vice-Rei do Brasil. Foi nomeado Conde de Azambuja por D. José I, rei de Portugal, através de decreto em 21 de Maio de 1763. Conseguiu nomeação para governador de Mato Grosso no Brasil, para onde partiu em 1749, mas, chegou somente em 1751. Atraso justificado por uma viagem turbulenta. Disponível em <https://www.google.com/search?q=antonio+rolim+de+moura&rlz=1C1AVNG_enBR630BR630&oq=Antonio+roli+de+&aqs=chrome.1.69i57j0l5.9564j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 22 de jun. de 2019.

Banhada pelo rio Guaporé, Vila Bela da Santíssima Trindade hospeda a imponente Serra Ricardo Franco que se deixa vislumbrar de qualquer ponto da cidade. O Parque Estadual da Serra do Ricardo é sede de inúmeras cachoeiras, sendo que uma delas é batizada com o nome Jatobá. De manancial caudalosa a cachoeira Jatobá é conhecida como a maior cachoeira do estado de Mato Grosso “com queda de aproximadamente 218 metros”. Morais (2018, p.32) descreve as belezas da cidade e destaca o símbolo sócio histórico dos vilabelenses, pois, trata-se das:

[...] ruínas da igreja matriz da Santíssima Trindade, um edifício muito alto, cuja fundação é construída de pedra canga e adobes nas paredes. É um símbolo visível do passado colonial, que se constituiu em um monumento guardião da História de Vila Bela. Atualmente, essa igreja foi tombada como patrimônio Cultural Nacional [...] (MORAIS, 2018 p.32-33).

O monumento símbolo colonial tem a função de fazer com que a história de superação dos primeiros habitantes vilabelenses não se torne uma mera reminiscência, mas que seja (re) lembrada e valorizada em sua totalidade, uma vez que é a memória de um povo destemido e subjugado, porém indiscutivelmente forte.

Ao retomar a análise histórica do surgimento do Município e assuntos correlatos, percebemos com Mendes (2015, p.277) e Morais (2018, p.33) que a criação de Vila Bela da Santíssima Trindade ocorreu em 19 de março de 1752 e que a população local contada no ano de 2010 (cf. censo IBGE) era estimada em 14.491 pessoas.

Com esse quantitativo foi considerado a necessidade de se pensar uma forma de inserir a educação no contexto social e motivar o crescimento local, uma vez que estamos analisando uma cidade cuja sociedade em sua maioria é composta por um expressivo contingente de negros escravos e libertos, que executavam funções específicas. As especificidades dessas funções nada mais são do que as tarefas quase desumanas por eles executadas.

Como por exemplo, o dito popular “enquanto descansa carrega pedra”, pedras essas conhecidas na região com o nome de “pedra canga” que foram transportadas, nos “ombros” dos escravos. Essas pedras foram utilizadas como insumo misturado ao barro e serviu de sustentação na base estrutural da construção para dar forma ao projeto que estava em execução. Além do peso das sobrecargas do trabalho dos escravos, o qual era sob castigo corporal e muitas vezes era acompanhado de mutilação por parte de seu algoz.

Além disso, os escravos eram submetidos à construção de picadas⁵ na mata para facilitar o fluxo de transporte de alimentos, das pedras cangas e materiais diversos utilizados na construção da sede política. Como reforça Moraes (2018, p.33) a construção ficou a cargo dos escravizados, trabalhadores livres de cor, índios e caboclos e poucos brancos.

O trabalho escravo supramencionado favorecia as constantes fugas dos negros para as nações fronteiriças, sobretudo, para as terras da Bolívia e Paraguai. Segundo Mendes (2015, p.50) as fugas também poderiam ocorrer para as matas situadas em regiões de difícil acesso, onde os negros constituíam núcleos de resistência chamados quilombolas.

À luz da história que retrata a origem de colonização da cidade de Vila Bela constatamos que a existência de quilombos foi uma constante no processo histórico mato-grossense. Ao contrário do que se diz no senso comum sobre o reduto de negros fugitivos, estudos apontam que:

[...] as comunidades quilombolas se constituíram a partir de uma ampla diversidade de processos que incluem heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado, simples permanência em partes dos latifúndios que ocupavam a cultivavam para o senhorio [...] (MENDES, 2015, p.227).

Conforme evidencia o autor “uma comunidade quilombola é resultante de diversas formas de apropriação e ocupação territorial” (MENDES, p.227), as fugas, portanto, são apenas uma dessas formas de ocupação. Legalmente⁶ as comunidades quilombolas são detentoras de direitos culturais históricos, reconhecidos pela CF/88, que assegurou aos descendentes de escravos o direito à propriedade de terra na qual vivem. Fato que os motivou a criar uma série de estratégias para reconquistar seu território, bem como, levantar bandeira de lutas pelo direito de estudar.

Historicamente os negros e as negras foram arbitrariamente negligenciados do direito de estudar, e isso é de conhecimento geral através do acervo didático, sobretudo, nos livros de história distribuídos periodicamente nas escolas do país. Ao nosso ver, esse é o lado frio e triste da história do povo brasileiro. Marcados pelo dor da exclusão social, os negros e negras de Vila Bela, assim como outros grupos ditos marginalizados do país, regaçaram as mangas e deram uma (bela e forte) lição no seu algoz (a elite) exemplificando o verdadeiro sentido de ser resiliente.

⁵ Em sentido figurado palavra picada significa: atalho aberto na mata a golpes de facão ou de foice para a passagem de pessoas, pequenos veículos etc. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=dicion%C3%A1rio+online&rlz=1C1AVNG_enBR630BR630&oq=dicion%C3%A3rio+online&aqs=chrome.1.69i57j0i5.11632j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8#dobs=picada>

⁶ Art. 68. Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos.

Uma vez que figuradamente falando, as vozes dos negros e negras que falam, que choram, que cantam e que lutam para conquistar seus direitos de vez e também para (re) conquistar seus espaços ecoam altissonante nos dias atuais, aliás está cada vez mais forte ganhando novas nuances, ganhando diversos espaços e “a escola se apresenta como um espaço primaz para forjar a identidade cultural/negra” (MORAIS, 2018, p.58).

Neste sentido, essa pesquisa buscou compreender a identidade cultural/negra a partir da implementação da Lei nº 10.639/2003 e perscrutar a contribuição do processo educacional existente na e para a comunidade quilombola desenvolvida na Escola Estadual Verena Leite de Brito na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade-MT.

De acordo com dados do IBGE⁷, em 2010 o Município contava com cinco (05) escolas de Ensino infantil, vinte e cinco (25) de Ensino fundamental e uma (01) de Ensino médio. Nesse mesmo ano o número de matrículas no Ensino infantil somava 435, no Ensino fundamental somava 2.925 e no Ensino médio 649 estudantes matriculados perfazendo um total de quatro mil e nove (4.009) matrículas.

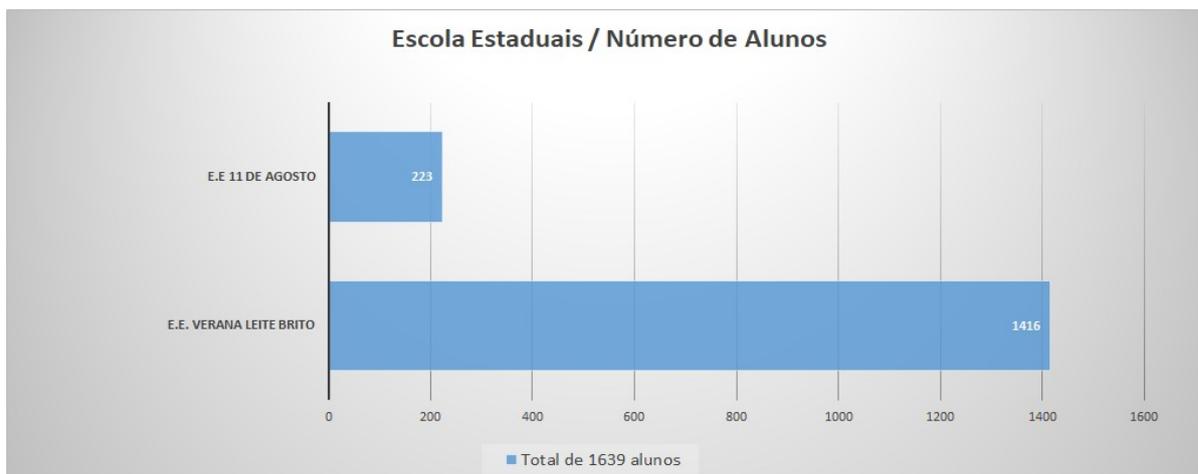
Ainda de acordo com o IBGE, no ano de 2018⁸, Vila Bela da Santíssima Trindade possuía dezessete (17) escolas de Ensino infantil, dezesseis (16) escolas de Ensino fundamental e duas (02) de Ensino médio e o número de estudantes matriculadas no Ensino infantil passou a contabilizar oitocentos e quarenta e dois (842), no Ensino fundamental contabilizou dois mil e oitocentos (2.800) e no Ensino médio setecentos e quarenta dois (742) e o total de estudantes somavam quatro mil trezentos e oitenta e quatro (4.384) matriculados. Os dados representam uma somatória geral de oito mil trezentos e noventa e três (8.393) estudantes matriculados da cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade até o momento da pesquisa de campo desse estudo. Reforçamos que esta pesquisa terá como objeto de estudo apenas, a Escola Estadual Verena Leite de Brito.

Ao discutir o número de alunos matriculados nas instituições de ensino tivemos como intenção justificar a existência de dois coordenadores pedagógicos na Escola Estadual Verena Leite de Brito, conforme determina a Portaria nº 597/2018/GS/SEDUC/MT, que dispõe sobre o processo de atribuição de classes/aulas e jornada de trabalho dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. conforme mostra o gráfico nº 1 abaixo.

⁷ Fonte: Dados analisados no portal do IBGE, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/vila-bela-da-santissima-trindade/pesquisa/13/78117?ano=2010>. Acessado em agosto de 2019.

⁸ Fonte: Dados analisados no portal do IBGE, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/vila-bela-da-santissima-trindade/pesquisa/13/78117?ano=2018>. Acessado em agosto de 2019.

Gráfico – 1 – Escolas Estaduais de Vila Bela e o universo de estudantes



Fonte: Elaborado pela autora. 2018, a partir das informações fornecidas pelos gestores das Escolas.

Dentre as instituições supra apresentadas, ressaltamos que este estudo dar-se-á com os sujeitos da pesquisa: os professores de áreas afim, em relação à temática proposta e os gestores da Escola Estadual Verena Leite de Brito. No que tange a Educação, as atividades pedagógicas desenvolvidas na escola em questão, pode-se dizer que se trata de um modelo educacional com viés na diversidade. Tivemos essa percepção quando realizamos visita *in Locus*. As especificidades da mesma serão pormenorizadas em seção apropriada, sem, contudo, apresentar um breve anúncio, por assim dizer, a escola se adiantou e iniciou o processo de trabalho com as atividades relacionadas às questões étnico-raciais, muito antes da promulgação da Lei nº 10.639/2003.

2.3.2 Breve contextualização do Município de Mirassol D'Oeste-MT

A fundação do município de Mirassol D'Oeste-MT, na visão de Ferreira (1997, p. 441), deu-se em 28 de outubro de 1964, através do ato cívico com o lançamento da pedra fundamental da primeira Igreja. Posteriormente com promulgação da Lei nº 3.698, de 14 e maio de 1976, de autoria de Airton dos Reis, criou-se o município, o nome foi dado em homenagem à cidade paulista homônima, onde residiam as famílias dos idealizadores da cidade de Mirassol D'Oeste, Sr. Antônio Lopes Molon e Benedito Cesário da Cruz, que vieram para região por volta de 1958. Seu povo recebe o nome gentílico de Miradolense.

Até dezembro de 1976, Mirassol D'Oeste ficou sob a jurisdição do município de

Cáceres, acontecendo á instalação oficial do município em 1º de fevereiro de 1977. Em extensão territorial o município apresenta uma área de 1076,58Km².

O município está localizado na Macrorregião Oeste do Estado de Mato Grosso, distante da capital Cuiabá em 282 Km. Limita-se a Oeste com o Município de Cáceres e ao Norte, com o Município de Gloria D'Oeste. Conforme a figura abaixo:

Figura 1- Localização do município no estado de Mato Grosso



Fonte: www.mirassoldoeste.mt.gov.br. Elaborado pela autora.

Segundo IBGE/2010, a economia do município, gira em torno da criação de gado de corte e leiteiro e na produção de álcool (usina-de-cana). Grande percentual enquadra-se no setor de serviços, que é representado pelas pequenas propriedades que contribuem na produção de grãos, hortaliças, criação de aves e suínos, atividades que são desenvolvidas pelos agricultores familiares, sobretudo pelas famílias residentes nos assentamentos.

Sobre a educação, ao passo que aumentava o movimento migratório a cidade crescia significativamente, também aumentava o número de crianças com idade escolar, nesse sentido, instala-se a primeira escola no município, uma escola bem rudimentar, construída de paredes de taipa⁹ e cobertura de madeira, denominada de “Escola Rural Mista” era no local onde atualmente encontra-se a Lavroquímica na avenida Presidente Tancredo neves, onde além de aulas, servia também de igreja.

Segundo Pereira (1998, p. 13), as primeiras aulas no povoado foram atribuídas às professoras “Rosa Soldera da Cruz, Aparecida Lopes Carrasco e Maria das Dores de Matos [...] em uma capelinha de pau a pique”. Com a intensificação do processo migratório do então município, surge a necessidade de ampliação em todos os setores de crescimentos sobretudo

⁹ Processo de construção de paredes que utiliza barro amassado para preencher os espaços criados por uma espécie de gradeamento, ger. de paus, varas, bambus, caules de arbustos. <https://www.google.com/search?q=taipa+significado&oq=taipa+significado&aqs=chrome..69i57j0l5.7735j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>.

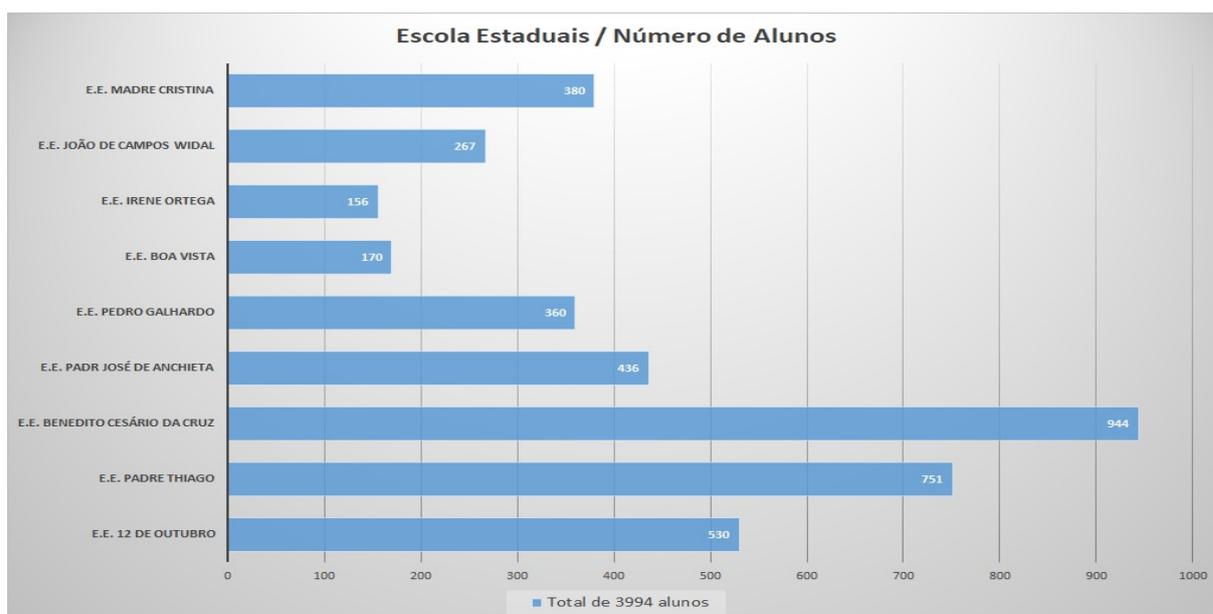
na educação, foi então que segundo Madalena (2015, p. 51) no ano de 1973, a Escola Rural Mista foi elevada ao nível de 1º Grau pelo Decreto nº 1625 de 14/09/73 e, em 1975 passou a ser denominada Escola Estadual de 1º Grau “Benedito Cesário da Cruz”, nome que se mantém até os dias atuais.

Assim se constituía o município de Mirassol D’Oeste, o rápido crescimento da cidade confere segundo dado do IBGE/2010, um quantitativo de 25.299 habitantes e densidade demográfica 23,50 hab/km². Mirassol D’Oeste, tem se mobilizado para atender o campo da educação no sentido de cumprir o que rege o artigo 205 da constituição Federal “educação, direito de todos” e inciso I do artigo 206 “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988, p. 122).

Nesse aspecto, atualmente Mirassol D’Oeste conta com vinte uma (21) instituições de ensinos, considerando as escolas estaduais, municipais, creches e extensão de faculdades. O município possui nove (9) escolas estaduais, três (3) municipais, seis (6) creches municipais, duas (2) escolas privadas, um (1) polo da Unopar, e um (1) polo da Anhanguera, com cursos de graduação e pós-graduação.

Por se tratar de uma investigação voltada para rede estadual de ensino desse município, optamos por destacar as instituições estaduais bem como o contingente de alunos matriculados em ambas.

Gráfico – 2 – Escolas Estaduais de Mirassol d’Oeste e o universo de estudantes



Fonte: Assessoria pedagógica de Mirassol D’Oeste/MT, elaborado pela autora. 2018.

Dentre as instituições apresentadas, ressaltamos que este estudo dar-se-á na escola Padre José de Anchieta, a qual retomaremos detalhadamente na seção de análise e resultados.

3. A LEI 10.639/2003 E O ENSINO DE HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA

Nesta seção pretendemos descrever e debater a inserção da educação e diversidade no contexto da formação da sociedade brasileira, fazer um breve retrospecto acerca da adesão a diversidade nas Leis de Diretrizes Bases da educação, com foco na Lei que altera a LDB 3.394/96 a Lei 10.639/2003, como também apresentar as legislações do estado de Mato Grosso e SEDUC/MT como mecanismo de implantação da lei 10.639/2003 e o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana.

3.1 Educação e diversidade na formação da sociedade brasileira

O respeito à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros, [...] Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se conheça a força dos condicionamentos a enfrentar.

(Paulo Freire, 1996)

Refletindo sobre a epígrafe de Paulo freire, traduzimos o desejo de inclusão da diversidade na política educacional no sentido de reconhecer os grupos étnicos e incluí-los na sociedade. Educação e Diversidade é tema de grandes debates de cunho políticos e pedagógicos na educação Brasileira. Diante disso, reforçamos com Freire (1996) que é imperativo trazer esses conceitos *respeito, dignidade e discriminação* para o campo da dialética, para a sala de aula e por fim mediar a conscientização dos estudantes.

Segundo Munanga (2008, p.3) o Brasil é um país que tem o maior encontro das diversidades: os povos indígenas, os europeus, os africanos escravizados de diversas origens étnicas ou culturais, todos contribuíram na formação do povo brasileiro, na construção de sua cultura e de sua identidade plural.

A discussão acerca dessa temática inicia-se a partir da concepção de educação e suas finalidades. Para Brandão (2007, p. 9) “não há uma forma única e nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o único praticante”. Isto é, todos estão submetidos à educação, a educação está em qualquer lugar. Gomes (2003, p.170) concorda e reforça que “a escola não é o lugar privilegiado onde a educação acontece e nem o

professor é o único responsável pela sua prática”. Dessa forma entendemos que o ato de educar excede o muro das escolas abrange todos os processos de formação do sujeito e formas de educação. Nesse aspecto vale ressaltar a formação do indivíduo se dá mediante três tipos de educação: a informal, não-formal e formal, a educação informal aquela voltada ao comportamento, hábitos, valores não intencionados e não institucionalizados; a educação não-formal assim entendida por Libâneo (2007, p. 553) aquela que ocorre em instituições não convencionais, porém com certo nível de intencionalidade e sistematização “as que desenvolvem nas organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, agências formativas para grupos sociais” por último a educação formal; aquele em que as práticas educativas com elevados graus de intencionalidade, sistematização e institucionalização, como as que se realizam nas escolas ou em outras instituições de ensino” (LIBÂNEO, 2007, p. 553).

Na concepção de Brandão (2007) educação,

É um processo vital, para o qual concorrem forças naturais e espirituais, conjugadas pela ação consciente do educador e pela vontade livre do educando. Não pode, pois, ser confundida com o simples desenvolvimento ou crescimento dos seres vivos, nem com a mera adaptação do indivíduo ao meio. É atividade criadora, que visa a levar o ser humano a realizar as suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais (BRANDÃO, 2007, p. 64).

Esse crescimento amplo do sujeito em todos os aspectos na constituição da sociedade classifica-se em dois sentidos: “no desenvolvimento de suas forças produtivas; como também o desenvolvimento de seus valores culturais” (BRANDÃO, 2007, p. 75). Ainda para a autora a educação “é um dos principais meios de realização de mudança social ou, pelo menos, um dos recursos de adaptação das pessoas a um mundo em mudança” (2007, p. 78).

Retomando os aspectos legais que ditam os fins da Educação, podemos destacar o compromisso com a diversidade, quando estabelecidos nas legislações federais e estaduais, como por exemplos na constituição federal de 1988, em seu artigo 205 onde assegura que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, essa mesma assertiva está mantida nas Leis de diretrizes e bases da educação até os dias atuais.

A expressão “educação para todos” leva a interpretar uma educação sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza. Diante do exposto adentramos a reflexão a cerca da diversidade no contexto da educação na formação da sociedade Brasileira.

Etimologicamente a palavra diversidade, podemos constatar que, de acordo com o Minidicionário Aurélio (2004), diversidade significa: “Qualidade ou condição do que é diverso, diferença, dessemelhança. Divergência, contradição, Multiplicidade de coisas diversas: existência de seres e entidades não idênticos, ou dessemelhantes, oposição”.

Do ponto de vista cultural, segundo Gomes (2007),

A diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder (GOMES, 2007, p. 17).

A relevância da temática “Diversidade” mostrou-se umas das preocupações no campo da educação brasileira desde os tempos remotos perpassando gerações a gerações. O Brasil tem se demonstrado sensível a essa questão, trazendo novos direcionamentos mediante produções, pesquisas e legislações que contempla a questão “Diversidade” cabendo, portanto, frisar a inserção nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação ao qual citamos a Lei de nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, onde no artigo 1º dos fins da Educação, Alínea “g” desse artigo condena qualquer tipo de tratamento desigual, bem como quaisquer preconceitos de classe ou de raça. Tais preocupações mantiveram-se nas diretrizes educacionais, inclusive na Lei nº 9.394/96 sendo alterada pela Lei 10.639/2003, com a obrigatoriedade da educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Ao longo do período de lutas empreendidas pelos negros a diversidade passou ter um novo olhar no contexto político brasileiro, assim com ressalta Rodrigues (2011, p. 149) esse olhar se deve a motivação à “pressão internacional de cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras, e também por um contexto interno de intensas reivindicações”.

A partir de então, vem crescendo a luta contra as desigualdades socioculturais mediante criação de movimentos sociais, negros, estudos e políticas afirmativas em favor da equidade. Nesse período houve significativos avanços nas produções e pesquisas referentes à temática, como ressalta (CANDAUI, 2010, p. 159) “A produção brasileira vem crescendo de modo significativo nos últimos anos, principalmente após a Constituição de 1988, que reconhece a especificidade cultural de populações indígenas e quilombolas existentes no país”. A década de 1990 foi marcada por várias conquistas no campo da educação e

diversidade como: lançamento da LDB, nº 9.394/96; Marcha Zumbi dos Palmares onde proporcionou maior aproximação do movimento negro ao Poder Público, entre outras conquistas.

Importante ressaltar aqui, as contribuições da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) ao qual se mostrou comprometida com a diversidade com o lançamento da “Declaração sobre a diversidade cultural” em novembro de 2002, cujo, objetivo promover a paz, mediante o respeito as diferenças culturais. Segundo declaração “o respeito à diversidade das culturas, à tolerância, ao diálogo e à cooperação, em um clima de confiança e de entendimento mútuos, estão entre as melhores garantias da paz e da segurança internacionais (UNESCO, 2002, p. 2).

A declaração Universal sobre a diversidade Cultural traz princípios significante, possíveis de ser adotados no sentido de garantir a diversidade cultural,

A defesa da diversidade cultural é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana. Ela implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones. Ninguém pode invocar a diversidade cultural para violar os direitos humanos garantidos pelo direito internacional, nem para limitar seu alcance (UNESCO, 2002, p. 3).

A diversidade toma maior visibilidade com a implantação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD¹⁰, criada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, pelo Ministério da Educação com intuito de ampliar e fortalecer um conjunto de políticas voltadas especificamente para os grupos sociais historicamente desfavorecidos e assim contribuir com a redução das desigualdades socioculturais. Segundo o documento têm-se como público alvo os grupos sociais como jovens e adultos não-alfabetizados ou com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas, populações do campo, povos indígenas, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, população prisional, adolescentes e jovens privados de liberdade e internos em instituições socioeducativas. Vale ressaltar que o documento organizou em modalidades como: Educação Continuada de Jovens e Adultos, Educação para a Diversidade e Cidadania - que envolve educação escolar indígena,

¹⁰ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criado em 2014. Observa que houve alteração no órgão SECAD para SECADI, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão 2011. A extinção da SECADI ocorreu por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Disponível em: <http://www.justificando.com/2019/01/17/extincao-secadi-campo-educacao-conjuntura-atual/>

educação em comunidades quilombolas, educação ambiental, educação do campo e ações educativas complementares.

Embora a diversidade apresente várias modalidades como possibilidades de incrementação do currículo e de estudos temáticos, nosso enfoque é sobre a educação e diversidade especificamente a étnico-racial, objeto central da minha pesquisa. A SECAD desenvolveu programas que contemplaram todas as modalidades da diversidade, no entanto, vale destacar que um dos objetivos centrais do “Programa de Educação para Diversidade e Cidadania é fomentar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diversidade étnico-racial e cultural do país” (BRASIL, 2005, p. 14).

Para tanto faz-se necessário segundo as proposições da SECAD, desenvolver conjuntos de ações articuladas que incluem: formação continuada de professores, desenvolvimento de materiais didáticos, e educação para valorização étnico-racial e promoção da igualdade de acesso aos diferentes níveis de ensino. Esses são mecanismos que possibilitam a implantação da Lei 10.639/2003, considerada questões desafiantes no campo da educação e de profundo debate.

Para de Gomes (2012),

O debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impacta a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar (Gomes 2012, p.99).

De acordo com Candau (2011) a escola precisa instrumentalizar didaticamente no sentido de trabalhar com as diferenças e as diversidades, mas para isso é preciso:

[...] nós, professoras e professores de didática e das demais disciplinas dos cursos de formação destes profissionais também estamos desafiados a trabalhar nesta direção, não somente teoricamente, mas incorporando esta perspectiva nas nossas próprias práticas pedagógicas (CANDAU, 2011, p. 253).

Nessa concepção destaco o protagonismo dos professores em planejar ações educativas que possibilitem o aprendizado dos diferentes grupos, sociedades e que respeitem e valorizem as diversidades culturais. A escola é um espaço de relações sociais em contínua construção, ora marcadas por conflitos, ora por negociações entre alunos e professores

definidos por diferenças de gênero, raça, classe social e, sobretudo por experiências de vidas singulares (MULLER, 2009, et al, p. 69). Corroborando nessa perspectiva Candau (2011, p. 253) afirma “a escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados”. Portanto, para cumprir com esse desafio a mesma passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, como “a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar” Candau (2011, p. 253). Como se percebe ações educativas que de fato contribui com a redução da discriminação étnico-racial está no chão da escola e esta por sua vez é exercida pelos professores, no entanto cabe investimento na profissão no sentido de prepará-los para esse grande desafio. Como pontua Gomes (2003, p.169). É necessária a “inserção, nos cursos de formação de professores e nos processos de formação em serviço, de disciplinas, debates e discussões que privilegiem a relação entre cultura e educação, numa perspectiva antropológica”.

3.2. LDB e a educação para as relações étnico-raciais

O debate em relação às questões raciais no Brasil tornou-se pauta da política brasileira nos últimos anos, consolidando-se também objeto de estudo de muitos trabalhos acadêmicos em nível de mestrados e doutorados. O Brasil é um país da miscigenação possui a segunda maior população negra do mundo ficando atrás apenas da Nigéria (BRASIL, 2005, p. 8). Refletir sobre a educação do negro no Brasil é fazer um retrospecto histórico entre avanços e desafios sobre tudo nas políticas voltadas para a educação étnica racial, é provocar uma discussão pautada em políticas direcionadas ao respeito aos direitos a educação e pleno desenvolvimentos socioculturais dos mesmos. Como sustenta Candau (2010) a educação,

Incluem políticas orientadas ao ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, valorização das identidades culturais negras, incorporação nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras, assim como dos processos históricos de resistência vividos pelos grupos negros e suas contribuições à construção histórica dos diferentes países (CANDAU, 2010, P. 160).

A conquista do espaço educativo, do respeito à inclusão destes, na educação assim como ressalta a autora é algo que demanda muitas lutas. A educação étnico-racial no Brasil

ainda enfrenta problemas relativos ao reconhecimento igualitário entre as diversidades. Não podemos omitir ao longo da história as conquistas adquiridas em defesa a discriminação e exclusão do negro, conquistas essas registradas nas leis educacionais. Nesse sentido apresentamos um breve retrospecto dos avanços contidos nas LDBs, a começar pela da LDB de número 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

No contexto de lutas e de reivindicações, destacamos um passo importante expresso na LDB de 1961, no Título I – Dos Fins da Educação, onde o artigo 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: Alínea g – “A condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça” (BRASIL, 1961, p.1).

De forma implícita o artigo traz um amparo legal a qualquer forma de discriminação racial. Nesse aspecto Freire (1996, p. 64), contribui no sentido de assumir o compromisso ético para com a diversidade de todos os grupos sociais. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Os sinais de inclusão racial estão explícito no artigo 205 da constituição federal de 1988, onde atribui a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, p. 123). Neste contexto defender uma educação para todos, significa ir além de classe social, religião, cultura interpretá-lo uma educação para a diversidade onde contempla a raça como o negro, quilombola, o índio entre outros.

Ao longo do tempo o discurso sobre a inclusão racial fazia parte da preocupação dos educadores. Porém o que se observa, tratava-se mais de um discurso propriamente dito, pois mesmo defendendo uma educação para todo, e repúdio a quaisquer preconceitos de classe ou de raça, assim prescrito na constituição federal e na LDB de 1961, não se falava-se na época sobre população negra como agente principal da escola pública e gratuita.

A educação é um instrumento de democratização e transformação mediante a ela pode reconhecer as diversidades como dimensões possíveis de equidades,

A educação constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo e é papel da escola, de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias (BRASIL, 2005, p. 7).

Embora os avanços obtidos na LDB 4.024 de 1961 ter fortalecidos os movimentos negros, não foi o bastante para de fato combater a discriminação racial, uma vez que o artigo

não especifica a questão étnica racial “os negros”. O desejo de equidade racial não cessa, anos após foram promulgadas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5.540/68 três anos depois nº 5.692/71, em ambas não houve alteração na redação, mantiveram as referências a questão da raça. Ao longo do período, as lutas e reivindicações de direitos específicos à população negra aumentaram, dessa vez não apenas pelo combate à discriminação, mas também ao acesso ao grau de escolaridade como ensino superior.

No âmbito das discussões a cerca da questão racial, vários acontecimentos foram cruciais na elaboração da nova LDB 9.394/1996, dentre eles podemos citar o Centenário da Escravidão em 1988, como também o “Movimento Negro” realizado Em 20 de novembro de 1995, Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995.

Diferente das Leis de Diretrizes Bases de nº 4.024/61, nº 5.540/68, nº 5.692/71 a nova LDB 9.394/96 foi elaborada a luz dos movimentos negros. Dessa forma se compararmos o que existia sobre a temática étnica racial nas LDBs anteriores e o que consta na Lei nº 9.394/1996, percebemos nitidamente pequenos avanços.

Embora o texto assemelhe aos das LDBs anteriormente mencionadas, neste caso fica claro de quais raças ou etnias se estão falando. Os avanços obtidos são frutos da forte pressão de entidades do movimento negro sobre parlamentares, estudiosos, comprometidos ou sensíveis à luta pela igualdade racial. Nesse contexto é relevante destacar o art. 26, parágrafo 4º, da lei 9.395/1996, lê-se que o ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente as de matriz indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, p. 20).

Importante ressaltar que com objetivo de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro, no ano de 1997, após a promulgação da LDB, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, para o Ensino Fundamental e Médio, como subsídio para apoiar o projeto da escola na elaboração do seu programa curricular. Em meio as recentes discussões em relação a questão racial na promulgação da LDB, sobre a mobilização dos movimentos negros, não-negros e intelectuais envolvidos, foi elabora um volume específico que trata da Pluralidade Cultural, como subsídio para o estudo das diversidades. O material traz elementos “que contribuam para a superação do preconceito e da estigmatização, trabalhando a valorização da história de povos que, tendo construído o Brasil, foram injustiçados, como os índios e negros” (BRASIL, 1997, p. 51).

Considerando a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, a qual substitui os PCN/1997, compete mencionar que a mesma apresenta temáticas voltadas para a “diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos” (BRASSIL, 2017, p. 399).

A BNCC estrutura-se em unidades temáticas e conjuntos de objetos de conhecimentos e habilidades, ao qual destacamos,

Objetivo de aprendizagem: A questão da inserção dos negros no período, republicano do pós-abolição, [...] Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.
Habilidades: Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados, [...] Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil (BRASIL, 2017, P. 427-429. Grifo nosso).

A BNCC assim como os PCNs, tem como objetivo subsidiar o professor em suas práticas pedagógicas, em se tratando da área de história, a mesma respalda a questão étnica racial. Mediante lutas pela cidadania e democracia para todos, que foi criada a Lei 10.639/2003, na qual busca o reconhecimento e a superação das marcas de exclusão na educação brasileira e valoriza a cultura do povo africano e seus descendentes. A partir dessa Lei, torna-se obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio, das redes municipais, estaduais e particulares, o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e dos Africanos.

Nessa perspectiva de inserir novas práticas e novos saberes é que a Lei nº 10.639/2003 altera a Lei nº 9.394/1996 nos seus artigos 26 e 79, e torna obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira,

Art.26-A - Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre história e Cultura Afro-Brasileira.
 Parágrafo Primeiro - O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.
 Parágrafo segundo - Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar em especial, nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.
 Art.79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003, p. 1).

A Lei 10.639/2003 tem a finalidade de orientar as instituições públicas e privadas quanto a suas atribuições de promoverem a valorização das matrizes culturais no Brasil e

combater a discriminação. É importante destacar que essa lei não trata apenas de incluir novos conteúdos, mas faz repensar sobre as relações sociais e étnico-raciais, e também refletir sobre as práticas pedagógicas e os objetivos da educação nas instituições de ensino. É uma nova maneira de olhar e de postura sobre a história afro-brasileira. Nesse sentido a Lei 10.639/2003 representa uma conquista de luta das populações negras em prol a efetiva inclusão na instituição escolar, em contrapartida, provocar um repensar sobre as ações pedagógicas e os objetivos da educação nas instituições escolares para com essa diversidade.

Logo após a aprovação da Lei 10.639/2003, no ano seguinte conquistas marcantes sinalizam positivamente o cenário educacional sobre a questão racial, dentre as quais podemos citar a aprovação unânime em 10/3/2004, pelo Conselho Nacional da Educação (CNE), das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

As diretrizes apresentam um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro. É importante salientar que o cumprimento da lei e os objetivos da Resolução nº 1 de 17/06/2004 CNE/CP em seu Art. 2º que estabelece:

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p.1).

Permeados a tantos desafios tais que nos leva a questionar quais estratégias e metodologias as escolas adotarão que possibilitem materialização dos objetivos e pretensões dessa lei. A escola é um espaço de formação de cidadãos, da construção do conhecimento, espaço de democratização, sendo assim, exerce papel indispensável na concretização dessa lei, ela e os professores, portanto, possuem funções fundamentais em “desfazer a mentalidade racista e discriminadora, buscando superar o etnocentrismo europeu, reestruturando as relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2005, p. 15).

A fim de fazer valer o que prescreve a Lei 10.639/2003, no ano de 2009, o MEC lançou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Que tem como objetivo central:

Colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL, 2009, p.27).

A efetivação da Lei 10.639/2003 foi um passo muito grande na educação brasileira, e sua implementação tem acontecido gradativamente e como nos diz Silva (2007, p.39-52), por essa lei vale a pena lutar, por que:

A lei nº 10.639/2003 é, sem dúvida, uma prática pública de inclusão e ação afirmativa e, ao mesmo tempo, resultado de um intenso movimento de luta antirracista no Brasil, destacando-se por sua capacidade multiplicadora, na medida em que pode gerar uma série de iniciativas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, bem como servindo de estímulo à reconstrução da identidade afro descendente.

As Leis visam à transformação social a partir do “reconhecimento das disparidades entre brancos e negros na sociedade brasileira e a necessidade de intervir positivamente, assumindo o compromisso de eliminar as desigualdades raciais” existentes, proporcionando à população negra a reparação de sua história e a democratização da educação (BRASIL, 2005, p. 8).

3.3. A Lei 10.639/03 em Mato Grosso: as normativas e orientações metodológicas da SEDUC/MT

O estado de Mato Grosso está localizado na região Centro-Oeste do Brasil, caracteriza por sua grande extensão territorial, segundo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) apresenta uma área de 903.357,9Km², em termo de extensão classifica como a terceira maior no país, sua população está distribuída em 141 municípios com uma diversidade populacional e cultural constituída por comunidades tradicionais como: “quilombolas, extrativistas, ribeirinhos, pantaneiros e indígenas” (MENDES, 2015, p. 227).

Mato Grosso por ser um estado de “dimensões continentais, se reveste de um colorido imenso ao refletir toda sua diversidade étnica e cultural” (MATO GROSSO, 2013, p. 124) O processo de ocupação do estado teve início no período colonial (1525 – 1822) ao qual destacamos que no século XVIII a principal fonte de produção era a mineração, cana-de-açúcar, erva-mate, poaia, borracha e pecuária, tendo a mineração como principal fonte de

trabalho nesse século, por esse motivo várias expedições Bandeirantes explorando a mão-de-obra escravo: negros e índios.

A primeira capital de Mato Grosso foi Vila Bela da Santíssima Trindade, fato que justifica a concentração maior de negros naquela cidade, pois, como afirma Pereira (1997, p.39) “O crescimento de Vila Bela foi gradativo e teve como maior fator de sua composição étnica, os negros oriundos da África, para trabalho escravo, além dos migrantes de diversas áreas da colônia”. Além do mais, “a presença dos negros foi fundamental para a sobrevivência desta cidade e é plausível afirmar que as manifestações culturais existentes até hoje fazem parte do universo cultural mato-grossense” (CORRÊA, 2016, p. 60).

Em contexto geral a formação do estado de Mato Grosso traz profundos vestígios da escravidão, o negro era tido como mão de obra barata submetidos a trabalhos pesados como plantio de culturas, e principalmente mineradores entre outros, eram desprovidos de vidas dignas, enfrentando seriamente péssimas condições de saúde, moradia e educação. Tais tratamentos aos negros e índios assim como frisa (CEREZER, 2014, p.55) “são visíveis ainda hoje nas relações estabelecidas com as populações negras e indígenas e as diferentes formas de violência e exclusão a que são submetidas”.

Assim se configura o processo de povoamento do estado de Mato Grosso especificamente em sua fronteira oeste. Como já discorrido em seção anterior, as buscas em combater as discriminações raciais no Brasil em seus estados, tornou-se temas de estudos e discussões nas classes políticas educacionais e sobretudo de diversos grupos que constituem os movimentos negros. Mediante lutas e reivindicações o Brasil mobilizado em atendê-los, no sentido de colocar essa temática como pauta de discussões e conseqüentemente consolidado em lei ao qual podemos destacar a constituição federal de 1988 ao tratar de educação para todo, leva a interpretação de uma educação para a diversidade, como também as Leis de Diretrizes bases da educação e outras legislações, onde constas artigos relacionados a tratamento de igualdades sociocultural, contemplando temas antirracistas.

Ao longo de lutas incansáveis dos movimentos os negros, são atendidos, dessa vez, a conquista da promulgação da Lei 10. 639/2003 que altera a LDB nº 9.364/1996, não podemos deixar de mencionar a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnicas Raciais entre outras como Nacionais e Estaduais. Os resquícios da dinâmica de povoamento de Mato Grosso ainda são bem visíveis. Consta na população do estado, sinais marcantes de discriminação étnico-racial, em razão disso, a temática educação étnico-racial é sinônimo de estudos e pesquisas.

Para combater as desigualdades étnicas, os preconceitos as formas de discriminação racial, a educação é um veículo imprescindível nessa luta, como ressalta Brandão (2005),

A educação é hoje considerada como um fator de mudanças: um dos principais instrumentos de intervenção na realidade social com vistas a garantir a evolução econômica e a evolução social e dar continuidade à mudança no sentido desejado (BRANDÃO, 2005, p.84)

Partindo do princípio que as ações afirmativas pensadas a partir da Lei nº 10.639/03 é uma política pública e como tal deve ser cumprida em sua totalidade, entendemos com isso que as mobilizações, os esforços e mecanismos do estado de Mato Grosso via SEDUC-MT, nas tentativas de instigar as pessoas no sentido de promover a superação de atos racistas na sociedade mato-grossense, são necessárias para que realmente aconteça a inserção do negros e negras subjugados. Ou seja, as contribuições do estado com viés na implementação da Lei, nada mais são que subordinação ao ordenamento educacional legal e que não há benevolência nesse ato.

O estado de Mato Grosso tem contribuído na implementação da Lei federal 10.639/2003 que altera a Lei 9.394/96 como também outras Leis federais e estaduais no sentido de incluir os sujeitos historicamente excluídos e vítimas da discriminação. Nesse sentido ressaltamos que o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Mato Grosso através da Resolução nº 204/06 aprovada pelo Parecer nº CEE/234/2006 ao qual estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino. Tais documentos atuam como parâmetros para implantação da Lei 10.639/2003 no âmbito educacional, o documento tem a função de: “promover e incentivar políticas educacionais que valorizem a diversidade dos grupos étnicos que compõem a população brasileira e em especial a mato-grossense, no sentido de corrigir as desigualdades e discriminação racial, sobretudo as praticadas nas escolas” (MATO GROSSO, 2006, p.1).

Vale destacar o artigo 2º da Resolução nº 204/06 que vem atribuir incumbências às instituições de ensino dizendo,

As instituições de ensino deverão estruturar os seus Currículos de forma que todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica contemplem a inclusão dos conteúdos obrigatórios instruídos pela Lei n. 10.639/03, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com o Parecer nº 234/06-CEE/MT (MATO GROSSO, 2006, p. 1).

Portanto, cabe às instituições escolares priorizar os estudos das diversidades, de modo especial o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em Mato Grosso adequando o currículo de forma que possa contemplar tais temáticas. Não podemos de deixar de socializar aqui as contribuições do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso, 2006/2016, no qual demonstra preocupação com a questão da discriminação racial, lançando um capítulo voltado exclusivamente para a Educação das Relações Étnico-raciais. Segundo esse Plano Estadual de Educação é preciso desenvolver políticas que reafirme “os direitos de todos os cidadãos mato-grossenses e valorizar a diversidade étnico-racial, fazendo com que todos se orgulhem de suas raízes, sejam elas indígena, africana, europeia ou asiática, e respeitem o direito do outro de ser diferente” (MATO GROSSO, 2013, p. 64).

O documento apresenta riquíssimas propostas que contribuem para a implementação da Lei 10.639/2003, as quais julgamos oportuno citar alguns objetivos e metas a serem alcançadas,

[...] Realizar junto ao censo escolar pesquisa sobre a reprovação, evasão/abandono escolar, fazendo um recorte de gênero, cor/raça, renda e nível de escolaridade dos pais, para orientar as políticas públicas de ação afirmativa para o segmento negro.

[...] Assegurar que a Educação das Relações Étnico-Raciais seja contemplada conforme estabelece a Lei 10.639/03, em todos os espaços de formação continuada (seminários, fóruns, cursos, capacitações, encontros, conferências, projetos e programas) das redes educacionais do Estado de Mato Grosso. [...] Implementar imediatamente após a aprovação do Plano Estadual de Educação, políticas para a formação continuada de todos os profissionais da educação sobre História e Cultura Afro-Brasileiras e Relações Étnico-Raciais, garantindo em caráter emergencial, a formação geral para todos, de maneira específica para os professores das disciplinas referidas na Lei 10.639/03 – História, Arte e Língua Portuguesa/Literatura (MATO GROSSO, 2013, p. 67).

O Plano Estadual de Educação (PEE) de Mato Grosso visa à formulação de uma Política Estadual para a Educação, o mesmo procurou assegurar as conquistas históricas dentre as quais a Lei 10. 639/2003 e sua implantação. Mato Grosso tem se esforçado no sentido de incluir as questões étnico-raciais nas políticas educacionais, uma política que visa o enfrentamento ao racismo no estado. Nesse contexto permeado por estudos dos profissionais da educação e movimentos sociais o estado cria as Orientações Curriculares das diversidades educacionais, com um orientativo exclusivo para dentre as orientações curriculares para Educação das Relações Étnico-raciais de Mato Grosso.

As orientações curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais de Mato Grosso objetiva preencher as lacunas nas áreas dos conhecimentos em relação ao surgimento de novos saberes e corrigir distorções no currículo escolar no que se refere à abordagem da

educação das relações étnico-raciais. Mas, como organizar práticas pedagógicas que contemplem medidas possíveis de correções das distorções, se elas são o resultado de uma educação elitista que vem de longa data? Que conteúdos abordar que vão ao encontro da problemática referente à discriminação étnico-racial? Dessa forma, o documento tem direcionado propostas que possivelmente tem vistas à melhoraria na organização do ensino e aprendizagem para a inclusão das questões relacionadas às relações étnico-raciais como:

Construir práticas educativas de socialização em todos os níveis da educação básica para aprendizagens entre os diferentes, como valorização da estética e cultura negra e indígena, visando a condução de um processo seguro de afirmação da identidade étnicorracial;

Priorizar temas que perpassem por todas as áreas do conhecimento e modalidades de ensino, que deem conta de aprendizagens conceituais e colaborem na percepção das contribuições, indígenas negros/as e africanos/as [...] Adotar temáticas que visem coibir a reprodução do racismo, garantindo assim um currículo e práticas pedagógicas que atendam as demandas dos grupos Etnicorraciais locais;

Organizar conteúdos escolares com referências históricas, geográficas, linguísticas e religiosas, do/a africano/a, afro-brasileiro/a e indígena, juntamente com outros grupos étnicos e culturais;

[...] inserir conhecimentos sobre a história da África e da cultura africana afro-brasileira e indígena na formação da população em Mato Grosso;

Realizar atividades e projetos locais de revitalização da escrita, história, cultura, literatura e arte negra (MATO GROSSO, 2010, p.78).

Estas, são algumas sugestões dos parâmetros que possibilitam aos professores e profissionais da educação um caminhar rumo à redução das desigualdades étnico-raciais. Paralelo ao PEE, do estado de Mato Grosso, tem-se as Orientações Curriculares das Diversidades. As Orientações para as diversidades étnico-raciais discutem o currículo como instrumento essencial para garantia da aprendizagem no âmbito escolar, sendo assim “o currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente” (VEIGA, 1995, p. 16).

Para Veiga (1995, p. 26) “o currículo é uma construção social ao qual refere-se à organização do conhecimento escolar”. O currículo deve propor um novo olhar sobre os novos conhecimentos que surgem das relações interpessoais que favorecem descobertas das novas culturas além de favorecer o senso crítico e a inserção dessa cultura no âmbito escolar. Concordando com a autora (1995) encontramos Silva (2010) que concebe o currículo não somente como construção social, mas também como um potente agente que conduz à quebra de racismo de forma coletiva, pois,

Um currículo crítico inspirado nas teorias sociais que questionam a construção social da raça e da etnia também evitaria tratar a questão do racismo de forma

simplista. Em primeiro lugar, dessa perspectiva, o racismo não pode ser concebido simplesmente como uma questão de preconceito individual (SILVA, 2010, p.102).

Diante do exposto atentamos para as proposições ofertadas pelas Orientações Curriculares para Educação das relações étnico-raciais do estado de Mato Grosso, que em suas atribuições legais visa atender as escolas de educação básicas, todas as áreas de conhecimentos e modalidades. Segundo as orientações curriculares é importante que o currículo seja “desenvolvido na perspectiva multicultural crítica, pois, possibilita o reconhecimento da diferença de forma a não inferiorizar essas diferenças” (MATO GROSSO, 2010, p. 83).

Partindo dessa concepção, o documento supramencionado traz importantes propostas para organizar os trabalhos didáticos oferecendo conteúdos e metodologias que contribuam com as práticas pedagógicas proporcionando mais qualidade ao ensino oferecido. Para tanto, o mesmo estrutura-se de forma a atender as modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

De acordo com as Orientações Curriculares/MT, as proposições a serem trabalhadas na Educação Infantil, o documento dispõe de ações educativas que foram pensadas para articular o desenvolvimento integral da criança, levando em consideração os aspectos físicos, psicológico intelectual e social. Portanto, faz-se necessário desenvolver práticas que auxiliem no processo de ensino/aprendizagem das relações étnico-raciais, as quais podemos destacar atividades como “dramatizações, brincadeiras, poemas, elementos culturais, atividades lúdicas que reconheça positivamente: expressão corporal, corporeidade, cor, cooperação, solidariedade e respeito” (MATO GROSSO, 2010).

No que se refere aos conteúdos para trabalhar no ensino fundamental etapas iniciais, a proposta das Orientações Curriculares/MT é que deve se “introduzir temas da cultura africana e afro-brasileira através de lendas, contos, cantigas brincadeiras” entre outras (MATO GROSSO, 2010, p.89). Essa modalidade deve garantir que se faça referências sobre as questões étnico-raciais com atividades que serão desenvolvidas durante todo ano letivo em todas as áreas de conhecimentos.

Quanto ao Ensino Médio, entendemos que os jovens matriculados nesse nível de ensino precisam desenvolver habilidades reflexivas acerca da realidade social e práticas cidadãs antirracistas. O estudante dessa modalidade deve compreender que o “conhecimento é algo produzido por diversos grupos de diferentes origens e etnias, pois dessa interação constitui saberes” (MATO GROSSO, 2010, p. 91). Para tanto, as Orientações

Curriculares/MT propõem trabalhar com eixos temáticos como: “Identidade; Diversidade cultural e Conhecimento; O/A negro/a e o indígena na história; A África Ocidental e sua importância para a história do Brasil; Cultura indígena e da África Ocidental e suas ressignificações na cultura brasileiras” (MATO GROSSO, 2010, p. 92).

É importante ressaltar que a adesão do Estado de Mato Grosso em trabalhar as diversidades culturais, e, a partir do alinhamento com a legislação educacional nacional, a secretaria de educação a cada ano, lança um “Orientativo Pedagógico visando implementar a Política Educacional Pedagógica instituída para a Educação e coordenar a execução das Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso” (SEDUC/MT, 2018, p.5). Vale enfatizar que o documento faz a articulação e o alinhamento dos princípios da base legal em nível nacional com o currículo local.

Aproveitando o ensejo de abordar sobre o documento expedido pela SEDUC/MT lançado a cada ano ressaltamos que para alcançar “*Objetivos de Aprendizagem para Escolas de Ensino fundamental*”, o conjunto de proposições tem a função de auxiliar e subsidiar o trabalho pedagógico e compor o registro da vida escolar dos estudantes ao longo do ano letivo, e que, o mesmo é elaborado com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso e Base Nacional Comum Curricular.

Na perspectiva de discutir sobre os Objetivos de Aprendizagem para as Escolas do Ensino fundamental 2018, pontuando respectivamente o compromisso com a questão racial, as unidades escolares dedicam tempo para trabalhar essa temática nas áreas do conhecimento e ciclos de aprendizagem, ao qual destacamos no ensino de História, que abordam conteúdos para que o estudante,

Compreende a diversidade cultural, étnico racial e as diferentes etnias indígenas do Estado do Mato Grosso.

[...] Identifica mecanismos de lutas e construção de políticas públicas que possam contribuir para minimizar formas de exclusão social.

[...] Objetivo a ser atingido no final do ciclo - Analisar a partir de pesquisa a formação do povo brasileiro, compreendendo a diversidade étnico-racial e indígena em Mato Grosso, bem como os mecanismos para minimizar as formas de exclusão social (SEDUC/MT, 2018, p.30).

Diante do exposto, percebe-se que o compromisso do sistema educacional do estado de Mato Grosso ao propor e articular práticas pedagógicas é corrigir as desigualdades existentes, trabalhando os conceitos de valorização do ser humano no sentido deste, despojar-se do preconceito racial. Por esta razão, queremos destacar que no uso de suas atribuições

legais o estado de Mato Grosso mediante o Orientativo pedagógico, compromete-se a combater as desigualdades socioculturais quando adere e respeita, entre tantos fatores e conceitos a adequação curricular referentes à história e cultura dos negros e negras, sobretudo ao,

Dia Nacional da Consciência Negra, comemorado em 20 de novembro, deve ser instituído nos estabelecimentos públicos e privados de ensino que ofertam a Educação Escolar Quilombola, nos termos do Artigo 79-B da LDB, com redação dada pela Lei nº10.639/2003, e na Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004. O calendário escolar deve incluir as datas consideradas mais significativas para a população negra e para cada comunidade quilombola, de acordo com a região e a localidade, consultadas as comunidades e lideranças quilombolas (SEDUC/MT, 2018, p. 76).

Como já fora mencionado, a importância do currículo voltado para a diversidade cultural, destacamos ainda a necessidade de uma reflexão mais efetiva relacionado às ações significativa do projeto político-pedagógico, como também da formação continuada específica que traga estudos das relações étnico-raciais a fim de preparar os profissionais para implementação da Lei 10.639/2003, no sentido de concretizar as proposições contidas nas orientações curriculares do estado bem como outras leis e normativas.

O projeto político-pedagógico é um instrumento indispensável nas organizações de ações a serem desenvolvidas na escola por seus pares. “É entendido como a própria organização do trabalho da escola como um todo” (VEIGA, 1995, p.11). Esse documento possibilita organizar ações metodológicas e estratégias em consonância com a realidade de cada escola, em se tratando da implementação Lei 10.639/2003, que trata das relações étnico-raciais é o momento oportuno para a escola organizar o trabalho pedagógico de forma a contemplar as proposições curriculares a cerca do combate a discriminação racial.

Segundo Veiga (1995, p. 13) a construção do projeto político-pedagógico, é um “processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico”. De acordo a LDB 9.394/96 a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) faz parte da pauta das incumbências do professor. Como mostra no Título II, artigo 13, parágrafos “I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” e “II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996, p. 14).

O Projeto Político-Pedagógico retrata a identidade institucional da escola. Cabe à unidade escolar, com a participação da comunidade, (re)formular/revisar, executar e avaliar

sua proposta pedagógica ali contida e este, deve ser construído em consonância com a legislação vigente e também com as orientações emanadas do órgão central (SEDUC/MT, 2018, P.10).

Nesse sentido, o Projeto político-pedagógico é um documento que norteia o trabalho pedagógico, não é um documento a ser engavetado, mas sim por em práticas suas pretensões, e assim como na sua construção coletiva, sua materialização implica ações coletivas como a dos professores, gestores sistema escolar como um todo. Cabe destacar o tamanho do desafio do professor regente, na materialização do PPP, é ele que está diretamente ligada a aprendizagem dos educandos.

Em se tratando de um currículo voltado a combater a discriminação racial, o desafio ainda é maior, uma vez que requer do profissional preparo, formação, referencial e práticas pedagógicas que atendam aos princípios da educação étnico-raciais. Já dizia Muller (2009, p. 104) “Combater a discriminação racial no âmbito escolar e no social significa, também, construir imagem, referencias positivas que possibilitem perspectivas de futuro em que ascensão social não seja marcada pelo rótulo de exceção”.

Foi refletindo sobre as responsabilidades atribuídas aos professores, percebo à necessidade de política de formação continuada específicas para trabalhar os diferentes desafios impostos na educação. Nesse sentido, acreditamos que a formação continuada e preparação dos profissionais para efetivação nas propostas contidas nos currículos e projeto político-pedagógico da escola, tornam-se indispensável na superação os desafios ora imposto na Lei 10. 639/2003.

A formação continuada é entendida e indicada para formar e complementar o problema ou a carência dos professores (as) que não tiveram acesso na sua formação inicial a uma educação também voltada para as questões étnico-raciais, para o reconhecimento e a valorização da cultura da África e Afro-brasileira.

Conforme Munanga (2005),

[...] a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas, principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores (MUNANGA 2005, p. 63).

Pensar a formação continuada de professores (as) em uma perspectiva para as relações étnico-raciais significa refletir na mudança da maneira de pensar, olhar e agir sobre a diversidade e a diferença. Nesse sentido, Milanesi et. al (2008, p.39) afirmam que a formação continuada “é relevante para o desenvolvimento pessoal dos docentes, para a melhoria das práticas e para o aperfeiçoamento do sistema educativo”. Isto, a formação continuada é um mecanismo qualificador. Vale ressaltar que a qualificação dos professores através da formação continuada tem se tornando imprescindível para que o professor se reconheça como um agente social e formador de outras novas consciências étnico-raciais.

Diante dos desafios impostos aos professores e professoras, assim como já mencionados o estado de Mato Grosso tem se mobilizado no sentido preparar os profissionais (professores/as) para efetivação dos objetivos prescritos na Lei 10.639/03. O que significa dizer que no tocante às preocupações visivelmente demonstradas, as quais deixam-se notar quando o estado reconhece que deve elaborar política específica para a inclusão da diversidade étnico-racial na educação e foi o que fez. Partindo desse pressuposto é importante destacar as metas 5, 6, 8 e 11 do plano Estadual de Educação de Mato Grosso 2006 a 2016. Segundo o documento o Estado deve,

Meta 5 - Assegurar que a Educação das Relações Étnico-Raciais seja contemplada conforme estabelece a Lei 10.639/03, em todos os espaços de formação continuada (seminários, fóruns, cursos, capacitações, encontros, conferências, projetos e programas) das redes educacionais do Estado de Mato Grosso; **Meta 6** - Exigir das universidades mudanças nos currículos dos cursos (matriz curricular) e formação de professores, mediante a inclusão de disciplinas voltadas às relações étnico-raciais, principalmente nos cursos de licenciaturas; [...] **Meta 8** - Implementar imediatamente após a aprovação do Plano Estadual de Educação, políticas para a formação continuada de todos os profissionais da educação sobre História e Cultura Afro-Brasileiras e Relações Étnico-Raciais, garantindo em caráter emergencial, a formação geral para todos, de maneira específica para os professores das disciplinas referidas na Lei 10.639/03 – História, Arte e Língua Portuguesa/Literatura; **Meta 11**- Garantir a participação dos profissionais da educação das redes pública e privada - em fóruns, seminários e grupos de estudos – relativos à temática da Diversidade Étnico-Racial e outras temáticas, como: orientação sexual e gêneros, promovidos nas instituições de origem, bem como por outras instituições (MATO GROSSO, 2013, p. 68, grifo nosso).

Estas, são apenas algumas metas relacionadas a formação continuada com o intuito de otimizar os espaços formativos e os trabalhos sobre as especificidades relações étnico-raciais. Ao longo do período pós-promulgação da Lei 10.639/03 Mato Grosso procura adequar-se à luta contra a realidade discriminatória étnico-raciais. Nossa assertiva se fundamenta na resolução nº 002 de 2016 em que trata-se da questão Educação Escolar

Quilombola em que o Art. 30 inciso IV, ao tratar da formação continuada dos profissionais que atuam nessa modalidade e reconhecem a “necessidade de formação continuada dos professores pelos sistemas de ensino pelos seus órgãos próprios e instituições formadora de pesquisa e cultura, em regime de colaboração” (MATO GROSSO, 2016, p.10).

De acordo com o orientativo pedagógico “Mato Grosso adota o sistema de formação continuada dos profissionais, mediante Programa Pró-Escolas Formação na Escola (PEFE)” SEDUC/MT (2018, p.107). Esse programa representa a oportunidade para que os profissionais que se encontram em serviço nas escolas, a partir da formação de grupos de estudos, reflitam sobre as potencialidades e necessidades percebidas no contexto escolar e a partir da percepção, formulem ações de intervenção voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Nesse viés entendemos que é o momento oportuno de realizar ações interventivas no combate às desigualdades étnico-raciais na tentativa de corroborar para a efetiva implementação da Lei 10.639/2003.

É neste espaço dedicado a formação continuada que o professor tem estudado, refletido e vem conseguindo construir novos saberes sobre a cultura africana e afro-brasileira, sua luta e o papel do negro e negro na formação da sociedade brasileira; os efeitos do racismo nas desigualdades sociais e como podem minimizar e combater essa cultura de discriminação na educação brasileira; valorização da diversidade e ao respeito às diferenças e também com a implementação da Lei 10.639/2003 possibilitou uma reflexão sobre que é notório uma mudança na prática pedagógica para uma educação para as relações étnico-raciais e deve potencializar as discussões sobre diversidade, racismo, preconceito, discriminação e políticas de ação afirmativa.

4. LEI 10.639/03 NA FRONTEIRA OESTE DE MATO GROSSO: OS CASOS DAS CIDADES DE MIRASSOL D'OESTE E VILA BELA DA SANTÍSSIMA TRINDADE

A respectiva seção traz uma análise contextual sobre a realidade da implementação da Lei 10.639/2003 em duas escolas em municípios distintos pertencentes à fronteira Oeste do Estado de Mato Grosso. Vale ressaltar que o estudo não terá intenção de apresentar juízo de valor entre as escolas objeto de estudo. Todavia evidenciaremos as equivalências apresentadas entre elas, mediante as informações compiladas dos PPPs, da conjuntura educacional legal, bem como, as narrativas dos sujeitos envolvidos com o processo de investigação dessa dissertação.

Buscamos responder nossas inquietações, sendo elas: como ocorre o processo de implementação das políticas públicas estabelecida pela SEDUC/MT; quais políticas estabelecidas contemplam a formação dos profissionais da educação para as relações étnico-raciais; que ações ou práticas dos docentes e equipe gestora revelam a contribuição ou não para a implementação da Lei na fronteira oeste de Mato Grosso especificamente nas escolas em estudo, bem como são seus conceitos e atitudes diante da obrigatoriedade da mesma; como o Projeto Político Pedagógico de ambas as escolas têm se estruturados para a formalização e implementação da Lei 10.639/2003; há nas escolas formação continuadas direcionadas as especificidades; a reflexão acerca da ação docente e de seus desdobramentos tem se materializados em práticas pedagógicas em relação a Lei 10.639/2003?

A investigação buscou analisar os avanços e desafios no processo implementação da Lei 10.639/2003 na fronteira oeste de Mato Grosso. Para tanto, o estudo desenvolveu em uma abordagem qualitativa do tipo exploratório e descritivo, tendo como instrumento investigativo: análise documental; questionários com perguntas fechadas para os docentes como também entrevistas semiestruturada para os coordenadores/as pedagógicos e diretores/as.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual Padre José de Anchieta localizada no Município de Mirassol D'Oeste e na Escola Estadual Verena Leite de Brito em Vila Bela da Santíssima Trindade. Ao delinear os primeiros parágrafos da seção de resultados, tivemos como preocupação, situar o leitor quanto aos *lôcus* de investigação e análises, e, perfil dos sujeitos. Por essa razão, é pertinente a realização de uma breve contextualização de cada escola estudada, bem como iniciar a seção de resultados discutindo teoricamente sobre a formação de professores trazendo um excerto utilizado como requisito de a avaliação da

disciplina Formação de Professores: práticas e concepções cursada no PPGEducua cuja linha de pesquisa *Formação de Professores, Políticas e Práticas Pedagógicas*, onde esta pesquisa está inscrita, propôs reflexões que remetem à necessidade de consolidação da formação continuada. Excerto esse que contempla a ideia central que sustenta a continuidade da política de formação continuada que aliás, é extremamente relevante para o momento.

4.1 *Lócus* e perfil dos sujeitos da pesquisa

Com base em dados documentais, aplicação de questionário e entrevista semi-estruturada, apresentamos este subitem que vem descrever a caracterização do *lócus*, definição e critérios da seleção dos sujeitos da pesquisa como também o perfil de cada sujeito envolvido na investigação.

4.1.1 Escola Estadual Padre José de Anchieta

A Escola Estadual “Padre José de Anchieta” está situada à Rua XV de Novembro, n.º 1151, bairro Cidade Tamararé no município de Mirassol D’ Oeste, no estado de Mato Grosso. Como mostra a figura abaixo:

Figura. 01: Localização da Escola Padre José de Anchieta



Fonte: elaborado pela autora, 2018

A instituição é mantida pela rede Oficial de Ensino do Estado de Mato Grosso, por intermédio da Secretaria do Estado de Educação, criada através do decreto n.º 1289 de 12 de abril de 1985 com credenciamento na Educação Básica concedida pelo CEB¹¹ n.º 072/2009, Diário Oficial 03.04.2009 e autorização para Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA Fundamental através do Ato n.º 189/2013 CEE/MT Diário Oficial 19/09/2013.

Atualmente a Escola Padre José de Anchieta, funciona com duas modalidades de ensino: Escola de Ensino em Tempo Integral e Escola de Ensino Médio Regular. A unidade apresenta uma boa estrutura física, contando com 13 (treze) salas de aulas, uma sala de secretaria, sala de direção, sala de coordenação, sala de professores, sala de vídeo, sala de laboratório de informática/biblioteca, cozinha, refeitório, banheiros, salão de eventos com capacidades para 300 pessoas e quadra de esportiva coberta.

De acordo com os dados da secretaria escolar/2018, a escola atende 436 alunos (as) sendo 261 do ensino em tempo integral e 175 cursando o ensino médio regular, no período noturno. Enfatizamos que nossa investigação acontecerá na modalidade Ensino Médio regular no período noturno.

Os sujeitos da investigação foram sete (07), sendo cinco (05) professores (as) e dois (02) gestores. Dos professores um (01) efetivo e quatro (04) interinos, estes estão lecionando no ensino médio regular, a seleção dos mesmos se deu através das disciplinas de atuação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, prescrito no 3º parágrafo da resolução n.º 1, de 17 de junho de 2004 em que “refere-se, aos componentes curriculares: Educação Artística, Literatura e História do Brasil” (Brasil, 2004, p. 32), vale ressaltar que nas escolas investigadas a disciplina de literatura é conjugada à disciplina de língua portuguesa. Também tivemos como sujeitos, as professoras que, no momento da empiria compunham a equipe gestora na função de coordenadora pedagógica e diretora, um em cada função.

Os nomes dos sujeitos mantiveram-se em sigilo, sendo estes representados por nomes fictícios de origem africana, cujos significados remete para o sentido de resistência. Quanto ao perfil dos sujeitos informamos que: Abena¹², graduada em Letras, tem 12 anos de magistério e atualmente leciona na disciplina de arte. Akya¹³, graduada em História, há 8 anos

¹¹ Conselho de Educação Básica

¹² Abena: Nascida na Terça-Feira.

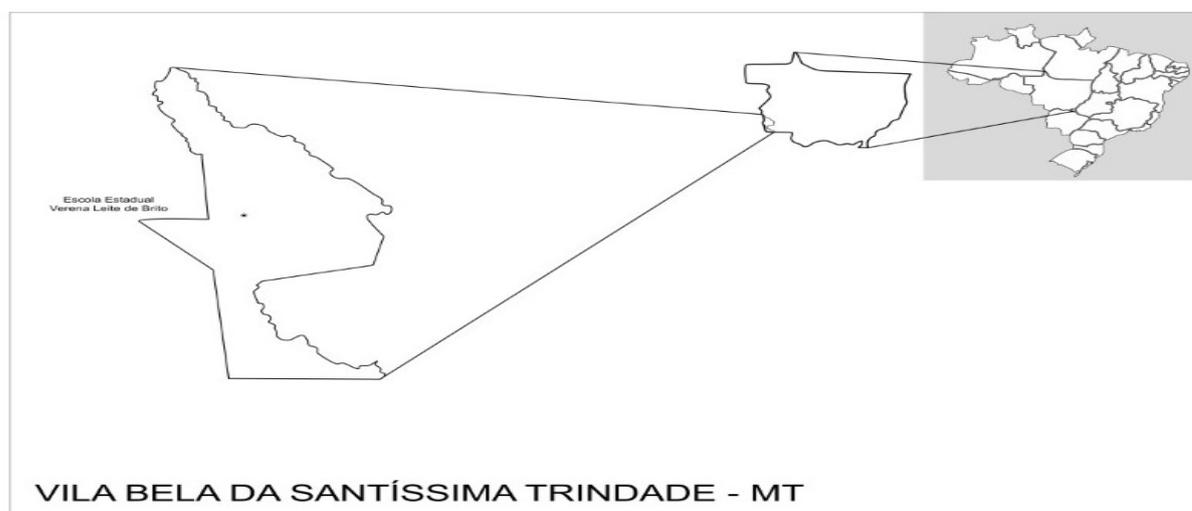
¹³ Akya: Brilhante ou talentoso, luminoso, iluminado, leis, normas, excelente outono.

é professora, ministra aulas de história. Jamal¹⁴, graduado em Letras, leciona há 19 anos e trabalha na disciplina de língua portuguesa. Dandarah¹⁵, formada em História, tem 5 anos de magistério, leciona na disciplina de história. Niara¹⁶, graduada em História, tem 1 ano e magistério, ministra aulas de história. Samira¹⁷, formada em Matemática e Física, tem 18 anos de magistério, atualmente atua como coordenadora pedagógica. Darah¹⁸, graduada em Letras, 28 anos na educação básica, no momento exerce a função de gestora.

4.1.2 Escola Estadual Verena Leite de Brito

Escola Estadual Verena Leite de Brito (VLB), está localizada na Rua Municipal, 738, centro, no município de Vila Bela da Santíssima Trindade, estado de Mato Grosso. Como demonstra a figura abaixo.

Figura: 00: Localização da Escola Estadual Verena Leite de Brito



Fonte: elaborada pela autora, 2018.

¹⁴ Jamal: Elegância.

¹⁵ Dandarah: Variante desconhecida, mas de acordo com a história do Brasil Colonial, esta teria sido uma negra escrava guerreira, esposa da emblemática figura do Zumbi dos Palmares, e mãe de três filhos dele

¹⁶ Niara: Aquela que tem grandes propósitos.

¹⁷ Samira: vigorosa, cheia de vida ou animada.

¹⁸ Darah: Bonita.

No que diz respeito aos aspectos legais, a escola tem sua autorização de funcionamento desde 1952, por meio do Decreto lei nº 272/1952, e oferta atendimento aos alunos (as) do Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano, Ensino Médio (Regular e Profissionalizante), Educação de Jovens e Adultos (Fundamental e Médio). O ensino Fundamental é ofertado no período matutino e vespertino, organizado por ciclos de formação (PPP/VLB, 2018, p. 08).

O Ensino Médio Regular acontece nos três períodos, ou seja, no matutino, vespertino e noturno. Já o Ensino Médio Integrado e o Ensino Profissionalizante são ofertados somente nos períodos matutino e vespertino. A EJA Fundamental e Médio é oferecida no período noturno; igualmente o Ensino Fundamental.

No ano de 2018 foram matriculados 1.416 alunos (as), divididos em Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, Ensino Médio Normal e Profissionalizante do 1º ao 3º ano Ensino Médio, EJA e Ensino Médio do Campo 1º ao 3º ano, distribuídos nos períodos matutino, vespertino e noturno, dados obtidos da secretaria escolar.

A Escola Estadual Verena Leite de Brito possui quatro grupos de salas anexas: Palmarito e Assentamento Seringal. Ambos ofertam o Ensino Médio Regular e EJA. Itijucal, conhecido popularmente como comunidade Ricardo Franco, oferece Ensino Médio. Por fim, as comunidades Guaporé, São Sebastião e Bocaína, atendem o Ensino Médio Multiseriado na modalidade Quilombola, vale ressaltar que são comunidades de extensão da Escola Estadual Verena Leite de Brito.

A instituição recebe alunos (as) da área urbana: Vila Bela da Santíssima Trindade e da área rural: comunidades quilombolas, fazendas, Glebas e Assentamentos. Além dos alunos(as) quilombolas, a escola também acolhe alunos Chiquitanos na modalidade EJA Fundamental, Ensino Médio Multiseriado.

A escola possui um total de 22 salas de aula, uma sala para coordenação, uma sala para a secretaria, uma sala para diretoria, uma sala de professores com banheiro, laboratório de informática, laboratório de Química, Memorial¹⁹, auditório, Educomrádio, sala de reforço, biblioteca, cozinha com refeitório, banheiros masculinos e femininos, uma quadra de esportes com cobertura e almoxarifado.

¹⁹ Sala com registros fotográficos, livros, artesanatos, esculturas, instrumentos musicais, artefatos que representam a cultura africana e afro-brasileira.

Após contextualizar essa escola, apresentaremos os sujeitos participantes conosco desse estudo e enfatizamos que, o mesmo critério de sigilo, tal e qual mencionamos anteriormente, os nomes dos sujeitos da pesquisa mantiveram-se em sigilo, sendo estes representados por nomes fictícios de origem africana acompanhado pelas siglas de sua respectiva escola. A Escola Estadual Verena Leite de Brito será representada pela sigla - VLB.

Dessa forma, os sujeitos participantes dessa unidade escolar, são professores (as) efetivos e interinos que atuam nas disciplinas de História, Arte e Literatura/Língua Portuguesa, junto aos estudantes do Ensino Médio Regular na escola urbana de Vila Bela da Santíssima Trindade/MT. Outrossim, ressaltamos que os nomes dos sujeitos que desempenham atividades em sala no momento da empiria serão substituídos por nomes fictícios, de origem africana. Para as professoras os nomes fictícios são: Kalifa²⁰, Hanna²¹ e Layla²². E, para os professores (as) que ocupam a função de gestores, escolhemos: Martin²³, Aminia²⁴ e Binah²⁵.

Assim, vimos que a professora Kalifa é formada em Letras, tem 24 anos de magistério e leciona a disciplina de língua portuguesa. Hanna, há 12 anos atua como professora de história. Layla, formada em Letras, ministra aulas de arte. Amínia, graduada em Letras, tem 21 anos de magistério, atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica. Bináh, graduada em Licenciatura em Geografia, tem 14 anos na profissão de professora e no momento desempenha a função de coordenadora pedagógica. Martin, graduado em Licenciatura em Matemática, tem 25 anos de magistério e está na função de gestor diretor.

4.2 A implementação da Lei 10.639/03: entre o prescrito e o vivido em Mirassol D'Oeste-MT

Como já mencionamos o PPP é uma ferramenta relevante no planejamento de ações que a escola pretende alcançar, como afirma Veiga (2010, p. 2) “é um instrumento norteador

²⁰ Kalifa: Brilhante.

²¹ Hanna: Felicidade.

²² Layla: Nascida de noite.

²³ Martin: guerreiro ou dedicado ao deus Marte.

²⁴ Aminia: acreditar.

²⁵ Binah: Uma dançarina.

das trilhas da escola e conta com sujeitos protagonistas, tempos e espaços articulados com vistas à construção do futuro ou daquilo que virá a ser”. Este necessita ser construído coletivamente priorizando a realidade da escola como defende Padilha (2001, p. 15) é o coletivo que opera a mudança e implementa as diretrizes educacionais, [...] só faz sentido quando elaborado a partir das relações mais fundamentais da escola, as relações de sala de aula”. Por esse viés a escola Padre José de Anchieta defende que o PPP deve ser consolidado pela colaboração mútua e o exercício da construção coletiva desencadeando experiências inovadoras que estão acontecendo na escola (PPP, 2018, p.9).

Diante deste contexto, analisamos como esse instrumento se faz presente na escola Padre Jose de Anchieta e quais mediações foram utilizadas para a efetiva implementação da Lei 10.639/2003 no contexto escolar.

Para Escola Padre José de Anchieta sua ação educativa pauta-se nos princípios da universalização da educação, assegurando a igualdade de acesso e sua permanência, na Educação Básica e da gratuidade escolar. Uma escola de qualidade, democrática, que proporciona a socialização e preparo dos educandos(as) para o exercício da cidadania. (PPP, 2018, p.1). Nesse sentido, a escola tem como prioridade “atingir a meta do IDEB, reduzir a evasão escolar, e promover maior integração escola-comunidade” (PPP, 2018, 1).

Em análise ao PPP projeto político-pedagógico, vimos que, além dos objetivos já citados a escola tem por finalidade atender as proposições legislativas federais e estaduais tais como:

O disposto na Constituição Federal e no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso, Lei 9394/96-LDBEN, de 23 de dezembro de 1996, Lei n 10.172/01, de 09 de janeiro de 2001, Plano Nacional de Educação, a Lei Federal N. 8.069/90 de 13 de julho de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei n.º 8.806/08, de 10 de janeiro de 2008, Plano Estadual de Educação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração Universal das Crianças, da Lei nº 8.842, de 4 de janeiro de 1994, da Política Nacional do Idoso, da Política Nacional das Pessoas com Deficiência [...] (PPP. 2018, p. 1).

Em observância a essas finalidades atribuídas no PPP projeto político-pedagógico, percebe-se uma lacuna, ou seja, não há registro que contemple nitidamente o compromisso com a implementação da Lei 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no sentido de dar importância à cultura negra na formação da sociedade brasileira, bem como, o respeito à diversidade étnico-raciais. Nesse sentido, uma educação pautada nesses objetivos é preciso, segundo Candau (2010),

incluir políticas de valorização das identidades culturais negras, incorporação nos currículos escolares e nos materiais pedagógicos de componentes próprios das culturas negras, assim como dos processos históricos de resistência vividos pelos grupos negros e suas contribuições à construção histórica dos diferentes países (CANDAUI, 2010., P. 160).

Para essa escola um dos problemas enfrentado são “problemas sociais, culturais e de estruturas básicas” (PPP, 2018, p. 2). Pensamos que um dos problemas registrados no PPP trata-se do desafio de enfrentar desigualdades étnico-raciais no cotidiano escolar. E não somente enfrentar no sentido de conviver com esses problemas e vê-los sem solução, mas, sobretudo, enfrentar no sentido inclusive de buscar nas estruturas educacionais, maneiras de equacionar o problema ora desafiador. No entanto é preciso que, a escola se mobilize e busque apoio de toda comunidade escolar no sentido literal para viabilizar propostas executáveis que possam atender essa temática. Uma vez que a educação escolar é em parte, a grande responsável por lutar contra a discriminação e desigualdade racial.

Nesse aspecto ao analisar o PPP vimos que o mesmo propõe refletir sobre a função social da escola trabalhando proporcionando em seu currículo atividades/ações com vistas ao fortalecimento dos “valores culturais, morais e físicos; Integrar elementos da vida social aos conteúdos trabalhados” (PPP, 2018, p. 7).

De acordo com o PPP (2018), a organização, estrutura e funcionamento do ensino médio procura respeitar;

As Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais para o Ensino Médio; A preponderância, no currículo, da Base Nacional Comum sobre a Parte Diversificada; [...] A Parte Diversificada, capaz de atender às condições culturais, sociais e econômicas de natureza regional, bem como às aspirações da própria escola, e acrescentada conforme interesse da comunidade escolar (PPP, 2018, p.11).

O que se percebe é que a lei 10.639/2003 se faz presente no PPP dessa unidade escolar de forma implícita, cabendo, portanto, interpretá-la e levar ao conhecimento de todos os profissionais e aplicá-las nas ações pedagógica.

4.2.1 Da contemplação da Lei 10.639/2003 no Projeto-político pedagógico: os avanços e desafios na aplicabilidade no contexto da escola Estadual Padre José de Anchieta

Compreendemos que um dos primeiros passos a serem tomados para a efetivação da Lei 10.639/2003 é a inclusão desta no projeto político-pedagógico da escola, embora ela pode

ser trabalhada mesmo não sendo contemplada no currículo da escola PPP. Vale salientar que quando a mesma não está inserida como objeto de estudo pela unidade escolar no projeto político-pedagógico, e, conseqüentemente distancia as possibilidades dos professores (as) contemplar nos seus planos de ensino o que vem aumentar os desafios e impossibilita a materialização possibilidades da materialização da mesma no contexto escolar.

Ressaltamos que professores e gestores das escolas são pessoas importantes na realização das responsabilidades sociais, política e culturais contidas no Projeto político-pedagógico de suas escolas. Como afirma Veiga (1995, p.17) “o projeto político-pedagógicos, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que tentam requerer a definição de fins”.

Nesse contexto evidenciamos a realidade da Escola Padre José de Anchieta (Pe.J.A) entre os prescritos e o vivenciados, nas vozes dos professores (as) e gestores (as), sobre a implementação ou não dos estudos sobre a cultura africana e afro-brasileiros contidos na Lei 10.639/2003.

Em entrevista com gestores dessa unidade em resposta a questão: Como está assegurada no Projeto Político-Pedagógico, a questão da educação para as relações étnico – raciais? Segundo Samira (Pe.J.A/2018) “Ela está assegurada em algumas disciplinas”. Essa questão fez com que os agentes da pesquisa refletissem como está sendo a implementação da Lei nº 10.639/2003 na escola. Porém, Darah (Pe.J.A/2018) disse: “Nossa! Teria que olhar lá hein!”, subentende a necessidade de ampliar o universo do conhecimento da Lei, suas proposições e aplicabilidade de forma eficaz no ambiente escolar. A efetivação da Lei não é uma tarefa fácil e não o é somente tarefa dos professores e gestores ou aplicada apenas em datas comemorativas, trata-se de um projeto perene que perpassa de geração a geração, que envolve todas as áreas do conhecimento e a comunidade escolar como um todo.

De acordo com a gestora Samira:

Já conheço a lei, já fizemos aquele curso, já discutimos a lei e a implementação. Porém, as escolas ainda se utilizam simplesmente na época mesmo de comemoração! Não é uma coisa, é vamos dizer, diária ou utilizada o tempo inteiro [...] explanada, como um escape para dia 20 de novembro, dia do índio, ah é uma comemoração. Na realidade não têm uma implementação diária, utilizada para a Lei 10.639/2003 (SAMIRA,Pe.J.A/2018).

Como é notório na fala dos gestores, ainda no chão da escola a Lei não foi implementada de acordo com propõe as orientações curriculares estaduais. A resposta dada por Samira nos levou a inferir que temos muito ainda a debater entre os pares acerca das proposições legais e também percebemos que há barreiras sociais a serem superadas. Porque

nem sempre a sociedade vê com bons olhos e aceita receptivamente as questões relacionadas ao negro ou ao índio, isto é, as questões étnico-raciais. Simplesmente pelo fato de que nossa sociedade ainda é muito eurocêntrica.

Ainda analisando as falas dos sujeitos, continuaremos a partir das vozes dos professores e professoras quanto ao conhecimento ou não da Lei 10.639/2003 e sua implementação no contexto da escola, apenas um disse não conhecê-la. Jamal (Pe.J.A/2018) passou a ter conhecimento da lei mediante “leitura expressa em livro didático” e Akya (Pe.J.A/2018) ouviu falar “em jornal”, já Niara (Pe.J.A/2018) adquiriu alguns conhecimento durante sua “graduação” enquanto que com Dandarah (Pe.J.A/2018) mediante estudos sobre a LDB 9394/96.

A partir dos diálogos tanto dos professores como gestores nos levam a refletir a urgência necessidade de estudos referente a essa temática. Para a materialização da mesma é de suma importância que os professores (as) tenham o conhecimento, para então executar em suas práticas pedagógicas, como afirma Paulo Freire (2004) “como professor preciso me mover com clareza na minha prática. [...] conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, p.72).

Criar possibilidades para produção e construção de conhecimento dos alunos e alunas, trata-se em grande parte do ofício dos profissionais de educação. A partir das vozes dos sujeitos observamos no que tange a implementação da Lei 10.639/03, no ambiente escolar, o conhecimento é mínimo e pouco discutido entre os profissionais da educação.

Lembrando que além da própria Lei 10.639/03, já existem outros documentos curriculares, diretrizes nacionais e estaduais que norteiam o estudo e as práticas pedagógicas para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. Entretanto a abordagens dessa temática em sala de aula ocorre de maneira superficial.

Segundo Brito (2012, p. 24) “o melhor espaço para aplicação da referida lei é no Ensino Médio. Dentro dessa reflexão, a intenção é conscientizar os alunos que estão em fase de descoberta [...] uma vez que muitos não sabem a grandeza que o negro teve e tem na sociedade brasileira”. Para tanto, faz-se necessário explorar com mais veemência os conteúdos didáticos voltados para as contribuições dos negros nos avanços da sociedade, com vistas à ampliação do repertório de conhecimentos dessa faixa etária especialmente sobre a história da origem social do Brasil, pois, os estudantes do Ensino médio encontram-se na condição de pré-vestibulando.

Outro questionamento foi como essa temática está sendo trabalhada em sala de aula, especificamente no ensino médio pelos professores de Arte, História e Língua Portuguesa, bem como os gestores de cada unidade escolar. Nesse aspecto percebe-se que o docente ainda faz uma abordagem de maneira restrita, pois ao analisarmos uma pergunta do questionário tivemos como resultado um percentual de 40% (quarenta) dos professores declaram não abordar a temática em sala de aula não.

Para a docente Abena (Pe.J.A/2018) “discuti a temática através filmes e debates”. Segundo Dandarah (Pe.J.A/2018) em sua “prática didática se faz mediante documentários e textos complementares”. E por fim, Niara (Pe.J.A/2018) usa como ferramenta apenas “o livro didático”. Com relação aos conhecimentos dos gestores, segundo relato de Samira (Pe.J.A/2018) “então, nós nunca utilizamos essa Lei, na prática diária, inserida. [...] simplesmente foi utilizada pra montar o PPP. Porque seria uma prática mais diária, né? Não criamos isso, esse hábito ainda na escola.” Para Darah (Pe.J.A/2018) “Eu acho que ainda precisa ser trabalhado muito, a gente ainda tem que ter um crescimento assim muito grande”.

Percebemos a fidelidade no uso do livro didático como instrumento pedagógico e a deficiência de outros subsídios para implementação de suas práticas pedagógicas como: filmes, danças, músicas entre outros. É importante destacar que as práticas pedagógicas para as relações étnico-raciais precisam extrapolar o livro didático, aportar-se de estratégias e metodologias diferenciadas, assim como propõem as orientações curriculares das relações étnico-raciais do Estado de Mato Grosso, sobretudo no que diz,

[...] considerar valores e coibir a existência de mecanismos intraescolares na reprodução do racismo, visando garantir um currículo e práticas pedagógicas para uma educação que atenda as demandas dos grupos étnico-raciais e a diversidade cultural visando garantir o sucesso escolar de negros/as e não negros/as” (MATO, GROSSO, 2010, p.84).

De acordo com as vozes dos sujeitos percebe-se certas dificuldades em abordar a temática. Dessa forma, entendemos que os conteúdos foram trabalhados superficialmente ou com poucos indicativos, associados aos estudos africanos atingindo parcialmente os objetivos propostos.

É pertinente, destacar, quais as metodologias e estratégias adotadas pelos professores (as) para desenvolver atividades relacionadas as relações étnico-raciais e que existem períodos específicos a serem trabalhados durante o ano letivo. Na concepção de Dandarah (Pe.J.A/2018) as relações étnico-raciais são trabalhada mediante projetos direcionados a

cultura Afro-brasileira, durante todo ano letivo de maneira interdisciplinar. Abenah (Pe.J.A/2018) acredita que a diversidade étnico-racial deve estar inserida no currículo escolar e trabalhada como disciplinas específicas de História e Cultura Afro-brasileira. Abenah enfatiza a importância de ministrar atividades mediante projetos pedagógicos de maneira interdisciplinar. Akya e Niara (Pe.J.A/2018) relatam que as relações étnico-raciais são abordadas/trabalhadas na escola através de projetos direcionados a cultura Afro-brasileira.

Segundo elas, o tema é desenvolvido no período das datas comemorativas como o dia 13 de Maio e o dia 20 de Novembro. Todavia, ainda defendem que é importante inserir a temática no currículo escolar. Já o professor Jamal (Pe.J.A/2018) assim como AKya e Niara abordam a temática apenas nas datas comemorativas como 13 de Maio e 20 de novembro. De acordo com o professor, as relações étnico-raciais são abordadas/trabalhadas na escola individualmente, de formas desvinculadas das atividades, pois os docentes não disponibilizam espaço para discussão dessa temática.

Após apresentação das vozes dos sujeitos, enfatizamos que cabe a todos os profissionais da educação, de acordo com as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais a premissa “educação das relações étnico-raciais se dá a qualquer tempo, conteúdos referentes à questão racial devem ser tratados em todo o processo ensino/aprendizagem de forma inter e/ou transdisciplinar” (Mato Grosso 2010, p. 85).

A partir desses relatos notamos um distanciamento entre os pares, caracterizando uma prática individualista movido pela falta de formação, qualificação e a necessidade de se trabalhar de forma interdisciplinar por áreas de conhecimentos mediante metodologias organizadas em eixos temáticos em consonância com as Orientações Curriculares das Diversidades Educacionais do Estado de Mato Grosso, tais como: “Identidade; diversidade cultural e conhecimento; relações étnico-raciais, socioeconômicas e culturais na sociedade brasileira; o/a negro/negra e o indígena na história; a África Ocidental e suas ressignificações na cultura brasileira” (MATO GROSSO, 2010, p. 92).

Entendemos que a dificuldade de implementação se dá devido ao fato que aos professores (as), gestores (as), Conselhos de Educação, Secretaria Estadual de Educação e o próprio Ministério de Educação não vêm atuando de uma maneira sistemática e integrada no sentido de divulgá-la e criar condições efetivas para sua aplicabilidade.

Esse fato nos leva a pensar que o desinteresse por parte dos atores responsáveis pela legitimação da Lei estudada perpassa pelo viés do elitismo hegemônico que ainda impera em nosso país. Fazendo com que as minorias não sejam vistas como “iguais” a todo cidadão

tornando-os ainda marginalizados numa sociedade que tendenciosamente discursa a “contra hegemonia”. Isso nos remete novamente a perceber a presença conceitual eurocêntrica que antropologicamente falando, superestima sua cultura, seus valores e direitos em detrimento da cultura, valores e direitos do outro, sucumbindo ou quase anulando literalmente a cultura do “outro”. Visto que não há pouco investimento público no sentido de dar condições financeiras e de formação profissional continuada que possam subsidiar a implementação da Lei 10.639/2003.

Tais questionamentos ficaram evidenciados pelos reconhecimentos dos sujeitos da pesquisa quando por unanimidade reclamam a falta de articulação entre as ações desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação para implementação da Lei 10.639/2003. Reafirmamos a importância do trabalho interdisciplinar como dita as orientações curriculares para relação étnico-raciais, “é na organização do trabalho pedagógico de forma inter e/ou transdisciplinar que a seleção dos conteúdos desencadeará a aprendizagem que valorize e respeite as diferenças em relação às questões referentes a fenótipo, religião e cultura, em todas as etapas da educação” (MATO GROSSO, 2010, p.85).

Nesse sentido, a organização curricular deve contemplar a educação voltada para a diversidade como tema relevante o qual se apresenta fortemente presente no contexto político brasileiro, temática de intensas lutas e reivindicações, que ainda perduram grandes desafios no campo educacional sobre tudo na materialização das proposições contidas nas legislações, diretrizes e orientações, no que diz respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais.

4.2.2 A implementação da Lei 10.639/03: entre o prescrito e o vivido em Vila Bela da Santíssima Trindade

O processo de implementação da Lei 10.639/2003 na Escola Estadual Verena Leite de Brito do Município de Vila Bela da Santíssima Trindade, assim como em Mirassol D'Oeste tem sido um grande desafio. Tais constatações evidenciam quando analisado o projeto político pedagógico dessa escola. O mesmo é um instrumento que define a política educativa da escola, que deve ser constituído tendo em vista uma visão global da realidade da escola. Nesta direção observa-se as tomadas de decisões para sua construção têm levado em consideração estudos voltados para a realidade da escola, elaborando coletivamente numa perspectiva de gestão escolar democrática, ao qual d acorde com Veiga (1995),

Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares. Exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre a concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto trabalhado pelos educadores. Ainda implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização (VEIGA, 1995, p. 17).

Por esse viés analisamos o projeto político pedagógico da Escola Estadual Verena Leite de Brito com intuito de verificar se a Lei 10.639/03 está inserida no projeto político pedagógico, quais proposições metodológicas para implementação da mesma e a adesão dos professores e gestores em trabalhar no contexto escolar, quais os avanços e desafios encontrados. Em análise ao PPP dessa escola constata-se a intencionalidade e preocupação na implementação a 10.639/03 como também a Lei 11.645/08, fica explícito quando se propõe buscar recursos e subsídio junto ao “CEFAPRO²⁶ sempre que necessário palestras, mini cursos que auxiliem os professores e sua prática em sala de aula, além de orientar e auxiliar na implementação e aplicabilidade das leis” (PPP, V.L.B, 2018, p. 3).

Em se tratando da diversidade, a escola tem se dedicado na construção do seu projeto político pedagógico contemplar as relações étnico-raciais, bem como outras temáticas com viés transversais como educação do campo, educação ambiental, educação quilombola as quais julga-as pertinentes para a formação do sujeito em seu pleno desenvolvimento da sua igualdade uma vez que segundo com o PPP,

Por sermos uma escola que atende a jovens e adolescentes em sua maioria e sendo esta uma fase de conflitos desenvolvemos atividades que permitam o respeito a diversidade dos alunos como pessoas e como membros de um determinado grupo étnico-cultural e socioeconômico,[...] procuramos estimular o desenvolvimento da autonomia do aluno, da sua participação na construção da vida escolar, através do incentivo ao trabalho em grupo e à aprendizagem cooperativa. O respeito à diversidade para a Escola Verena Leite de Brito tem a ver com o direito de todos os alunos realizarem as atividades fundamentais para o seu desenvolvimento e socialização (PPP, V.L.B, 2018, p. 17).

Vimos que as proposições contidas no PPP, é que se desenvolva uma educação de qualidade pautada no respeito a diversidade do aluno, no desenvolvimento de sua autonomia e

²⁶ CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso

socialização. Por esse viés a escola propõe metodologias e estratégias para a efetivação das atividades que atendam os objetivos supracitados. Para a escola,

Para nós sua concretização em sala de aula significa levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, suas características pessoais, dando especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a autoestima que é mais comum em nossa clientela. Procuramos desenvolver atividades que garantam aos educandos comportamentos e atitudes que repudiem qualquer tipo de discriminação e preconceito por meio de ações educativas que conduzam ao comportamento crítico frente a essas situações [...] Implementamos em nosso currículo o trabalho com a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 para que todas as disciplinas possam desenvolver atividades relacionadas ou que desenvolvam projetos para a execução da desconstrução do racismo e afirmação a diversidade étnico racial (PPP, 2016-2018, V.LB, p 18).

A escola reconhece sua realidade e prima por um projeto político-pedagógico com requisitos que possibilitem atender sua demanda,

[...] queremos enquanto escola construir uma sociedade pautada numa educação que garanta justiça social e que resgate o indivíduo para que esse seja sujeito transformador dessas injustiças que permeiam o meio social presente. Visamos o princípio da dignidade humana, a igualdade de direitos, a participação e a corresponsabilidade pela vida social como princípios básicos na formação dos seres humanos para que possamos assim formar uma sociedade com valores voltados para superação dessas desigualdades existentes (PPP, 2016-2018, VBL, p 18).

Percebemos que o currículo da Escola Estadual Verena Leite de Brito aporta de mecanismos voltada para o combate a desigualdade social de classe, gênero e a discriminação étnico-racial entre outros fatores. Contudo, sua materialização está intimamente ligada aos resquícios do passado, pois percebe-se que ainda há resistência e dificuldades em se trabalhar a diversidade.

De acordo com o PPP, os professores devem atuar de maneira significativa de forma a articular suas práticas pedagógicas com relação étnico-cultural no contexto escolar de forma a possibilitar a preparação intelectual dos alunos para assumir sua posição na sociedade,

O compromisso do professor precisa ser com a cultura e a construção do conhecimento, com uma prática crítica, envolvendo o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Entendemos que assim, o ser humano pode de fato tornar-se um ser em permanente construção, que vai se fazendo no tempo pela mediação de sua prática, de sua ação histórica que vai se criando e não apenas aceitando uma realidade dada, pronta e acabada, mas um sujeito que vai construindo aos poucos sua própria realidade, mesmo assim ainda encontramos dificuldades em trabalhar as culturas locais, entendidas aqui como as manifestações dos nossos alunos em seus grupos de atuação social (PPP, 2016-2018, p. 17).

A Escola Estadual Verena Leite de Brito assegura no PPP o comprometimento do professor com o ensino e aprendizagem direcionado à realidade cultural, mediante práticas

pedagógicas que enaltecem os valores étnico-raciais. No entanto, mesmo estando assegurado no PPP, encontramos certa resistência em fazer com que os estudantes se conscientizem da necessidade de discutir os movimentos dos grupos sociais que lutaram e ainda lutam por serem reconhecidos, valorizados.

4.2.3 Da contemplação da Lei 10.639/2003 no Projeto-político pedagógico: os avanços e desafios na aplicabilidade no contexto da escola Estadual Vila Bela da Santíssima Trindade

Neste subitem apresentaremos a realidade da Escola Estadual Verena Leite de Brito (V.L.B.) entre os prescritos e vivenciados, nas vozes dos professores (as) e gestores (as), sobre a implementação ou não dos estudos sobre a cultura africana e afro-brasileiros contidos na Lei 10.639/2003.

Quando perguntamos as professoras Kalifa, Hanna e, Layla se conheciam a Lei 10.639/03, elas foram unânimes na resposta. Todas conhecem a lei, e o primeiro contato com a lei foi na escola, na formação continuada através do projeto “Sala do Educador”. E a gestora Amínia nos relatou como iniciou os primeiros trabalhos e discussões sobre a história e cultura africana e afro-brasileira:

Antes de ter a lei 10.639/2003 já havia um trabalho feito pela professora Rosa Betânia. Ela que começou a trabalhar essa questão da valorização entre os alunos, pois na realidade ninguém queria ser negro, quilombola, ... Havia assim uma rejeição, um preconceito e tal. Então, ela começou esse trabalho de formiguinha com a criançada e chegou um tempo que até os alunos que eram mais clarinhos queriam participar dos eventos, queriam até pintar o corpo pra ficar da mesma cor, pra poder participar dos eventos. Assim, o preconceito na realidade ele existe não só com relação à questão da cor, da raça. A gente sabe que ele existe. Ainda tem aquele preconceito velado. Que é o complicado, é o mais difícil de ser trabalhado (AMÍNIA, V.L.B, 2018).

A partir dos primeiros relatos já evidenciamos que a Escola Estadual Verena Leite de Brito antes mesmo da obrigatoriedade da Lei 10.639/03, iniciou debates e atividades pedagógicas com o intuito de resgatar a contribuição dos negros e negras nas áreas social, econômica, cultural e política relacionados a formação e história do Brasil. É necessário fomentar esses estudos e debates no contexto escolar, pois a escola é um espaço propício para análises e produção de conhecimento, onde os alunos e alunas possam se tornarem sujeitos ativos e que tenham uma visão crítica em relação ao mundo que os cerca. Ao fazer um resgate histórico sobre a trajetória dos negros “trata-se de entender a nossa história e nossa identidade” (MUNANGA, 2006, p.18).

Outra questão que ficou evidente na fala da gestora Amínia (V.L.B) é a não aceitação por parte dos alunos e alunas não se identificarem como negros e negras, não assumem uma identidade negra e/ou quilombolas este fato acontece devido os estereótipos negativos em relação ao negro e a discriminação racial.

Ser escuro é ser menos e ser claro é ser mais, portanto, há um princípio de valor cultural e, nesse sentido, os escuros são negros e os claros são brancos. Os escuros vieram da África e os brancos da Europa. [...] Mas, ao construir-se esse contínuo gradual de cores, constrói-se ao mesmo tempo, a oposição de brilho e ausência de brilho, ou seja, no limite os claros são brancos e os escuros são pretos, valorizam-se ou hierarquizam-se os tons, e os claros são melhores (MAGGIE, 1991, p. 81).

Assim, acontece a política e ideologia do branqueamento, que de acordo com Munanga (1999, p. 94) “exerceram uma pressão muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente em brancos”. Ainda de acordo com Munanga (2006)

Num país, que desenvolveu o desejo do branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro ou não. Há pessoas negras que introjetaram o ideal de branqueamento e não se consideram como negras. Assim, a questão da identidade do negro é um processo doloroso. Os conceitos de negro e de branco têm um fundamento étnico-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico (MUNANGA, 2006, p.18).

Diante disso, fica evidente discutir e implementar a lei a Lei 10.639/03, sob o apoio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e entre outros documentos que possam legitimar a promoção de ações que objetivam a igualdade racial no chão da escola, nas universidades, e por conseguinte todos os outros espaços sociais.

O ambiente escolar é um dos primeiros espaços de manutenção das desigualdades sociais, culturais e da discriminação racial, no entanto, também pode fazer o papel inverso quando os profissionais da educação através de suas práxis contribuem para a desconstrução do racismo, preconceito e discriminação.

Segundo Rocha (2008)

Considerando a Escola como o espaço na qual estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias são desconstruídas. Ela reúne instrumentos pedagógico que viabilizam esse propósito a partir da reflexão dos profissionais que a compõem. Docentes e técnicos podem “pôr abaixo” grande parte dos entraves interpostos às populações afro-descendentes que as impedem de viver plenamente a cidadania. A apresentação positiva da História e da cultura dessas populações e uma das estratégias a serem colocadas em pratica de modo efetivo e consecutivo (p.58).

Sabemos que não é fácil, mas é preciso buscar desenvolver práticas pedagógicas que combatem preconceito, racismo e discriminação, que ajudam na superação das desigualdades e na promoção da autoestima dos alunos e alunas para o reconhecimento da diversidade.

Nesse contexto, a gestora Binah (V.L.B), relatou que,

Veio uma aluna de fora, e a mãe disse que os cabelinhos das crianças dela era tudo assim **(a gestora passou a mão em seus cabelos crespos, repetindo o gesto da mãe, grifo nosso)**, aí diz que quando a menina chegou em casa ela até falou pra mãe dela: - Nossa mãe gostei dessa escola, porque ninguém vai criticar o meu cabelo e na outra escola tinha que ficar ouvido, meus coleguinhas de sala de aula a maioria são que nem o meu, ninguém me olhou assim que nem na outra escola olhavam (V.L.B/2018).

As expressões negativas e/ou racismo expresso sobre o cabelo do aluno (a) negro não é uma novidade no ambiente escolar. E não é raro, e lamentavelmente o agressor pode ser o próprio professor (a).

O cabelo do negro na sociedade brasileira expressa o conflito racial vivido por negros e brancos em nosso país. É um conflito coletivo do qual todos participamos. Considerando a construção histórica do racismo brasileiro, no caso dos negros o que difere é que a esse segmento étnico-racial foi relegado estar no pólo daquele que sofre o processo de dominação política, econômica e cultural e ao branco estar no pólo dominante (GOMES, 2012, p.02).

A maneira com que algumas pessoas criticam as características do cabelo e o corpo negro, causam sofrimentos que na maioria das vezes não são esquecidos. Tornando com os negros e negras se sintam marginalizado e até mesmo sendo excluídos do padrão de beleza estereotipado pela elite dominante. Esse padrão consistia em homens e mulheres de olhos claros e pele branca, bem no estilo europeizado, conforme os ditames dos colonizadores do Brasil.

Se antes a aparência da criança negra, com sua cabeleira crespa, solta e despenteada, era algo comum entre a vizinhança e coleguinhas negros, com a entrada para a escola essa situação muda. A escola impõe padrões de currículos, de conhecimento, de comportamentos e também de estética. Para estar dentro da escola é preciso apresentar – se fisicamente dentro de um padrão, uniformizar – se. A exigência de cuidar da aparência é reiterada, e os argumentos para tal nem sempre apresentam um conteúdo racial explícito. Muitas vezes esse conteúdo é mascarado pelo apelo às normas e aos preceitos higienistas.

[...] apelidos recebidos na escola marcam a história de vida dos negros. São talvez, as primeiras experiências públicas de rejeição do corpo vividas na infância e adolescência. A escola representa uma abertura a vida social mais ampla, em que o contato é muito diferente daquele estabelecido na família, na vizinhança e no círculo de amigos mais íntimos. Uma coisa é nascer criança negra, cabelo crespo e viver dentro da comunidade negra; outra coisa é ser criança negra, ter cabelo crespo e estar entre os brancos (GOMES, 2007, p. 237-238).

Combater o racismo no espaço escolar exige uma autorreflexão por parte de todos os profissionais da educação sobre o que é a estética e como a cultura pode influenciar naquilo que consideramos como belo. Pois ainda de acordo com Gomes (2007) as identidades sociais são construídas no ambiente escolar, pois é nele, além das informações escolares, são desenvolvidos conhecimentos sociais e culturais.

Martim diz que,

É interessante saber que os alunos e alunas sentem bem no espaço escolar, é essa a sensação de satisfação que deixa quando uma criança fala um testemunho, dá um testemunho desse **(referindo a mãe e a criança, em relação ao comentário do cabelo, já mencionando anteriormente na fala da outra gestora – grifo nosso)** a gente fica contente porque realmente a gente sabe que tem criança que perde o estímulo dos estudos, perde a vontade e as vezes atrapalha porque sofre esse tipo de tratamento, que as vezes eles não revelam e fica só com a pessoa. A escola Verena desenvolve esse papel. Graças a Deus que deu início nesse processo de fazer com a pessoa expele essa situação que talvez esteja passando, deixando a inquieta. E isso vai pra dentro da família, levou pra casa. A mudança, a experiência que teve na escola, levou pra casa! E em casa a família também tem dar continuidade nesse processo de mudança, de aceitação, de entender a diversidade que existe numa escola, realmente, aí que eu vejo como um grande desafio, não só da escola, mas como de toda comunidade escolar, é fazer com que isso vá além dos muros da escola e ganhe os espaços na família, nos espaços sociais e dentro da criança (MARTIM,V.L.B/2018).

Na escola, apenas aprende reproduzir as representações negativas sobre as características negativas sobre o cabelo crespo e o corpo negro; como também deve ser um espaço propício para aprender a superá-la. Mas para que isso aconteça, a história, a cultura da África e Afro-Brasileira terão que ser temáticas incluídas no currículo, nas discussões pedagógicas e nas atividades diárias de todos os profissionais da educação.

Em relação a maneira que as relações étnico-raciais são abordadas na escola, a professora Kalifa (V. L.B, 2018) respondeu “Como disciplinas específicas de História e Cultura Afro-Brasileira, também em projetos direcionados a cultura Afro-Brasileira”. A professora Hanna (V.L.B. 2018) disse que “além das disciplinas específicas, também com projetos direcionados a cultura Afro-Brasileira”. E Layla (V.L.B. 2018) também ressaltou as “disciplinas específicas de História e Cultura Afro-Brasileira, também através de ações individuais, e fez uma crítica que os docentes não disponibilizam espaço suficiente para a discussão dessa temática”.

Quando fizemos a mesma pergunta para aos gestores, de qual maneira que as relações étnico-raciais são abordadas na escola, a gestora Amínia nos contou que,

Eles se reúnem com todos os professores e professoras no auditório da escola, e conversamos sobre a importância de se trabalhar, o porquê de trabalhar. E o interessante é que você atende todas as ocorrências possíveis aqui na coordenação e lá na direção também, mas você não atende nenhuma ocorrência por causa de racismo (V.L.B. 2018).

E a gestora Binah (V.L.B. 2018) nos relatou que após esse trabalho de formiguinha que começou sendo feito com a professora Rosa Bethania e segue com os gestores e todos os professores (as) sobre as relações étnico-raciais, na sala de coordenação e/ou na sala de direção “atende assim no sentido de apelido, colocam apelido assim, mas não voltado para o racismo”. E o gestor Martim da continuidade,

Só não podemos é acomodar, senão a gente fica naquela situação que isso está superado e de repente possa, igual a poliomielite aí, de repente a gente uuu ... pensou que erradicou e ainda está presente. Mas é o desafio da gente manter o trabalho, o foco nisso (V.L.B. 2018).

Ainda de acordo com Amínia,

A gente vê que os professores de uma maneira, de uma maneira geral inclusive esse ano (2018) eles têm trabalhado bastante. Quando você pega o plano de aula deles e você vê o caderno das crianças, sempre há algo voltado para a lei 10.639/2003 e da 11.645/2008 também. Porque nossa escola ela não tem só quilombolas, ela tem também uma grande quantidade de alunos que são também chiquitanos²⁷. E aí tem que trabalhar as duas leis, porque se você trabalha só a lei 10²⁸ mil, o chiquitano sente excluído. Na realidade os nossos alunos que são quilombolas eles se aceitaram como quilombolas a partir desse trabalho que foi feito. Agora, a aceitação dos nossos alunos enquanto chiquitanos é mais complicada, porque ainda não foi feito esse trabalho aprofundado ainda com eles, ta começando agora, tem uns dois anos que está sendo trabalhado a 11²⁹ mil com eles (V.L.B. 2018).

Refletir a educação na perspectiva da educação das relações raciais é estar empenhado com um projeto de sociedade, de homens e mulheres que contemple toda sociedade civil, buscando a igualdade de oportunidades, consideradas as diferenças e necessidades específicas de cada um. Considerar que muitas desigualdades e exclusões que se constituíram historicamente só poderão ser mudadas e ressignificadas com ações específicas, tentando modificar o curso da história.

²⁷ Os chiquitanos ou chiquitos são um grupo indígena que habita o oeste do estado brasileiro do Mato Grosso (Terra Indígena Lago Grande) e o leste da Bolívia.

²⁸ Ao dizer “10”, o sujeito entrevistado está se referindo à Lei nº 10.639/2003.

²⁹ Ao dizer “11”, o sujeito entrevistado está se referindo à Lei nº 11.645/2008, que altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.

4.3 Educação e culturas: as vozes dos sujeitos

Cabe admitirmos que educação e cultura possuem uma diversidade de conceitos. E a articulação entre elas é recente. Na concepção de Luckesi (1994) a educação,

é um típico "que-fazer" humano, ou seja, um tipo de atividade que se caracteriza fundamentalmente por uma preocupação, por uma finalidade a ser atingida. A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social (LUCKESI, 1994, p. 30).

Partindo desse princípio, entendemos a educação como um veículo de transformação do indivíduo, por conseguinte da sociedade. Por esse aspecto reforçamos que a educação tratada no contexto escolar, possibilitará mediar às divergências encontradas no campo da diversidade. Segundo Maia (2002) a temática educação e cultura “oscilam, no entendimento geral, entre a identificação e a radical diferenciação”. Na concepção da autora,

[...] cultura identifica-se com o de herança social, algo que as novas gerações recebem das que as antecederam. A cultura é, por conseguinte, cumulativa. Se não conservada, se destrói; se não renovada, desgasta-se em um processo autofágico. Ora, conservar e renovar são ideias antinômicas e quase mutuamente excludentes. No entanto, cabe à educação harmonizá-las e torná-las realidade (MAIA, 2002, p. 48).

Corroborando com essa concepção Filloux e Durkheim (2010) asseveram que;

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão ainda maduras para a vida social. Tem por objeto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, que requerem dela, tanto a sociedade política em seu conjunto, quanto o meio especial ao qual ela é mais particularmente destinada” (FILLOUX e DURKHEIM, 2010, p. 16).

Quando se trata em trabalhar educação e cultura é preciso que se desenvolva projetos direcionados com aulas dinâmicas, porém requer recursos financeiros e disposições dos profissionais da educação. Ações dessa natureza, possibilita a escola sair do habitual, de práticas tradicionais, entretanto torna-se um desafio, uma vez que, a escola é submetida a sair de sua zona de conforto, pois a escola precisa ser vista como um espaço de trocas de saberes e não um espaço de opressão de negação da cultura do outro.

Para Maia (2002) a educação,

[...] tem, portanto, papel decisivo com relação à cultura, pois, ao mesmo tempo em que é responsável pela transmissão dos processos e dos produtos culturais (desde a linguagem até os conhecimentos científicos e filosóficos e os padrões estéticos expressos na arte) deve, também, desenvolver a criatividade para renovar esses mesmos processos e produtos (MAIA, 2002, p. 48).

Visto a concepção de educação e cultura assim disposto pelos autores, bem como o papel da escola em relação como trabalhar a diversidade, tecemos um panorama geral como foram direcionados esse estudo na Fronteira Oeste de Mato Grosso, nos Municípios de Mirassol D'Oeste e Vila Bela da Santíssima Trindade. A partir desse momento apresentaremos um diálogo a partir da Lei 10.639/2003, conceitos e práticas nas vozes dos sujeitos/ professores (as) das escolas pesquisadas: a) Como a cultura afro-brasileira é vista na escola; b) Existe resistência em tratar do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na escola; c) Existem projetos que valorizam a literatura negra, os artistas e a história africana? d) Como educador já presenciou a discriminação racial no espaço escolar? e) A escola pode colaborar na diminuição e até mesmo abolir com os estereótipos criados em torno dos conceitos étnicos e culturais? As relações étnico-raciais são abordadas/trabalhadas na escola de que maneira? f) Em sua opinião, qual o desafio para o desenvolvimento da temática Cultura Africana e Afro-brasileira?

Segundo Dandarah (Pe.J.A/2018):

Não existe resistência em tratar a questão afro-brasileira, e no meu cotidiano essa temática vem sendo abordada mediante práticas pedagógicas, porém não há projeto específico da escola que valorize a cultura afro-brasileira. Como educadora já presenciei atos de discriminação e minha atitude foi comunicar a direção e coordenação da escola. A partir desse episódio senti a necessidade de abordar esta temática em sala de aula.

Na concepção da professora Dandarah (Pe.J.A/2018) a escola pode ser um instrumento para diminuir ou até mesmo acabar com os estereótipos criados em torno dos conceitos étnicos e culturais pela sociedade. Para tanto, é preciso haver diálogos, debates e desconstruir conceitos já pré-estabelecidos. Para Dandarah “meu maior desafio é a falta de formação inicial e continuada que de embasamento teórico sobre a cultura Africana e afro-brasileira”.

Ao questionar Abena (Pe. J.A/2018), vimos que:

A cultura afro-brasileira é pouco debatida no ambiente escolar; não percebo resistência em discutir o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Não existem projetos educacionais que valoriza a literatura negra, os artistas e a história africana e também durante as minhas aulas nunca presenciei um ato de discriminação.

Para Abena (Pe. J.A/2018) “a escola pode ser um instrumento para diminuir ou até mesmo acabar com os estereótipos criados em torno dos conceitos étnicos e culturais pela

sociedade”. No entanto, o desafio “é desenvolver práticas pedagógicas a fim de resgatar e valorizar os aspectos da cultura afro-brasileira e africana”

Na visão de Niara (Pe.J.A/2018):

A escola tem abordado a questão étnico raciais por meio de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes, assuntos esses que não apresenta tanta resistência no universo escolar, pois há projetos direcionados a valorizar a literatura negra. Eu nunca presenciei discriminação racial no espaço escolar, se bem que, a escola pode precaver possíveis discriminações, através de palestras para conscientizar os alunos.

Na opinião de Niara, assim como os demais colegas, ela não se sente qualificada para desenvolver uma aula com excelência em relação às questões étnicos-raciais, necessitando, portanto, de formação inicial e continuada sobre a implementação da Lei.

O professor Jamal (Pe.J.A/2018) ao fazer uma reflexão de como sua escola enfatiza a cultura afro-brasileira, conclui dizendo não existir resistência entre educadores, porém ainda é uma questão pouca debatida. O professor alega ter presenciado atitudes discriminatórias no espaço escolar, esse assunto precisa ganhar visibilidade, para melhor investimento, como afirma Munanga (2008),

O senso étnico ou racial na escola, além de fornecer dados estatísticos ou quantitativos indispensáveis na avaliação e acompanhamento das políticas de promoção de igualdade racial na escola, faz parte do exercício de autodefinição ou autoafirmação coletiva para exigir o reconhecimento de sua identidade e consequentemente a exigência de políticas públicas específicas (MUNANGA, 2008, p. 4).

Segundo Jamal, ao ministrar aulas de Português/Literatura inseriu um projeto escolar intitulado “Projeto em Tela – Cultura Africana” desenvolvido pela escola na semana da consciência negra, no mês de novembro, nessa oportunidade aproveita para reforçar essa temática em sala de aula.

A discriminação existe e os estereótipos são produtos culturais. Deve – se desenvolver uma cultura baseada na igualdade e cidadania. Por essa razão, faz-se necessário de política de formação inicial e continuada sobre os temas da lei e possível implementação (JAMAL, Pe.J.A/2018).

A educação escolar deve colaborar para que os alunos possam participar com autonomia e criticidade das mais variadas práticas sociais. A educação é fundamental na formação de uma sociedade mais humana, onde abra caminhos para a ampliação da cidadania tanto no âmbito individual quanto coletivo, assim só haverá uma verdadeira cidadania, quando todos os cidadãos e cidadãs forem sensibilizados e reivindicarem a construção de uma sociedade igualitária, sem estereótipos, sem conceitos pejorativos, assegurando a igualdade de

condições de cidadania, garantindo igualdade e equidade no direito de conhecimento das diferentes culturas do Brasil.

Segundo Rocha (2008, p. 58)

Considerando a escola como o espaço, na qual estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias são desconstruídas, ela reúne instrumentos pedagógicos que viabilizam esse propósito a partir da reflexão dos profissionais que a compõem. Docentes e técnicos podem “pôr abaixo” grande parte dos entraves interpostos às populações afrodescendentes que as impedem de viver plenamente a cidadania. A apresentação positiva da História e da cultura dessas populações é uma das estratégias a serem colocadas em prática de modo efetivo e consecutivo. A educação tem sido entendida como um processo de desenvolvimento humano, além de um direito social.

A professora Layla (V.L.B/2018) nos relatou que a cultura afro-brasileira é reconhecida através das práticas pedagógicas, mas que ainda encontra no ambiente escolar algumas resistências, pois, a mesma acredita que falta dar a devida importância à Lei 10.639/2003. Em relação aos projetos educativos disse: “tem projeto na escola em andamento”. Como professora, “já presenciei discriminação racial e uma maneira de intervir foi intensificar o tema na sala de aula e também comuniquei a direção da escola”.

Perguntamos a Layla, como a escola pode colaborar na diminuição e até mesmo abolir com os estereótipos criados em torno dos conceitos étnicos e culturais? E a professora nos disse “discutindo e valorizando a diversidade” E encerra relatando que “o desafio para o desenvolvimento da temática Cultura Africana e afro-brasileira seria mais práticas pedagógicas, falta formação inicial e continuada sobre os temas da Lei”.

De acordo com a professora Kalifa da Escola Estadual Verena Leite de Brito da Vila Bela da Santíssima Trindade a questão Educação e Cultura, o estudo sobre a cultura afro-brasileira, ainda é pouca difundida na escola em que atua, não há devida importância para a mesma, mas como professora de Língua portuguesa, “tenho me esforçado para levar ao reconhecimento da mesma através das minhas práticas pedagógicas” Kalifa (V. L.B/2018).

A professora ressalta que tem projeto na escola em andamento visando a valorização da literatura, e a história africana. Segundo Kalifa,

É comum ocorrer alguns tipos de discriminação no ambiente escolar, “já presenciei! Nesse sentido, intensifiquei a abordagem do tema em sala de aula, fazendo trabalhos interdisciplinares e debates em sala e com a comunidade escolar. A meu ver um dos maiores desafios para o desenvolvimento da temática Cultura Africana e Afro-brasileira é a resistência para abordar a temática (KALIFA, V. L.B/2018).

Em diálogo com a professora de História, Hanna, quando questionamos: como a cultura afro-brasileira é vista na escola, ela descreve que: é reconhecida através das práticas

pedagógicas, porém existe resistência em tratar essa temática, “por conta da má formação e estes não se sentem seguros para abordar o tema.” Essa é uma temática que precisa trabalhar em sala de aula e eu como professora “já presenciei a discriminação racial no espaço escolar” Hanna (V.L.B/2018). Para professora, a escola pode colaborar para diminuição das discriminações, discutindo e valorizando a diversidade e um dos maiores desafios é desenvolver práticas pedagógicas articuladas a essa temática uma vez que, falta formação inicial e continuada sobre Lei 10.639/03.

No tocante a discussão a respeito de educação e cultura percebemos que ainda há poucas articulações no chão da escola sobre a implementação da Lei 10.639/03, ficou evidenciado nas vozes dos sujeitos/professores. Percebe-se que a grande parcela de contribuição está atribuída aos professores, assim como pontua Gomes (2003) é “tarefa do educador e da educadora entender o conjunto de representações sobre o negro existente na sociedade e na escola, e enfatizar as representações positivas construídas politicamente pelos movimentos negros e pela comunidade negra” (GOMES, 2003, p. 77). Quando a autora refere educador (as) entende todos que estão envolvidos no processo educativos, ou seja, todos os profissionais da educação.

Para constatar a implementação da Lei 10.639/03 é de suma importância compreender o papel desempenhado pela equipe gestora, sendo assim, descreveremos as vozes da gestora e da coordenadora pedagógica da Escola Estadual Padre José de Anchieta e também as vozes do gestor e coordenadoras pedagógicas da Escola Estadual Verena Leite de Brito.

Para a gestora Darah (Pe.J.A/2018), quando perguntado se em sua gestão há/houve reflexão e discussão sobre a diversidade e questões étnico-raciais? A mesma de maneira vaga responde “É então, Já! E agora a gente vai fazer de novo, dia 20 de novembro, pois é um período propício para discutir a cultura afro-brasileira na escola”.

A gestora Darah (Pe.J.A/2018) alega existir certa dificuldade na articulação do tema “Então eu acho assim, que as pessoas ainda têm um pouco daquela resistência. A gente pode falar que não, mas têm”! A mesma afirma que “na escola desenvolve o tema em uma dimensão pouca significativa”, para ela, esse “debate tem que ser intensificado no âmbito escolar”. A mesma afirma que “para desenvolver atividades mediante projetos pedagógicos requer recursos disponíveis para aquisição de materiais a serem utilizados para tal evento e esse é um dos impasses, pois nem sempre investimento suficiente”.

Ao entrevistarmos Samira, e perguntarmos: em sua gestão há/houve reflexão e discussão sobre a diversidade e questões étnico-raciais? Ela responde:

Olha, houve sim, mas foram alguns professores. Não é uma totalidade. Desenvolveram um projeto para ser apresentado na Feira de Ciências, onde foi trabalhado o tema, e eles fizeram toda a cultura, local, comida, tudo sobre o assunto. Porém não é um tema falado esporadicamente. A escola em sua totalidade, diretamente não, não teve. Alguns professores trabalham e acredito que ainda fique em torno das disciplinas de História, Filosofia e Sociologia, esse tema, mais ninguém (SAMIRA, Pe. J.A/2018).

Para Samira a cultura afro-brasileira, não há muita resistência quando debatida no chão da escola, pois a maioria é descendente de africanos, ela disse “quando é comentado eles gostam do assunto, eles podem ter preconceito por outras coisas, mas não por serem negros”. Quanto ao desenvolvimento de projetos, sem estereótipos entre negros e brancos, Samira contou-nos que “existe projeto sobre cultura, desenvolvido na semana da consciência negra, onde os professores trabalham textos e tal; são pequenos projetos e nessas datas comemorativas.” Quanta a questão racial, relata “não vemos bullying no período noturno, não é muito nossa realidade. Eles não têm essa questão de, ai que cabelo ruim, ai negro, negra ...? Primeiro porque já são quase todos descendentes de negros. Seria até estranho” (SAMIRA, PE.J.A/2018).

Segundo o gestor Martim da Escola Estadual Verena Leite de Brito, há reflexão e discussão sobre a diversidade, sobretudo, nas questões étnico-raciais e a implementação da Lei 10.639/03.

Para Martim (V.L.B/2018) a implementação da temática tem encontrado algumas dificuldades, uma vez que “há um distanciamento das organizações fora da escola com essa realidade da escola, até porque são organizações que defendem a população negra e deveria fazer com que isso acontecesse.”

Na concepção de Martim deve haver uma interlocução com as leis, secretarias e movimentos sociais que tomam conhecimento da realidade vivenciada no chão da escola um mecanismo inter-relacionado teoria e prática. “Se houvesse uma ação mais eficaz destes grupos acredito que essa questão da implementação da lei e outras políticas, talvez, estariam num patamar melhor” (MARTIM,V.L.B/2018).

Há uma negação de identidade vista no espaço escolar, algo que dificulta ainda mais trabalhar a diversidade para as relações étnico-raciais, outra problemática é a questão indígena, uma vez que a escola recebe três etnias: brancos, negros e índios, sendo assim, tem que conciliar a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.465/2008 (MARTIM,V.L.B/2018). O mesmo

afirma: “a gente já percebeu, tratar a questão de raça aqui dentro já tá mais tranquilo”, contudo, não descarta a importância de desenvolver projetos para trabalhar a questão das relações étnico-raciais, porém destaca que,

Para desenvolver tais projetos, requer recursos financeiros, e este é” muito pouco diante de uma cobrança que vem desde 2003! É muito pouco no sentido a estrutura, recursos humanos. O investimento no geral pra fazer isto é realmente ser implementada da forma como foi pensada, como a lei diz que tem que ser, eu vejo que não compete só a gente querer. Nós temos que montar um projeto, agora você imagina só, estamos falando de R\$ 25.000 por ano, não é por bimestre é por ano! É muito pouco diante de uma cobrança que vem desde 2003! É muito pouco, eu estou falando nesse sentido a estrutura é pouca, recurso é pouco, recursos humanos também é pouco. O investimento no geral pra fazer isto é realmente ser implementada da forma como foi pensada ne, e como a lei diz que tem que ser eu vejo que não compete só a gente querer. Nós estamos fazendo aqui, o que está acontecendo na Verena e nas outras unidades quilombola, nós estamos fazendo porque realmente nós abraçamos a coisa pra fazer acontecer o que tem de acontecer (MARTIM,V.L.B/2018).

De acordo Amínia, (V.LB/2018), no período em que está atuando como coordenadora tem-se colocado em pauta a reflexão e discussão sobre a diversidade e questões étnico-raciais. Conta à coordenadora que, “antes da promulgação da lei 10.639/2003, já começou esse trabalho inicialmente, pela professora Rosa Betânia, ela que começou a trabalhar essa questão da valorização entre os alunos, pois ninguém queria ser quilombola, havia assim uma rejeição, um preconceito e tal”.

Através dos relatos dos sujeitos Escola Estadual Verena Leite de Brito a questão étnico-racial é uma temática difícil e tornou - se um pouco mais complexa, devido a inserção dos indígenas e quilombolas. Para Amínia a escola tem se esforçado em trabalhar a diversidade,

“a gente vê que os professores de uma maneira geral, inclusive esse ano, eles têm trabalhado bastante; quando você pega o plano de aula deles e você vê o caderno das crianças, sempre há algo voltado para a lei 10.639/2003 e da 11.645/2008, nossa escola ela não tem só quilombolas, ela tem também uma grande quantidade de alunos que são também chiquitanos” (AMINIA,V.L.B/2018).

Para Amínia, ainda há resistência em trabalhar a cultura afro-brasileira e Quilombola em sala de aula, fica expresso pelas atitudes de certos alunos, professores até mesmo pais de alunos, assim presente no discurso de uma mãe de aluno,

No início quando começou a trabalhar os saberes quilombola, teve uma mãe né, que veio e ela falou que não queria que o filho dela participasse daquilo, porque estava falando de macumba, não sei quê, estava falando de Iemanjá [...] então, ela não queria que o filho dela participasse. E aí foi conversado com ela, que o filho dela estava num ambiente escolar, ninguém estava ensinando ninguém fazer macumba, que macumba era uma árvore, um nome dado a uma árvore e tal... foi explicar o contexto pra ela. E depois, as crianças, tudo estudaram aí de boa (AMINIA, V.L.B/2018).

Vale ressaltar que as dificuldades existem, os entraves surgem, nesses aspectos a escola e profissionais envolvidos, precisam buscar meios para solucioná-los. E um desses meios, é trabalhar em sala de aula e em outros espaços atividades, debates cujos temas perpassam os conceitos que reforçam a não negação da identidade.

4.4 Educação em perspectiva: relações raciais na fronteira Oeste Mato Grosso

A globalização, sobretudo no final do século XX impulsiona uma educação igual para todos, tais objetivos advém pelo panorama da diversidade que o Brasil construiu ao longo de sua história, nesse contexto destacamos as relações étnico-raciais, a qual o Brasil conseguiu produzir um quadro de extrema desigualdade entre os grupos étnico-raciais negro e branco. Por esse e outros motivos apostamos para a educação, a perspectiva de reduzir a discriminação étnico-racial entre outros fatores que impossibilitam ao sujeito viver e conviver e uma sociedade, desfrutando da justiça e da igualdade. A fim de atender a diversidade cultural a educação tem passado por diferentes reformas no sentido de articular eixos, temáticas ou diretrizes curriculares pertinentes às diversidades.

Portanto, vale a pena lembrar o compromisso atribuído pelas Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em que um dos objetivos apresentados pelo documento para a incorporação da temática consiste em:

[...] oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda da população afro-descendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Trata o parecer de política curricular, fundada em dimensões históricas, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros (BRASIL, 2004, p. 18).

É pertinente frisar que Mato Grosso se incorpora no contexto dessa globalização adquirindo características peculiares destacando-os como um dos estados com vasta diversidade cultural, sobretudo na fronteira Oeste do Estado. Nesse sentido o estado tem se esforçado em trabalhar essa diversidade conforme prevê a Lei 10.639/03 que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-raciais e para o Ensino da História e

Cultura Afro-brasileira e Africana. Nesse contexto, o estado aporta de orientações curriculares específicas para atender sua demanda.

A materialização dessa Lei no contexto escolar é objeto de profundos estudos devido seu grau de complexidade enfrentada no cenário da educação, por essa razão faz se necessário uma educação escolar organizada com amplo currículo que contemplem a dimensão intercultural, como pontua Candau (2010),

A perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar [...] uma abordagem que abarca diferentes âmbitos-éticos, epistemológico e político orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado (CANADU, 2010, p. 167).

Partindo desse pressuposto, percebemos que há possíveis articulações entre a implementação da Lei 10.639/2003 e a realidade de cada escola e assim, contemplar a democratização curricular de acordo com cada unidade escolar.

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local, onde estas podem ser superadas. Cabe ao educador e à educadora compreender como os diferentes povos, ao longo da história, classificaram a si mesmos e aos outros, como certas classificações foram hierarquizadas no contexto do racismo e como este fenômeno interfere na construção da auto-estima e impede a construção de uma escola democrática (GOMES, 2003, p. 77).

A partir dos estudos acerca das relações raciais na Fronteira Oeste de Mato Grosso, sobretudo, na avaliação dos avanços e desafios no processo de materialização da Lei nº 10.639/2003, nos Municípios de Mirassol D'Oeste e Vila Bela da Santíssima Trindade – MT, mostrou-se a necessidade não apenas da difusão da Lei, mas de ações pedagógicas que atendam na prática os objetivos da Lei de ambos os municípios. Considerando que existem legislações nacionais e estaduais em relação à da temática e a SEDUC/MT tem ofertado a todos os municípios as orientações Curriculares da Educação Básica.

Dessa forma, evidenciamos nas vozes dos sujeitos, a necessidade de qualificação por meio da formação continuada dos professores como uma forma de corroborar para a discussão dos temas relacionados que contemplam interdisciplinarmente todas as áreas do conhecimento. Para tanto, a formação continuada deve fazer parte da agenda curricular da unidade escolar.

4.5 Os professores e a formação continuada para as relações étnico-raciais

A formação de professores (as) tem sido um dos pontos centrais das políticas públicas governamentais e das instituições educacionais, tanto na educação básica como na educação superior. Nesse âmbito, a formação continuada é indicada para formar e complementar o problema dos professores que não tiveram acesso na sua formação inicial uma educação também voltada para as questões étnico-raciais, para o reconhecimento e a valorização da cultura Afro-brasileira e africana.

Conforme Munanga (2005, p. 63),

[...] a formação de professores que não tiveram em sua base de formação a história da África, a cultura do negro no Brasil e a própria história do negro de um modo geral se constitui no problema crucial das novas leis que implementaram o ensino da disciplina nas escolas. E isso não simplesmente por causa da falta de conhecimento teórico, mas principalmente, porque o estudo dessa temática implica no enfrentamento e derrubada do mito da democracia racial que paira sobre o imaginário da grande maioria dos professores.

Refletir a formação continuada de professores (as) em uma perspectiva para a relações étnico-raciais constitui refletir na mudança da maneira de pensar, olhar e agir sobre a diversidade e a diferença. Nesse sentido, Milanesi et.al (2008, p.39) afirmam que a formação continuada “é relevante para o desenvolvimento pessoal dos docentes, para a melhoria das práticas e para o aperfeiçoamento do sistema educativo”.

Segundo Perrenoud (2002, p. 21)

[...] a formação contínua dos professores assumiu as características de um *ensino* quase interativo, o qual pretendia transmitir novos saberes a professores que não os tinham recebido no período da formação inicial. *Aggiornamento*, este é seu nome italiano; *recyclage*, assim ele é chamado em algumas regiões de língua francesa: a formação contínua visava – e sempre visa – atenuar a *defasagem* entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes acadêmicos e dos programas, da pesquisa didática e, de forma mais ampla, das ciências da educação.

Destarte, é necessário proporcionar programas de formação para professores (as), como acredita Gomes (2008), com uma sustentação teórica, prática e política que respeite, valoriza, reconheça e garanta a educação como um direito social para todos (as), que não exclua as diferenças, mas que a entenda como um elemento característico da nossa própria formação humana.

Acreditamos que qualificação e o aperfeiçoamento através da formação continuada é importante, pois, irá propiciar ao o professor e a professora conhecer a Lei 10.639/03, a trajetória da sua regularização, suas conquistas e desafios ainda a ser superados. Além de conhecer a Resolução nº 1, de junho de 2004 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas. Parecer do Conselho Nacional de Educação 6/2002 que regulamenta a alteração trazida da LDB pela lei nº 10.639/2003 e também o Programa Nacional de Ações Afirmativas e o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas.

A formação continuada oportuniza ao professor despertar sua atenção sobre a diversidade, a discriminação e o preconceito que existe no ambiente escolar. Do mesmo modo, propicia ao professor pensar e repensar sua prática, readquirir novos saberes e avaliar o currículo proposto pela escola, a fim de propor novas práticas pedagógicas que permitam superar preconceitos e atitudes discriminatórios tanto dentro da escola quanto na sociedade na qual o aluno está inserido.

As práticas antirracistas precisam ser incorporadas no espaço escolar de todos os profissionais da educação e dos alunos, por meio de suas práxis aprendemos a viver e relacionar com o diferente e tornamos como rotina o respeito às diferenças. Freire (1996, p.31) assegura que “mudar é difícil, mas é possível”. Procurar o conhecimento para transformar nossas práticas pedagógicas é o primeiro passo. A qualificação dos professores através da formação continuada tem se tornando imprescindível para que o professor se reconheça como um agente social e formador de outras novas consciências étnico-raciais.

É neste espaço dedicado a formação que o professor tem estudado, refletido e vem conseguindo construir novos saberes sobre: a cultura africana e afro-brasileira, sua luta e o papel do negro e negra na formação da sociedade brasileira; os efeitos do racismo nas desigualdades sociais e como podem minimizar e combater essa cultura de discriminação na educação brasileira; valorização da diversidade e ao respeito às diferenças e também com a implementação da lei 10.639/03 possibilitou uma reflexão sobre que é notório, uma mudança na prática pedagógica para uma educação para as relações étnico-raciais e deve potencializar as discussões sobre diversidade, racismo, preconceito, discriminação e políticas de ação afirmativa. Esses são alguns avanços que podemos considerar que tivemos na formação de professores para a educação das relações étnico-raciais.

Como afirma Freire (1997; 43), “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”. Nesse contexto do conceito de reflexão, Schön (1992) propôs o conceito de reflexão-na-ação como o processo pelo qual os professores aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade. Ainda de acordo com esse autor, é de suma importância formar professores como profissionais reflexivos, mesmo sabendo que “a medida que os professores tentam criar condições para uma prática reflexiva, é muito possível que se venha a confrontar com a burocracia escolar” (SCHÖN, 1992, p. 87) e nós acrescentaríamos que além da burocracia escolar, enfrentar o mito da democracia racial e romper com políticas isolacionistas que não se colaboram na discussão da temática étnico-racial.

Apesar dos avanços e do desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a abordagem da questão étnico-racial, ainda temos múltiplos desafios: proporcionar um vasto conhecimento do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira; repensar o currículo das escolas, colocando a educação étnico-racial como parte integrante e tão importante quanto a parte comum do currículo; articular os princípios e os conteúdos das relações étnico-raciais com as disciplinas escolares e as especificidades de aprendizagem nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica; a equipe gestora e alguns professores ao proporem ações para o cumprimento da lei 10.639/2003 a maioria das vezes, não planejam de uma maneira que possa transformar o sistema de ensino e as práticas discriminatórias e preconceituosas e sim projetos pontuais, comemorativos do dia 13 de Maio e o 20 de Novembro;

Para Gomes (2008), faz-se necessária a mudança dos currículos da educação básica e das licenciaturas, adequando-os às exigências da Lei nº 10.639/03, sendo imprescindível o investimento na formação continuada dos professores e profissionais que já atuam nas redes municipais, estaduais e privadas de ensino, para oportunizar conhecimentos, atualização e mudança de paradigmas.

Gomes e Silva (2002, p. 29-30) asseveram que,

[...] O trato da diversidade não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores, influenciando de maneira positiva a relação desses sujeitos com os outros tanto na escola quanto na vida cotidiana.

Pois, sem a devida abordagem, discussão e aprofundamento sobre as questões das relações étnico-raciais, as consequências para a sociedade serão a perpetuação de ideologias impregnadas de preconceitos, a formação de pessoas racistas e a continuação das

desigualdades raciais e sociais. Além de contribuir para que o ser humano permaneça alienado das questões sociais e culturais. Falando de forma mais ampla, a ausência de formação com viés nas relações étnico-raciais, implicará numa classe de profissionais da educação alheios à evolução dos conhecimentos e saberes, impedindo a implementação da Lei nº10.639/03 na sua plenitude.

Para além de continuar promovendo cursos de formação continuada aos professores, professoras e demais profissionais da educação a fim de alcançar uma maior compreensão em relação aos temas referentes às relações étnico-raciais, pensamos que é fundamental instigar a formação de grupos de estudos multidisciplinares visando aperfeiçoamento profissional que resultará na ampliação de novos saberes e culturas e também num ensino mais qualificado.

Pensamos que a participação nos cursos de formação promovido por órgãos de competência para tal, bem como a formação de grupos estudos multidisciplinares é um dos caminhos para a formação continuada de professores e professoras nas instituições de ensino, oportunizando a eles a leitura, debates e estudo de materiais sobre a temática, para a promoção, reflexão e sensibilização sobre a importância da inclusão étnico-racial na escola, isso levará ao enfraquecimento do *status quo* que se faz imperativo nas políticas públicas (im)posta do Brasil.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como finalidade estudar as relações étnico-raciais na fronteira Oeste de Mato Grosso visando verificar como está ocorrendo o processo de implementação da lei 10.639/03, com a expectativa de responder à problemática desenhada para essa pesquisa a partir do objetivo geral que centrou-se em analisar os avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10.639/03 na fronteira oeste de Mato Grosso. Para tanto, debruçamos na análise dos documentos, como a Constituição Federal de 1988; Leis de Diretrizes e bases da Educação Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais; Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso; orientativo de aprendizagem SEDUC/MT 2018; Objetivos de aprendizagem SEDUC/MT 2018 como também Projetos Político-Pedagógicos das Escolas, que nos auxiliaram na elaboração das respostas aos nossos objetivos.

O estudo buscou contemplar os objetivos específicos com respostas sobre Avaliar o processo de implementação das políticas públicas estabelecida pela SEDUC/MT que contemplem a educação para as relações étnico-raciais; Investigar quais políticas estabelecidas pela SEDUC/MT que contemplem a formação dos profissionais da educação para as relações étnico-raciais; Identificar ações ou práticas dos docentes e equipe gestora que revelem a contribuição ou não para a implementação da Lei na fronteira oeste de Mato Grosso, bem como são seus conceitos e atitudes diante da obrigatoriedade da mesma; Analisar os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das Escolas Estaduais: Padre José de Anchieta e Verena Leite de Brito com a finalidade de ver como está formalizado a implementação da Lei 10.639/03 e verificar se a formação continuada contribui na reflexão acerca da ação docente e de seus desdobramentos materializados em práticas pedagógicas em relação a Lei em estudo.

No afã de responder aos questionamentos que ao longo de nossa caminhada acadêmica muito nos inquietaram sendo eles: Como está sendo a implementação da Lei 10.639/2003 e sua eficácia na fronteira oeste de Mato Grosso? Ainda há predominância dos modelos educacionais por componentes de identidade cultural europeia nos nossos currículos escolares? Esses modelos colaboram ou não para a abordagem da discussão da diversidade étnico-racial no espaço escolar? Essa inquietação nos levou a eleger os instrumentos de investigação mais adequados que dariam respostas precisas e diretas para orientar nossas análises.

Dessa forma, para conhecer as concepções dos sujeitos, bem como a obtenção das informações concernentes aos objetivos geral e específico, propostos para o estudo em questão, lançamos mão de instrumentos como o questionário e entrevistas, cujas coletas trouxeram respostas que sustentaram nossas análises.

Em relação ao processo de implementação das políticas públicas estabelecidas pela SEDUC/MT que contemplem a educação para as relações étnico-raciais, e ainda sobre quais políticas estabelecidas pela SEDUC/MT que contemplem a formação dos profissionais da educação para as relações étnico-raciais, vimos que a realização dos espaços de discussões almejados nesse estudo está muito aquém de se tornar uma realidade concreta, visto que na voz dos sujeitos da pesquisa de ambas as escolas participantes, foi dito que “A SEDUC/MT através do setor de Diversidade, disponibiliza atendimento e dispõe de materiais como por exemplo, as Orientações Curriculares de MT. Porém, segundo os sujeitos das unidades escolares de ambos os municípios, falta apoio no sentido de acompanhamento articulado com as escolas sobre os trabalhos desenvolvidos a partir das Orientações Curriculares. Não há nenhum tipo de fiscalização nem da SEDUC e nem do CEFAPRO.

Outrossim, essa pesquisa evidenciou que o oferecimento da formação continuada para os profissionais da educação que versam as questões relacionadas a história e cultura afrodescendente e outros temas correlatos, obedece a uma hierarquia de setores públicos educacionais, sendo que a SECADI é o órgão maior, vinculado ao MEC o qual projeta para a SEDUC as propostas de estudos e em última instância chega ao conhecimento da CEFAPRO, órgão responsável pela correção dos projetos pedagógicos que são elaborados nas escolas, bem como acompanhá-las mediando esses estudos entre as escolas do estado. Contudo, nossos sujeitos afirmaram que os eventos formativos propostos pela SEDUC via CEFAPRO, são esporádicos e não conseguem atender a demanda existente.

Não obstante, os sujeitos relataram também que nem todas as vezes em que o estudo da formação continuada foi iniciado, ele teve conclusão. Isto é, as discussões sobre as relações étnico-raciais dentro das reuniões de formação continuada, salvo engano, não chegaram ao fim deixando essa lacuna em aberto, comprometendo a implementação efetiva da Lei 10.639/03 e o currículo escolar.

Entendemos que essa lacuna nos estudos das relações étnico-raciais, não somente compromete o a implementação da Lei 10.639/03, mas também fica evidente que além de negligenciar a capacitação dos docentes no que tange a esse conhecimento torna por fim uma consequência que desemboca nos estudantes que ficam de certa forma, prejudicados também.

Basicamente o mesmo ocorreu com a formação continuada dos profissionais da educação voltada para a educação das relações étnico-raciais, de acordo com a fala dos sujeitos da escola Padre José de Anchieta, até na data em que ocorreu a empiria dessa pesquisa, ou seja, em 2018, não houve formação específica direcionada para a temática que envolvia todos os profissionais daquela escola. Houve sim um estudo sobre o tema, todavia, não foi ofertada para todos os profissionais da unidade escolar. Foi um estudo restrito apenas para a gestão escolar, a qual ocorreu no ano da promulgação das Orientações Curriculares em 2010.

Sobre identificar ações ou práticas dos docentes e equipe gestora que revelem a contribuição ou não para a implementação da Lei na fronteira oeste de Mato Grosso, bem como são seus conceitos e atitudes diante da obrigatoriedade da mesma, nossos sujeitos disseram que as ações desenvolvidas na escola Anchieta, na voz dos professores, são as práticas pedagógicas como por exemplo, textos complementares, filmes, palestras, atividades do livro didático, documentário e projetos específicos desenvolvidos especialmente na semana da consciência negra. Segundo os sujeitos, uma das falhas³⁰ que impedem uma eficácia na implementação da Lei, trata-se de atitudes caracterizadas como individualismo.

No que tange analisar o Projeto Político Pedagógico das Escolas Estaduais: Padre José de Anchieta e Verena Leite de Brito com a finalidade de ver como está formalizado a implementação da Lei 10.639/03. Os resultados da pesquisa apontaram que na escola Padre José de Anchieta que a Lei 10.639/03 está inserida no PPP meramente para cumprir protocolo por que ela tem de fazer parte dos documentos da escola, pois na prática, ela não é trabalhada como se deve. Em análise ao PPP dessa escola, percebemos a presença das leis educacionais nas esferas federais, nacionais e estaduais e a ausência da Lei nº 10.639/03. Dessa forma, fica notório a contradição entre o prescrito e o que foi supramencionado pelo sujeito.

Já na Escola Estadual Verena Leite de Brito a Lei 10.639/03, faz parte da vida escolar daqueles sujeitos, muito antes de sua promulgação. O que significa dizer que a Lei está inserida efetivamente nas atividades pedagógicas dessa escola e não redigida no PPP simplesmente porque há uma exigência da SEDUC/MT no que se refere a adequação curricular. Até porque, havia na unidade escolar uma professora que iniciou um “trabalho de

³⁰ Falhas cometidas sem intenção, mas sim por falta de tempo de socialização e interação entre os pares, uma vez que muitos dos professores da rede tem de completar a carga horária semanal ministrando aulas em duas ou mais unidades escolares.

formiguinha” junto aos estudantes, para trabalhar conteúdos relacionados aos temas alterados na LDB por meio da Lei 10.639/03.

Percebemos a necessidade que se torna cada vez mais emergente de promover ações mais efetivas e eficazes no que tange a formação continuada dos professores, professoras e profissionais das unidades escolares envolvidas com essa pesquisa. Já que a educação se constitui no espaço formal privilegiado de aprendizagem dos valores éticos, histórico-sociais, culturais, morais e de respeito, onde as relações interpessoais são conquistadas e fortalecidas com um grau de reciprocidade salutar. Entretanto, vimos que a realização dos espaços de discussões almejados nesse estudo está muito aquém de se tornar uma realidade concreta como foi evidenciado nas vozes dos sujeitos da pesquisa de ambas escolas participantes.

Visto que, diante do contexto globalizado e de cunho neoliberal seguido por vários governos, a qualificação dos professores e professoras, a equidade, a autonomia das escolas, a cidadania crítica e a participação da sociedade civil não é prioridade na agenda das políticas públicas educacionais dessa nação. Dessa forma, entendemos que debater sobre as políticas públicas para a educação das relações étnico-raciais tornou-se imprescindível em um momento histórico em que é necessário superar a discriminação e o preconceito racial, assegurando a todos/as o direito de exercerem cidadania plena com direito de voz e vez.

Compreendemos que não cabe tão somente à educação a incumbência de solucionar todos os problemas da sociedade, no entanto, a educação é capaz de fazer uma grande transformação social e a escola é o principal espaço para contribuir efetivamente com a conversão de uma sociedade excludente para uma sociedade mais humanizada. Para tanto, há que se trabalhar a (re) educação do povo, com vistas a enfatizar a aceitação e o respeito mútuo em todos os espaços e segmentos sociais, inclusive no espaço escolar.

Para além de colocar a escola e a educação no centro das políticas públicas responsabilizando-a como único agente promotor de ações que vão ao encontro das políticas afirmativas, as quais, tornaram-se um desafio que poderia ser um anseio da sociedade em geral e não apenas do grupo de docentes e dos próprios negros e negras as tentativas de fomentar³¹ debates e discussões que possam garantir os direitos dos cidadãos que por muito tempo foi negado, sobretudo aos negros e negras inseridos nos municípios fronteiriços do Oeste de Mato Grosso, onde ocorreu esta pesquisa. Quiçá, se esse anseio fosse também de

³¹ Ver BRASIL, 2005, p. 14.

todos os cidadãos do estado mato-grossense. Glorioso seria se essa preocupação, luta e conquista efetiva alcançassem o entorno nacional.

Ao problematizar essa temática, pretendemos trazer os resultados obtidos nessa pesquisa e corroborar para a divulgação das lutas empreendidas e também as conquistas desse grupo de cidadãos marginalizados, bem como contribuir para a disseminação dos saberes pertinentes aos costumes e modos de vida desse povo, os quais são ricos culturalmente falando.

Pois, entendemos que o diagnóstico realizado das políticas educacionais não pode ser negligenciado ou até mesmo omitido informações dos acontecimentos históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos e a relação com o estado e a sociedade civil nos quais estas se inserem enquanto cidadãos dotados de direitos. Em relação a diversidade étnico-racial, é importante salientar que as conquistas e os insucessos dos movimentos sociais vivenciados pelos grupos de negros e negras devem ser inseridos nas discussões no campo da política educacional em busca da construção da igualdade e da equidade. Percebe-se que esses movimentos estão muito relacionados com as lutas políticas da população negra em prol da educação de qualidade para todos sem distinção.

A Lei nº 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996) e representa a concretização de reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, de intelectuais, de educadores e de diferentes organismos da sociedade civil que historicamente reivindicam educação democrática e antirracista por meio da implementação de políticas públicas educacionais e curriculares que possibilitem questionar a lógica hegemônica e eurocêntrica cristalizadas nos currículos escolares da educação brasileira.

A inclusão do ensino sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar rompeu com o silêncio da escola sobre a subalternização dos saberes dos afro-brasileiros, o mito da democracia racial, o racismo e o preconceito racial. Essa inclusão intencionou os docentes a adotarem práticas pedagógicas interculturais e refletirem sobre a legitimidade dos conhecimentos de matriz europeia e colonizadora por meio de currículos escolares hegemônicos e monoculturais. As reflexões acerca da temática Educação, cultura e relações étnico-raciais desenvolvida nessa investigação, nos levaram a perceber que o ensino escolar brasileiro ainda apresenta vestígios de uma educação elitista e excludente. Mesmo que no Brasil e em Mato Grosso nas últimas décadas tem ampliado as discussões da presença e permanência de negros e negras na educação formal e sobre a implementação de políticas

educacionais que respeitem suas identidades, ainda são marcantes os traços históricos da exclusão do negro na constituição e na expansão da escolarização do país.

Diante de tudo o que foi dito, essa pesquisa aponta como resultado: a necessidade de inserir a Lei 10.639/03 no PPP de uma das escolas participantes da pesquisa; Dificuldade apresentadas pelos professores e professoras em articular a temática em sua prática pedagógica conforme prescreve o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da Cultura Afro-Brasileira e Africana e também as Orientações Curriculares do estado de Mato Grosso; Falta de formação continuada específica visando contribuir para implementação da Lei 10.639/03; Falta acompanhamento efetivo da SEDUC/MT e CEFAPRO, no sentido de supervisionar e monitorar afim de alcançar as metas norteadoras prescritas no Plano Nacional das Diretrizes Curriculares; Trabalhar os conteúdos programáticos de forma interdisciplinar; Não há projetos permanentes que envolvam práticas pedagógicas voltadas para a implementação da Lei 10.639/2003; e, finalmente, falta recursos financeiros e tecnológicos (Internet para pesquisa) mais incisiva dos materiais existentes nas bibliotecas das escolas.

Ao finalizar esse trabalho, acredito que há possibilidade de serem desenvolvidas pesquisas futuras, que possam dar continuidade da investigação, compreensão e oportunidade de avançar no conhecimento na implementação da lei 10.639/2003 na fronteira oeste de Mato Grosso, no que diz respeito à democratização do estudo da cultura africana e afro-brasileira, a importância de legitimar as práticas pedagógicas antirracista, instigar a construção de novas práticas.

A pesquisa revelou que não há uma generalidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003 nos sistemas de ensino e nas escolas pesquisadas. Trata-se de um contexto ainda marcado por avanços e limites. Por fim, acreditamos que uma educação sem discriminação e preconceito racial pode também se concretizar a partir do momento em que assumimos responsabilmente nossos papéis de professores e professoras comprometidos com a nossa história, memória e o legado dos antepassados.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Trabalhando a diferença na educação infantil. São Paulo: Moderna, 2006.

ANDRADE, Francisca Edna Soares; BEZERRA, Keutre Gláudia da Conceição Soares. A Escola como espaço multicultural e a formação do leitor. Disponível: dotorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/Modalidade_1datahora_30_09_2014_19_20_05_idinscrito_1145_364cab24efa9352c6e4796a2a675caa0.pdf. Acessado: 20/01/2019

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 – competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n1/1980-6248-pp-28-01-00055.pdf>. Acessado em 24 de maio de 2019.

ARRAIADA, Eduardo; TAMBARA, Elomar. Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul. Brasília, DF: INEP: SBHE, 2004. (Documentos da educação brasileira).

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a Política Educacional e a Regulação do setor no Brasil: Uma abordagem histórica. Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos/Naura Syria Carapeto, Márcia Angela da S. Aguiar (orgs.) – 2º ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

BARBOSA, Irene Maria Ferreira. Enfrentando Preconceitos. Campinas: CMU/ Unicamp, 1997.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016.

BASTOS, Eva C. A. C. et al. Legislação educacional da Província do Rio Grande do Norte (1835-1889). Brasília, DF: INEP: SBHE, 2004.

BRANDÃO, C. R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. Algumas palavras sobre cultura e educação. In: Rocha, G & PEREIRA, S.T. Antropologia & Educação. Belorizonte: autentica, 2009.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: < www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/>. Acesso em junho de 2017.

BRASIL. Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 15 de jun. 2019.

BRASIL. Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 28 de maio de 2019.

BRASIL. História da Educação do Negro e outras histórias/Organização: Jeruse Romão. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005. 278p. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000374.pdf>>. Acesso em: 03 de jun. de 2019.

_____. Lei N ° 10.639, de 9 de janeiro de 2003. D.O.U. de 10/01/ 2003. Altera a Lei nº 9.394/96, 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”. Brasília, 2003.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parecer CNE/CP 1/2004.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: história /Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC /SEF, 1998.108 p.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> . Acesso em 05 de jun.2019.

BRITO, D. B. A.Lei 10.639/03 e o desafio de efeitos práticos. Brasília: Centro Universitário de Brasília – UNICEUB, Faculdade de Ciências da Educação e Saúde –FACES, 2012.

CANDAU, Vera M. et al. Multiculturalismo e educação: questão, tendências e perspectivas. In.CANDAU, Vera M. (Org.) Sociedade, Educação e Cultura(s): Questões e propostas. Petrópolis, RJ:Vozes, 2002.

CANDAU, Maria Vera. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In CANDAU, Maria Vera (org). Cultura(s) e educação: entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V. M., FERRÃO, R. K: Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, vol.10, n.29, 2010, pp.151-169. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18911444_4009>. Acesso em: 11 de jun. de 2017.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. 2019.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a. p. 13 37.

CANEDO, Daniele. “Cultura é o quê?” - Reflexões sobre o conceito de cultura e a atuação dos poderes públicos. v enecult - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 27 a 29 de maio de 2009 Faculdade de Comunicação/UFBA, Salvador-Bahia-Brasil.

CASTANHA, André Paulo. O Ato Adicional de 1834 na história da educação brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 6, n. 1, p. 169-195, jan./abr. 2006.

CEREZER, O. M. Diretrizes Curriculares Para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena: Implementações e Impactos na Formação, Saberes e Práticas de Professores de História Iniciais (Mato Grosso, Brasil). Universidade Federal de Uberlândia, 2015. (Tese de Doutorado). Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13687/1/DiretrizesCurricularesEnsinoHistoria.pdf>>. Acesso em 07 de jun. de 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 5 ed. 2001.

COQUEIRO, Edna Aparecida. Educação das relações étnico-raciais: desnaturalizando o racismo na escola e para além dela. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1838-8.pdf>. Acessado em 12/05/2019

CORRÊA, S. Negro de Mato Grosso: breve reflexão sobre as contribuições para a cultura. *faces da história*, Assis – SP, v.3, nº 2, p. 5774, jul. – dez., 2016. Disponível em: <<http://seer.assis.unesp.br/index.php/facesdahistoria/article/view/383/358>>. Acesso em 07 de jun. de 2019.

CUNHA JUNIOR, Henrique. Abolição inacabada e a educação dos afrodescendentes. In *Revista Espaço Acadêmico*, nº 89, outubro de 2008. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/089/89cunhajr.pdf>. Acesso 06/06/2019

CUNHA, P. M. C. C. Da senzala à sala de aula: como o negro chegou a escola. In: OLIVEIRA, L. (coord.) *Relações Raciais no Brasil: alguns determinantes*. Niterói: intertexto/UFF: 1999.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. Coleção Educação para Todos. História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília, 2005.

FERNANDES, Florestan. A integração do negro na sociedade de classes. 3. ed., São Paulo: Ática, 1978.

FILLOUX, Jean-Claude; DURKHEIM, Émile. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010, 148p.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessário a Prática Educativa: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999

GALVÃO, J. A. da C. Colonização e cidades em Mato Grosso. XXVII Simpósio Nacional de História. Conhecimento histórico e diálogo social-ANPUH. Natal-RN, 22 a 26 de julho de 2013. 11p. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364785231_arquivo_colonizacaoecidadesemmatogrosso.pdf. Acesso em 22 de jun. 2019.

GADOTTI, M: Diversidade cultural e Educação para todos. Rio de Janeiro. Graal, 1992.

GIL. A. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. São Paulo: Atlas. 1995

GOMES, N. L: Indagações sobre currículo: diversidade e currículo – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 48p.

GOMES, N. L: Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27905>>. Acessado em: 13 de Jun. de 2019.

GOMES, N. L. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. (Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>> acessado: 20/02/2018

GOMES, Nilma Lino. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Disponível: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Corpo-e-cabelo-como-s%C3%ADmbolos-da-identidade-negra.pdf>. Acessado: 17/06/2019

GOMES, L. G. Cultura negra e educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Revista Brasileira de Educação Maio/Jun/Jul/Ago 2003.75-85p.

GOMES, Ana Beatriz S.; CUNHA JUNIOR, Henrique. Educação e Afrodescendência. Fortaleza: Ed. UFC, 2008.

_____, Ana Beatriz. Universidade, universalidade e especificidade dos afrodescendentes. <http://leg.UFPI.br/subsitefiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/gt12/GT2.pdf>. acesso 19/01/2018.

GOMES, Nilma Lino et al. Identidades e Corporeidades Negras: Reflexões sobre uma experiência de formação de professores/as para a diversidade étnico-racial. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial como direito à educação: a Lei nº 10.639/03 no contexto das lutas políticas da população negra no Brasil. Belo Horizonte: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE, 2010.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. In: (Orgs.). Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. A pedagogia do Movimento Negro em Instituições de Ensino em Teresina, Piauí: as experiências do NEAB ÌFARADÁ e do Centro Afro-cultural “Coisa de Nego”. 261f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

HELOANI, Roberto; PIOLLI, Evaldo. Educação, Economia e Reforma do Estado: algumas reflexões sobre a gestão e o trabalho na educação. Revista APASE, n. 11, maio/ 2010, p. 14-21.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. História da educação brasileira: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

Instituto Brasileiro Geográfico de Estatísticas. Censo 2010. Disponível em: www.IBGE.gov.com.br. Acesso em: 05/06/2019

_____. Síntese dos indicadores sociais da população por grupo/raça. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/estatistica/pnad2009/pnad.sintese/2009.p>. Acesso em: 07/06/ 2019.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Retrato das desigualdades de gênero e raça. 4. ed. Brasília, 2011. p. 39.

LIBÂNEO, J. C: Pedagogia e Pedagogos, para quê? Resenhas - Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, 2007, 513 - 515p. Disponível em<

https://www.researchgate.net/publication/240767160_Pedagogia_e_pedagogos_para_que>. Acesso em 13 de Jun. de 2019. A paginação na citação não confere c/ a publicação

LUCKESI, C.C. Filosofia da Educação. São Paulo, Cortez, Ano:1994, 184p.

MAIA A. N, Educação e Cultura Sinônimo ou sistema de interação. Da Cultura, ANO II / Nº 3 / JAN-JUN 2002. Disponível em http://www.funceb.org.br/images/revista/10_7r5u.pdf. Acesso em 06 de julh. De 2019.

MACIEL, Cleber da Silva. Discriminações raciais: negros em Campinas. 2. ed. Campinas: CMU/Unicamp, 1997.

MADALENA, M. R. G; SZUBRIS, E. B; ZATTAR, N. B. Nomes de escolas públicas da cidade de Mirassol D'Oeste-MT: memória de sentidos. Revista de Estudos Acadêmicos de Letras, v. 8, n. 2, 2015.

MATO GROSSO. Escola, Comunidade e Educação Ambiental: Reinventando sonhos, construindo esperanças. Cuiabá – Mato Grosso. 2013, 356 p.

_____.Orientações Curriculares: Diversidades Educacionais. Secretaria de Estado e Educação de Mato Grosso – Cuiabá: Dafanti, 2010, 308p.

_____.Plano Estadual de Educação: 2006-2016. 2013. 98p. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/mt_pee.pdf>. Acesso em 10 jun. 2019.

_____. Resolução N. 002/2016 – CEE/MT. Dispões sobre normatização da Educação Quilombola, nos estabelecimentos de Educação Básica dos Sistemas Estadual de Ensino. 2016.

_____. Resolução Nº 204/06 – CEE/MT. Estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino. 2006. Disponível em:<http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/curriculos/Mato_Grosso_Resolucao_204_06_CEE.pdf> Acesso em 10 de Jun. de 2019.

MENDES, M. A. História e Geografia do Mato Grosso. 4. Ed. Cuiabá: Carfarnaum, 2015, 354p.

MILANESI, I.; AGUIAR, L. E. C.; MANZINI, L. C.; ROCHA, M. S. O estágio interdisciplinar no processo de formação docente. Cáceres – MT. Editora Unemat. 2008. 168p.

MILHOMEM, A. L. B. A Formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura do Campus Universitário Jane Vanini UNEMAT/Cáceres-MT em relação ao uso do computador na educação básica. Cáceres/MT: UNEMAT, 2012. 167f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres-MT. Disponível em: <<http://www.unemat.br/prppg/educacao/docs/dissertacao/2016/ André Luiz Borges Milhomem.pdf>>. Acesso em 20 de jun. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINI-BIOGRAFIA DE ABADIAS NASCIMENTO. Disponível: <https://africaemquestao.wordpress.com/2012/08/02/mini-biografia-de-abdias-do-nascimento>. Acessado em 10/08/2019.

MORAIS, Vanessa Alves de. Educação escolar Quilombola: saberes e fazeres docentes no contexto da escola Verena Leite de Brito, Vila Bela-MT. UFMT, 2018. 165 f. Dissertação (mestrado) Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT. Disponível em: <<file:///C:/Users/Isabel/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Vila%20Bela.pdf>>. Acesso em 24 de jun. de 2019

MOURA, Clóvis. A Imprensa Negra em São Paulo: In: MOURA, Clóvis. Imprensa Negra: estudos críticos. São Paulo: Imprensa Oficial: Sindicatos dos Jornalistas no Estado de São Paulo, Edição Fac-Similar, 2002.

MÜLLER, M. L. R. et al: Educação e diferenças: os desafios da Lei 10.639/03. Cuiabá: EdUFMT, 2009. 147p.

MUNANGA, K: Por que Ensinar a África na Escola Brasileira? - 2008, 16p. Disponível em: < <https://terreirodejaua.files.wordpress.com/2009/07/kabengele1.pdf>>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

_____. MUNANGA, Kabengele. O negro no Brasil de hoje. São Paulo: Global, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Superando o racismo na escola. Brasília: MEC, 1999

MUNANGA. K. Lei 10.639/03: depoimento. [São Paulo, fevereiro 2005] Entrevistador: Fábio de Castro. Disponível em: <<http://www.reporter-social.com.br/entrevista.asp?id=60>>. Acesso: 20/05/2019

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NASCIMENTO, Abadias. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. Estudos avançados. 2004. p.209-224. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/eav/article>. Acessado 10/08/2019.

NOMES de origem afro-descendentes e seus significados. Disponível em: <https://www.familia.com.br/70-nomes-para-meninos-e-meninas-de-origem-africana-inclusive-egipcia-e-seus-significados/>;
<https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/dandara/>;
<http://afrobrasileiros.net.br/index.php/2017/12/12/nomes-de-origem-africana-e-seus-significados-resistencia-simbolica/>;
<https://www.dicionariodenomesproprios.com.br/samira/>;
<https://google.com/search?q=significado+aficano+do+nome+martin&oq=significado+aficano+do+nome+martin+&aqs=chrome..69i57.34658j1j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em 11 de agosto de 2019.

NUNES E CARVALHO M. M. C. história da educação e fontes. In: Cadernos Anped, nº 5, set. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/caderno_anped_no.5_set_1993.pdf. Acesso em 16 de jun. de 2019.

PADILHA, P. R. Planejamento dialógico: como construir o projeto político da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001, 93p.

PAIVA, Eduardo França. Leituras (im)possíveis: negros e mestiços leitores na América portuguesa. In: Colóquio Internacional Política, Nação e Edição, Belo Horizonte, 2003. Anais... Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. v. 1.

PEREIRA, J. P. Colégio São Benedito: a escola na construção da cidadania. In: NASCIMENTO T. A. Q. R. do et. al. Memória da educação. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1999.

PEREIRA, Tereza Dias. História de Mirassol D' Oeste: formação e organização do município, 1962 –1994. R.G.A. Gráfica e Editora Ltda, 1998.

PERONI, Vera Maria Vidal. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90. São Paulo: Xamã, 2003.

PERRENOUD, Philippe. A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PORTARIA Nº 597/2018/GS/SEDUC/MT. Diário Oficial Nº 27372 Página 68. Publicado em Quinta-Feira, 25 de Outubro de 2018. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes/aulas e jornada de trabalho dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências. Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Portaria%20n%C2%BA%20597%20-%20Geral69270931400730.pdf>. Acesso em 11 de agosto de 2019.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Padre José de Anchieta. 2010-2018. Mirassol D'Oeste/MT.

PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO. Escola Estadual Verena Leite de Brito. 2010-2018. Vila Bela da Santíssima Trindade/MT.

REGIS, K. E. A LEI Nº 10.639/2003: desafios e possibilidades de uma política curricular que afirma a diversidade. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação dias 14, 15 e 16 de abril de 2014, Porto, Portugal. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Coimunicacao/KatiaEvangelistaRegis_GT3_integral.pdf. Acessado em 24 de maio de 2019.

REVISTA HISTEDBR On-line . “O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)” - Campinas, nº especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584

ROCHA, Helena do Socorro Campos da. A Experiência com a Lei Nº10.639/03 CEFET-PA: Formação Inicial e Continuada. IN: COELHO, Wilma de Nazaré Baía, Mauro Cezar (Org.). Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade. Belo Horizonte: MAZZA, 2008.

RODRIGUES, T. C: A Ascensão Da Diversidade Nas Políticas Educacionais Contemporâneas. 2011. 235p. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP. Disponível: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2264/3813.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 14 de Jun. 2019.

ROSA, Isabel Cristina Clavelin da. Imprensa Negra: descobertas para o jornalismo brasileiro. Estudos em Jornalismo e Mídia, v. 11, n. 2, p. 555-568, 2014.

SÁ, Nicanor P.; SIQUEIRA, Elizabeth M. (Org.). Leis e regulamentos da instrução pública do Império em Mato Grosso. Campinas: Autores Associados, 2000.

SADER, E. Quando novos personagens entram em cena. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, José Antônio dos. Prisioneiros da História. Trajetórias Intelectuais na Imprensa Negra Meridional. 2011. 281f. 2011. Tese de Doutorado. Tese (doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SEDUC-MT. Objetivos de Aprendizagem para Escolas de Ensino Fundamental. Cuiabá, 2018, 97p.

SEDUC-MT. Orientativo pedagógico. 2018. Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais.- 2018, 109p.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. Os professores e sua formação, v. 2, p. 77-91, 1992.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. Política Educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4º ed.

SILVA, Adriana Maria P. Notas para o estudo da instituição da obrigatoriedade da educação primária na província de Pernambuco.

In: VIDAL, Diana G.; SÁ, Elizabeth F.; SILVA, Vera Lucia G. (Org.). Obrigatoriedade escolar no Brasil. Cuiabá: UFMT, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos culturais. Petrópolis-RJ: Editora Vozes; 2000.

SILVA, T.T. Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, 156p.

SILVA, Noemi Santos da. Escravos, libertos e ingênuos na escola: instrução e liberdade na província do Paraná (1871-1888). Disponível:

<http://www.escravidaoeliberdade.com.br/site/images/Textos.6/noemisilva.pdf>. Acessado em 16/04/2019

SILVA Geraldo da e ARAÚJO Márcia. Da interdição às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros, negros e escolas profissionais, técnicas e tecnologias. História da educação do negro e outras histórias. Organização: Jeruse Romão. Brasília: Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade, 2005

SIQUEIRA, E. M. História de Mato Grosso. Da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, p. 272, 2002.

SOUZA, R. F. de. A difusão da escola primária em Campinas. In: NASCIMENTO, T. A Q. R. et. all. Memória da educação. Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. 2002. Disponível em:

<<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>>. Acesso em 16 de jun. de 2019.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (Org). Projeto político-pedagógico: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995, p. 11-35.

VEIGA, I. P. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em:<<https://pt.scribd.com/document/132938838/4-4-rojeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos-pdf>>. Acesso em: 30 de jun. de 2019.

VIEIRA,P.A.S; SILVEIRA, C. da. Nuances do passado que se anunciam no presente: contribuições ao estudo das relações raciais e das políticas de ação afirmativa no Brasil. Revista Ensino Interdisciplinar, v. 3, nº. 08, Maio/2017UERN, Mossoró, RN. P. 254 – 268.

WULF, Christop,1944. Antropologia da Educação.Campinas,SP: Ed.Alínea,2005

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Convidamos V.Sa. para participar, como voluntário, da pesquisa em desenvolvimento pela mestrandia Gleici Simone Faneli do Nascimento, no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação pela Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final desse documento, em que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEMAT pelo telefone: (65) 3221-0067.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Título do Projeto: EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM MATO GROSSO: PROCESSOS DE IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 NA FRONTEIRA OESTE

Responsável pela pesquisa: Gleici Simone Faneli do Nascimento, residente na Rua Pascoal Moreira Cabral, nº 156, Alto da Boa Vista – Mirassol D’Oeste/MT, CEP: 78.280-000. Cel: (65) 99904-2946, email: gleicifaneli@hotmail.com ou gleicifaneli@gmail.com

Equipe de Pesquisa: Gleici Simone Faneli do Nascimento (mestrandia)

Prof. Dr. Paulo Alberto dos Santos Vieira (orientador)

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa tem como parâmetro de investigação a implementação da lei 10.639/2003 e sua eficácia na fronteira oeste de Mato Grosso. Esta pesquisa apoiará nas mudanças trazidas pela legislação que possibilitou questionar a lógica hegemônica de uma cultura comum, eurocêntrica e que calou e inviabilizou outros saberes. O universo pesquisado serão as escolas estaduais Padre José de Anchieta e Verena de Brito Leite, respectivamente localizadas nos municípios de Mirassol D’Oeste e Vila Bela da Santíssima Trindade no estado de Mato Grosso, na fronteira oeste do estado. Faremos um estudo do tipo exploratório e descritivo, numa abordagem qualitativa. Os sujeitos da pesquisa são os educadores (as) que atuam nas disciplinas de história, arte e literatura/língua portuguesa, e os educadores que estão no cargo/função de coordenadores pedagógicos e os diretores (as) das escolas. Para os procedimentos de coleta de dados inicialmente faremos uma pesquisa bibliográfica, onde buscaremos em livros, teses, artigos, revistas científicas, etc, trabalhos que tratam da mesma temática. Faremos também análise documental entre os anos de 2008 a 2016, onde analisaremos Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, Conselho Estadual da Educação, Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso, SEDUC/MT, 2008/2009, Projeto Político-Pedagógico das escolas e aplicaremos questionário com perguntas fechadas para os docentes e entrevistas semiestruturada para os coordenadores/as pedagógicos e diretores/as. Em relação à análise dos resultados, as informações obtidas através dos questionários explanaremos em forma de gráficos e as entrevistas descreveremos. Com essa pesquisa pretendemos contribuir para o avanço do conhecimento no que diz respeito à democratização do estudo da cultura africana e afro-brasileira, a importância fazer pedagógico no que se no que se refere à inserção da temática étnico racial no ensino médio e o incentivo à pesquisa científica no ambiente escolar

OBJETIVO DA PESQUISA

Analisar os avanços e desafios no processo implementação da lei 10.639/2003 na fronteira oeste de Mato Grosso.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO - Docentes

Identificação:

Nome: _____ Idade: _____

Graduação: _____ Tempo de Magistério: _____

Escola: _____ Município: _____

2 – Em 09 de janeiro de 2003 a lei 10.639/2003 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), tornando obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira na educação básica. Você conhece a lei 10.639/2003?

não Sim. De que forma conheceu a lei 10.639/2003? _____

3 - A partir de 2003, o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira passa ser obrigatório nas escolas de ensino fundamental e médio. Em sua opinião a escola e os professores vêm abordando essa temática em sala de aula?

não sim. Como?

4 - Houve uma articulação entre as ações desenvolvidas pela Secretaria Estadual de Educação para a implementação da Lei 10.639/2003?

não sim . Quando? Como? _____

5 - Na escola como é vista a cultura afro-brasileira:

silenciada pouco debatida

ignorada reconhecida através práticas pedagógicas

6 - O Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na escola que atua ainda encontra resistências.

não sim. Como? _____

7 - As relações étnico-raciais são abordadas/trabalhadas na escola de que maneira?

Como disciplinas específicas de História e Cultura Afro-Brasileira.

projetos direcionados a cultura Afro - Brasileira

Através de ações individuais, quase totalmente desvinculada das atividades curriculares, pois os docentes não disponibilizam espaço para discussão dessa temática.

Não é considerado tema pertinente para escola.

8 - Durante qual período você considera importante trabalhar a história e cultura afro-brasileira e africana na escola?

Datas comemorativas como o 13 de Maio e o 20 de Novembro

com projetos pedagógicos de maneira interdisciplinar

inserir a temática da diversidade étnico-racial no currículo escolar

Não considero necessário importante desenvolver essa temática na escola.

9 - Na escola tem projetos que valorizam a literatura negra, os artistas e a história africana.

não sim. Qual/is?? _____

10 – Como parte da sua metodologia, qual apoio didático que você utiliza nas atividades sobre cultura africana e afro-brasileira trabalhadas no ambiente escolar?

() Livros Didáticos () filmes () Teatro () Músicas () Danças
() Outros. Quais? _____

11 - Você já presenciou discriminação racial no espaço escolar? Se a resposta for positiva, assinale a medida que você adotou.

() não () sim. () Comunicou a direção/coordenação da escola.
() Abordou o tema em sala de aula.
() Desenvolveu um projeto para toda a comunidade escolar. () Outro. Qual?

12 – Para você, a escola pode colaborar na diminuição e até mesmo abolir com os estereótipos criados em torno dos conceitos étnicos e culturais?

() não () sim. Como? _____

13 – Na sua formação inicial, cursou alguma disciplina que propiciou conhecimento e práticas pedagógicas que atendam às diretrizes para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana?

() não () sim. Qual? _____

14 - Você participou de algum palestras, seminário, curso de extensão e/ou de formação continuada que tenha abordado as questões étnicos – raciais?

() não () sim. Qual o nome do curso? _____ Quem ofertou? _____

Local? _____

Carga horária? _____

15 - Já participou de eventos e/ou atividades na escola que abordava a temática história e cultura africana e afro-brasileira?

() não () sim. Qual? _____

16 – Em sua opinião, qual o desafio para o desenvolvimento da temática Cultura Africana e Afro -brasileira

() descolonização do currículo () resistência para abordar a temática
() práticas pedagógicas () Falta de formação inicial e continuada sobre os temas da lei

17 - Há ou houve algum acompanhamento por parte da gestão escolar e/ou pela SEDUC/MT sobre a aplicabilidade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira?

() não () sim. Como? _____

18 - Você identifica no seu município movimentos sociais e culturais que colabora no processo de implementação da lei 10.639/2003?

() não () sim. Quais? _____

APÊNDICE C : Entrevista semi-estruturada – Diretores e Coordenadores Pedagógicos

1-Identificação:

Nome: _____ Idade: _____

Graduação: _____ Tempo de Magistério: _____ Função:

Escola: _____ Município: _____

2 - Como gestor (a) (diretor (a), coordenador (a) pedagógico) você conhece a lei 10.639/2003 e seus desdobramentos?

3 - Quais cursos são ofertados pela SEDUC e pela unidade escolar aos docentes para que se obtenha a qualificação necessária para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana?

4 - Durante a sua gestão há/houve reflexão e discussão sobre a diversidade e questões étnico-raciais?

5 - Quais foram suas iniciativas para a implementação da lei 10.639/2003 na escola que você atua?

6 - Como esta assegurado no Projeto Político Pedagógico a questão da educação para as relações étnico – raciais?

7 - Existe projetos que desenvolvam aprendizagens positivas entre negros e brancos quanto à importância da diversidade e a relevância da participação/contribuição negra na sociedade brasileira?

8 - Você acredita que influência local colabora na no processo de implementação da lei 10.639/2003?

9 - Quais os avanços e desafios que constatou nesta unidade escolar no processo de implementação da lei 10.639/2003?

10 - Quais são os aspectos que desapoiam o trabalho de implementação da lei 10.369/2003 na escola?

() Falta de interesse dos alunos. () Falta de iniciativa dos docentes

() Falta de formação inicial e continuada sobre os temas da lei () Falta de material