



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LETÍCIA ROZENDO SANTA CRUZ

**ENSINO DE HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: REFLEXÕES SOBRE A
IMPLEMENTAÇÃO DO ARTIGO 26-A DA LDBEN**

BRASÍLIA – DF
2014

LETÍCIA ROZENDO SANTA CRUZ

**ENSINO DE HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: REFLEXÕES SOBRE A
IMPLEMENTAÇÃO DO ARTIGO 26-A DA LDBEN**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como Requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Renísia Cristina
Garcia Filice

Brasília – DF

2014

Santa Cruz, Letícia Rozendo.

Ensino de História e Políticas Públicas: Reflexões sobre o artigo 26-A da LDBEN / Letícia Rozendo Santa Cruz. – Brasília, 2014.
75 f.: il.

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2014.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Renísia Cristina Garcia Filice, Faculdade de Educação.

1. Artigo 26-A. 2. Ensino de História. 3. Políticas Públicas.
4. Relações Étnico-raciais.

LETÍCIA ROZENDO SANTA CRUZ

**ENSINO DE HISTÓRIA E POLÍTICAS PÚBLICAS: REFLEXÕES SOBRE A
IMPLEMENTAÇÃO DO ARTIGO 26-A DA LDBEN**

Trabalho Final de Curso apresentado à
Banca Examinadora da Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília,
como Requisito parcial para a obtenção
do título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em:

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Renísia Cristina Garcia Filice

Professora Orientadora - FE/UnB

Prof^a Dr^a Edlene Oliveira

Professora Examinadora - IH-HIST/UnB

Silva Prof^a Dr^a Maria Abádia da Silva

Professora Examinadora - FE/UnB

Brasília, 09 de julho de 2014

Dedico este trabalho a minha família, primeira fonte de inspiração, e aos colegas estudantes, pesquisadores e educadores que buscam pensar uma educação igualitária e democrática.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família pela confiança, motivação e compreensão diante da ausência involuntária. Aos meus tios Antônio e Celma por me educarem e também por me incentivarem em todas as minhas potencialidades. Aos meus irmãos Bruno, Virginia e Jéssica pela amizade que temos.

Agradeço aos meus amigos pela força e pela vibração com o meu sucesso em relação a esta jornada especialmente a Stephane querida companheira de turma; e aos demais amigos que mesmo indiretamente contribuíram para a realização deste projeto.

Agradeço a querida orientadora Renísia, braço amigo de todas as etapas deste trabalho pela sua atenção e dedicação; Ao grupo GEPPHERG que tem proporcionado diversos momentos qualitativos de reflexão.

Agradeço aos queridos professores e colegas de Curso, pois juntos trilhamos uma etapa importante de nossas vidas.

Aos estudantes e profissionais que fizeram parte da pesquisa, que ajudaram na concessão de informações valiosas para a realização deste estudo.

A todos que, com boa intenção, colaboraram para a realização e finalização deste projeto.

"histórias, nossas histórias, dias de lutas, dias de glórias".

(Charlie Brown Jr.)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso consiste em uma reflexão sobre o ensino de História com foco na implementação do Artigo 26-A da LDBEN. Para tal reflexão foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola de Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEE-DF, localizada na região administrativa de Santa Maria. Como técnicas de pesquisa foi realizada a análise do livro didático de História do 3º ano do ensino fundamental, do Projeto Político Pedagógico (2011); uma observação participante sobre as práticas pedagógicas da professora regente. A aplicação de práticas de intervenção pedagógica e elaboração de relatórios que a luz do referencial teórico da disciplina História, Identidade e Cidadania, bem como as reflexões desenvolvidas no GEPHERG – UnB, delinearão esta monografia. O intuito de verificar o ensino de História do Brasil, especificamente a abordagem sobre História e cultura afro-brasileira, atende a uma determinação legal no campo da formação de professores pela lei 10.639 que alterou o artigo 26-A da LDBEN. Conclui-se que a implementação desta lei ainda ocorre de forma tímida, devido a vários fatores, dentre eles a falta de inclusão do conteúdo nos currículos dos cursos de formação de professores; a falta de incentivo a formação continuada nesta área temática e a falta de monitoramento na implementação desta política para que o conteúdo realmente seja aplicado no ensino de História como ordena a LDBEN e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: Artigo 26-A. Ensino de História. Políticas Públicas. Relações Étnico-Raciais.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Imagem sobre preconceito racial	50
Figura 2	Imagem sobre o jogo africano Yoté	51
Figura 3	Trabalho escravo	53
Figura 4	Autorretrato: Aluna 01	56
Figura 5	Autorretrato: Aluna 02	56
Figura 6	Autorretrato: Aluna 03	56
Figura 7	Autorretrato: Aluno 04	56
Figura 8	Autorretrato: Aluno 05	56
Figura 9	Autorretrato: Aluno 06	56

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População segundo os grupos de idade – Santa Maria.....	36
Tabela 2	População segundo a cor ou raça declarada - Santa Maria.....	37
Tabela 3	População segundo a condição de estudo - Santa Maria.....	37
Tabela 4	População segundo nível de escolaridade - Santa Maria.....	38
Tabela 5	População segundo a situação de atividade - Santa Maria.....	39
Tabela 6	Crianças atendidas pela escola - Santa Maria.....	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEE	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
APEC	Aliança Pró-Evangelização de Crianças
CEMEB	Centro de Ensino Médio Elefante Branco
CIL	Centro de Línguas de Brasília
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODEPLAN	Compahia de Planejamento do Distrito Federal
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DF	Distrito Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
GEPHERG	Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Étnico-Raciais e Gênero
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MN	Movimento Negro
MPC	Mocidade Para Cristo
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDAD	Pesquis Distrital por Amostra de Domicílios
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONAICA	Programa de Atendimento Integral a Criança e ao Adolescente
RA	Região Administrativa
SEE-DF	Secretaria de Educação
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

Memorial	12
Considerações Iniciais	17
Capítulo 1 - A escola e os processos de invisibilização.....	21
1.1 A Escola e a diversidade	21
1.2 O Ensino de História e as Políticas Públicas	24
1.3 O artigo 26 A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	27
Capítulo 2 – Notas sobre o percurso teórico-metodológico	32
2.1 Técnicas de pesquisa	33
2.2 Localidade da pesquisa - Santa Maria	36
2.3 Análise sobre o projeto político pedagógico da escola	39
Capítulo 3 – O fazer em sala de aula: A implementação do artigo 26 A.....	48
3.1 Análise da implementação do artigo 26 A da lei 9394/96 no livro didático de História utilizado pela escola no 3ª ano.....	49
3.2 As observações na turma 3º ano.....	55
3.3 As intervenções pedagógicas na formação de estudante.....	59
Considerações Finais	65
Referências.....	67
Anexos	72
Anexo A – Diversidade - Tatiana Belinky	72
Anexo B – Pontos principais do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ..	73

MEMORIAL

Eu me chamo Letícia, nasci no dia 3 de outubro de 1989 na cidade de Brasília, filha de uma mulher negra. Sempre que penso em minha história ou vou contá-la a alguém começo pela história de minha mãe, Célia. Ela veio do estado de Alagoas - AL por volta dos 18 anos “tentar a vida” em Brasília. Minha mãe trabalhou como empregada doméstica, mais tarde a situação financeira melhorou, ela entrou para Fundação Nacional de Saúde como auxiliar de laboratório, foi agente da dengue, terminou o ensino fundamental e médio na idade adulta. Sou filha única por parte de mãe. Cresci vendo minha mãe sofrer as consequências do racismo, do preconceito de gênero, e ainda num tempo não tão distante por ser mãe solteira e nordestina.

A minha vida escolar se iniciou na creche, quando minha mãe me deixava para ir trabalhar. Morávamos no município do Novo Gama – GO e estudei nos jardins de infância em escolas privadas da região. Dessa época eu tenho poucas memórias nítidas, não me lembro do meu processo de alfabetização. Eu não gostava de ir pra escola, nem das estrelas douradas, nem das outras crianças. A escola era um mundo assustador, só quando eu entrei na escola pública que tudo se ajustou.

Mudamo-nos para a região administrativa de Santa Maria, entrei no primeiro ano do ensino fundamental (antiga 1º série) no ano de 1998 aos oito anos de idade na Escola Classe 203 de Santa Maria. No primeiro dia de aula, eu me lembro de ter ficado encantada com o tamanho da escola. Havia dois campos de futebol, dois parques, e muito espaço para crianças brincarem e correrem; lembro-me também que nas brincadeiras da minha turminha sempre montávamos times de meninas contra meninos. No fim daquele ano eu fui considerada aluna destaque; e a professora Maura disse pra minha mãe que eu poderia passar diretamente pra 3ª série, eu não teria prejuízos e também eu estava atrasada de acordo com as regras idade-série daquele ano.

No ano seguinte fui matriculada na 3º série, com a professora Rose, naquele ano tivemos projeto extraclasse nas modalidades de teatro, dança futebol, vôlei e xadrez. Depois cursei a 4º série com a professora Denise que tinha um projeto diferente, nos dividimos em grupos fixos, elegemos dentre nós mesmos presidentes, tesoureiros, secretários e fazíamos todos os trabalhos da escola nestes

mesmos grupos que inclusive ganharam nomes. No decorrer do ano ninguém quis trocar de grupo. Eu tinha uma melhor amiga chamada Elizabete que era de outro grupo, mas eu passava na casa dela todos os dias para irmos pra escola juntas. Eu não me importava que ela não fosse do meu grupo.

As 5ª e 6ª séries eu cursei na escola classe 218 de Santa Maria, nesta época meus tios eram meus responsáveis, pois minha mãe estava doente, em tratamento. Nesta escola eu também tive professores muito queridos, destaco a professora de português que nos incentivava a ler, nunca poderia esquecer o chá poético no qual recitamos a poesia de Carlos Drummond de Andrade e confeccionamos o jornal da escola. Destaco também o professor de artes que movia a escola com tanto entusiasmo fazendo turmas inteiras montar peças, fantoches, máscaras, etc.

A escola classe 218 não oferecia sétima série. Minha tia me matriculou no Centro de Ensino Fundamental CASEB, apesar de todo temor da minha tia em “soltar a gente no mundo”, hoje vejo que aquela escola foi muito importante no meu processo de independência, talvez pela experiência de pela primeira vez estudar longe de casa, também lidar com escolhas do dia-a-dia, pois facilmente estávamos expostos ao mundo de crime e drogas. No fim de 2004 consegui uma bolsa integral para estudar o ensino médio no Centro Educacional Planalto que era uma instituição privada. Em 2005 quando comecei o Ensino médio minha mãe infelizmente faleceu.

No Colégio Planalto eu conheci um grupo de amigas: Amanda, Janaína, Kamylla, Karina e Naara que foram o meu suporte no momento de luto, e também acabamos por fazer nossa amizade transcender os muros da escola e vir perdurando, cheia de laços de ternura e afeto até os dias de hoje. Os momentos que recordo com mais alegria foram as feiras culturais, pois tivemos que pesquisar tudo sobre determinado país e fazer uma apresentação pra escola inteira, o que incluía danças, comidas típicas, e toda história de determinada localidade.

No terceiro ano eu decidi mudar de escola, matriculei-me no Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB). Por estar no CEMEB, automaticamente eu comecei a estudar inglês no Centro de Línguas de Brasília (CIL), ter oportunidade de estudar inglês foi maravilhoso pra que eu pudesse realizar um grande sonho: viajar.

Lembro-me que no 3º ano em uma feira cultural escolhi falar sobre racismo, e as cotas para negros na UnB. Notei obviamente que sem muito conhecimento teórico que as pessoas falam a partir de suas experiências e com pré-

juízos contra ações afirmativas, por não conhecerem ou ignoram os processos históricos, sociais e econômicos da formação da população brasileira.

Em 2008 eu fui contemplada com uma bolsa de curso técnico em secretariado, os cursos foram oferecidos para os estudantes de escola pública que tinha obtido boas notas em português e matemática. Enquanto fazia o curso técnico à noite, comecei a estudar especificamente para o vestibular da UnB, já que eu não havia passado no Programa de Avaliação Seriada (PAS).

O meu contato com a área de educação começou desde cedo, pois aos 14 anos eu comecei a fazer cursos na área de ensino e fui professora de crianças na igreja desde os 15 anos, comecei contando histórias para crianças de berçário e sempre fazia cursos pela Aliança Pró-Evangelização de Crianças (APEC) que focavam o lúdico, a organização de planos de aula e trabalhos manuais. Apesar de ter vários cursos em mente e fazer os cálculos necessários para alcançar o argumento de alguns outros cursos, optei pelo curso de pedagogia e passei no primeiro vestibular de 2009. Foram muitas as comemorações, afinal eu seria a primeira de minha família a estudar em uma Universidade Federal, e a segunda a ter oportunidade de fazer um curso superior.

A minha opção de curso foi o noturno, pois iniciei a graduação trabalhando como secretária em uma ONG chamada Mocidade para Cristo (MPC) que tinha como missão discutir o amor como princípio fundamental da vida. A ONG tinha um projeto chamado “Escola da Vida”, no qual levava palestras sobre sexualidade, família, drogas, violência, etc. No último dia o tema sempre era o amor. O objetivo da ONG era trabalhar o princípio do amor pautado no evangelho de Jesus Cristo que ensina os seres humanos a terem mais cuidado e generosidade para com o outro.

Levávamos grupos de Rap, teatro, banda de rock, palestrantes, e interagíamos com os estudantes lendo as redações que eles escreviam sobre determinado tema; havia uma equipe de voluntários que lia e respondiam todas as redações. Trabalhar na MPC foi uma experiência transformadora, mudava meu jeito de pensar todos os dias, a voluntariedade e o entusiasmo por um mundo melhor eram características fortes de quem se engaja em projetos sociais. Lá também conheci a Gabriela, uma grande amiga.

No momento de escolher o projeto três, entrei na área de relações étnico-raciais com a professora Denise Botelho. No grupo discutíamos sobre a

implementação do Artigo 26-A da LDBEN, e as estratégias pedagógicas para a inserção do conteúdo nas mais diversas disciplinas, assistimos a alguns filmes e palestras sobre a temática racial.

Quando chegou à hora de avançar para o projeto quatro, a professora Denise Botelho nos deu notícia de que iria se mudar para Recife. Encontrei o projeto 4 fase 1 da professora Sônia Marise que era realizado na cidade onde moro, Santa Maria- DF, expliquei a ela minha vontade em continuar na temática racial, ela disse que poderia me acompanhar, mas insistiu que eu fizesse a disciplina Ensino de História Identidade e Cidadania com a Professora Renísia Garcia, eu procurei a disciplina e me matriculei na turma, paralelamente cursava o projeto 4 fase 1 com professora Sônia em Santa Maria.

Na disciplina de “Historia Identidade e Cidadania” eu me dei conta da importância de um Ensino de História que conte a História da humanidade sob a ótica de outros povos que vá para além da perspectiva eurocêntrica que é ensinada nas escolas do Brasil. O que é dito como verdade perpassa sempre sob a visão de quem conta, ou seja, há inúmeras verdades nunca contadas que foram não apenas excluídas, ignoradas e suprimidas neste processo político, histórico e ideológico que é a dominação de seres humanos sobre outros. Na fase B do projeto 4, entrei no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Étnico-Raciais e Gênero (GEPHERG). O grupo me permitiu diversos tipos de leituras e reflexões com estudantes da pós-graduação e outros profissionais atuantes na educação que já exercem sua prática contemplando a temática racial.

Houve outras disciplinas tão importantes para minha trajetória acadêmica e também de vida como os Tópicos Especiais em História da África com o Professor Anderson Oliva no Departamento de História, Pensamento Negro Contemporâneo, oferecida pelo Decanato de Extensão da UnB, e outras matérias não tão intrinsecamente ligadas à temática racial, mas que certamente tem lugar de importância no currículo de uma pedagoga como O Lúdico no Processo de Escolarização, Literatura em Educação, Práticas Pedagógicas Inovadoras, Produção e Leitura da Imagem, e algumas outras em que tive contato com grandes teóricos da Educação como Paulo Freire.

Depois que saí do emprego de secretária na MPC, fiquei algum tempo só por conta da faculdade, em seguida estagiei por alguns meses na área de Educação Continuada do Banco do Brasil. Comecei a minha pesquisa no ano de 2011, no

período acadêmico tive alguns contratemplos, disciplinas trancadas por conta de greves. Tive oportunidade de realizar um intercâmbio no ano de 2013 não pela Universidade, mas por uma agência de viagens, fiquei seis meses em Coventry, Connecticut nos Estados Unidos, lá trabalhei como *au pair*¹, cuidei de duas crianças de dois anos, aprendi e vivenciei um mundo de coisas, sobre ser estrangeiro em outra cultura, viajei por vários estados americanos, amadureci em diversos sentidos ao passar este tempo sozinha e longe de casa.

A minha trajetória escolar e universitária foi e está sendo riquíssima em grandes conquistas, não apenas pelas realizações acadêmicas como bolsas de estudos, cursos de inglês, etc. Uma trajetória rica em amizades que consigo manter ao longo de minha jornada, alguns professores se tornaram amigos, e até colegas de profissão como a Denise da quarta série.

A escola é um lugar rico em trocas, o lugar onde li os melhores livros, como *Os Miseráveis* de Vitor Hugo, *Dom casmurro* de Machado de Assis e outros títulos com grandes aventuras. Na escola choramos, rimos, aprendemos, sofremos com recuperações e conquistas. Estudar todas as teorias que vemos na Universidade me faz rever a grande responsabilidade que tem o educador e a educadora, como diz Freire (1996) em sua pedagogia da autonomia não é transferir conhecimentos, mas ensinar o educando a pensar certo. Pensar certo tem haver com forjar indivíduos autônomos, seres conscientes de suas singularidades, mas que respeitem e valorizem a pessoa e singularidade do outro. O que mais levo dessa grande jornada, que continuará quando eu de fato estiver exercendo a função de professora será reconhecer cada indivíduo em suas diferenças e potencialidades e fazê-los acreditar que podem ser seres humanos felizes, construtores de sua própria história, cidadãos plenos, futuros profissionais realizados em suas áreas de interesses e que saibam conviver com respeito e amor entre Si.

¹ A *au pair* é recebida em um país de língua estrangeira por uma família com crianças, onde recebe moradia, uma bolsa de estudos (geralmente do idioma local). Tem como responsabilidade o cuidado com a(s) criança(s) da família anfitriã e ajuda com parte dos trabalhos domésticos da casa. É uma oportunidade para jovens que querem conhecer um novo país, aprender uma nova língua e garantir um trabalho remunerado neste processo.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta monografia é apresentada como trabalho de conclusão de curso para a obtenção do título de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Busca avaliar a implementação do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que visa à obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. O trabalho de campo foi realizado em uma escola pública da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEE-DF) que atende crianças da educação infantil e educandos do 1º ao 9º do ensino fundamental, localizada na região administrativa de Santa Maria-DF, no ano de 2011. Salienta-se que para preservação da instituição, dos funcionários e dos estudantes não será revelada o nome da escola, nem dos participantes da pesquisa.

A Lei 10.639 altera o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, resulta da luta do Movimento Negro (MN), que ao longo da história atuou politicamente com a intenção de combater o racismo presente na cultura brasileira, a partir de sua promulgação em janeiro de 2003, é o principal orientador no que diz respeito à implementação dessa Lei (CNE, 2004). Outros documentos como o Plano de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) norteiam a prática pedagógica docente como um direcionador que ao mesmo tempo vem sendo problematizado no que se refere ao currículo. A escola com sua autonomia pode e deve utilizar este conteúdo, seja por meio de projetos com temas transversais, inseridos em disciplinas, e/ou como o conteúdo inserido, especialmente na disciplina de história.

1. Relevancia do Tema

O racismo é uma prática estruturada na cultura brasileira que se evidencia e toma corporeidade em palavras, agressões, pré-julgamentos, falácias, comportamentos a respeito do que vem a ser o outro, negro. No caso, a contradição brasileira se dá quando todo um sistema não reconhece a existência do racismo. Esta invisibilidade que opera no real tem sido desde o final da década 1970 desmascarada.

As políticas públicas reconhecem este fato. O racismo tem em sua negação raízes históricas por isso é um campo amplo, dinâmico que perpassa o ambiente escolar, sendo assim, é dever da escola, dos educadores, do Estado e da sociedade, desnudá-la, como uma forma de seu enfrentamento. O diálogo sobre a temática racial em sua maioria sufocada por avaliações economicistas, isto é, quando não se considera que o fator cor, tanto quanto o econômico é predominante nas relações de desigualdade para além da classe social gera impasses. Não se qualifica o debate racial e desvia a atenção de questões sérias como os processos de invisibilização sofridos por negros e negras ao longo da História do Brasil.

A obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo educacional brasileiro contido no artigo 26-A da LDBEN se faz imprescindível, na medida em que o espaço curricular ordena o debate das relações étnico-raciais, evidencia a necessidade do conhecimento histórico da formação social, cultural e econômica do povo brasileiro, considera o cidadão/cidadã negro/negra e os impactos na formação do indivíduo, sua origem e suas identidades.

2. Percurso Metodológico e Problemática

O percurso metodológico foi longo, durante os anos de 2011 a 2014, e em diferentes contextos. A faculdade de Educação tem seu currículo em discussão no período atual, no entanto o trabalho foi realizado quando o curso de pedagogia sustentava o eixo de projetos². Sendo assim a trajetória metodológica seguiu um ciclo processual, do qual a FE entende ser um percurso adequado e satisfatório para que o estudante construa sua própria trajetória com estes pilares, progressivamente.

² “Os Projetos (1,2,3,4,5) são espaços curriculares específicos do curso de Pedagogia cujo objetivo é permitir ao aluno desenvolver uma trajetória acadêmica vivencial prática e reflexiva de atividades de ensino, pesquisa e extensão em instituições ou espaços que desenvolvem ações pedagógicas, sendo que:

- Os projetos 1 e 2 tem como foco levar o aluno a refletir sobre o que é a Universidade e o ensino Universitário e o que é a Pedagogia.
- Projeto 3 (fases 1, 2 e 3) Visa oportunizar o estudante/pesquisador ao conhecer espaços com diferentes modalidades de ensino públicos. Os intuítos são a integração comunitária, pesquisa, observação e docência.
- Projeto 4 (fase 1 e 2) Corresponde ao estágio supervisionado, sendo composto de diferentes modalidades de trabalhos com prática docente realizadas pelo aluno em instituições escolares e não escolares.
- **Projeto 5** corresponde ao Trabalho Final de Curso aprofunda o olhar de pesquisador encontrando as questões que o mobilizaram durante seu processo de formação”. Etapa na qual este estudo se insere. (Projetos curriculares. Em www.fe.unb.br).

Neste sentido o projeto 3 realizado na área de relações étnico-raciais serviu para fomentar o referencial teórico que embasou o estudo desde as leituras em sala de aula, na disciplina História Identidade e Cidadania (2º 2011), bem como as discussões ocorridas no grupo de pesquisa GEPPHERG - Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas, História, Educação das Relações Étnico-Raciais e Gênero.

A problemática central desta pesquisa se baseia na constatação da invisibilidade da população negra na História do Brasil. Busca-se compreender em que medida a questão racial é abordada numa escola de ensino fundamental em Santa Maria. Para isso se estabelece a seguinte questão central:

✓ De que forma a escola pesquisada se alinha à orientação para a implementação do artigo 26-A da LDBEN?

Busca-se responder ainda:

✓ O ensino de História tem contribuído para minimizar os processos de invisibilização do negro, com vistas à implementação do artigo 26-A da LDBEN?

✓ Como o livro didático de História adotado pela escola apresenta as relações raciais para o estudante do 3º ano?

✓ Quais práticas pedagógicas podem promover a discussão desta temática em sala de aula?

As técnicas utilizadas para a realização da pesquisa foram análise documental e pesquisa-participante. Foram realizadas análises no livro didático de História utilizado pelo 3º ano da escola, análise do projeto político pedagógico elaborado pela escola em 2011, observações na aula de história, como também em outras disciplinas e no momento de recreação. Por fim, foram realizadas intervenções pedagógicas a fim de inserir o estudante na realidade social e oportunizar a prática de estágio na formação acadêmica.

Este trabalho tem como objetivo geral avaliar a implementação do Artigo 26-A, e a partir da observação buscou-se outras bases para o ensino de História, com uma prática pedagógica que promova a discussão das relações étnico-raciais no contexto escolar, em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Assim o texto dissertativo foi dividido em três capítulos, a saber:

No capítulo I “A Escola e os processos de invisibilização” objetiva refletir e compreender a relação entre ensino de História e a implementação do artigo 26 A. O capítulo trás uma breve reflexão a respeito da institucionalização da Escola na era

moderna e os desencadeamentos deste fato na contemporaneidade. Para tanto, há uma reflexão a respeito do ensino de História no Brasil, bem como a contextualização histórica sobre a importância do Artigo 26-A da LDBEN. Trata-se de uma revisão de literatura que mostra a necessidade de que este tema seja debatido no meio educacional.

No capítulo II “Notas sobre o percurso teórico metodológico” tem como objetivo traçar um panorama da cidade de Santa Maria com vistas a compreender melhor o local e perfil populacional onde está inserida a escola pesquisada. Em seguida aborda o caminho metodológico para a realização da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados, além de uma análise do projeto político pedagógico da escola numa tentativa de identificar e analisar as possibilidades em que a temática racial está inserida.

No capítulo III “O fazer em sala de aula: A implementação do Artigo 26-A” objetiva identificar por meio da observação participante como o artigo 26-A da LDBEN tem sido implementado, se alinhando ou não às orientações legais. O capítulo traz também uma análise do livro didático de História adotado pela escola, compreendendo como a imagem de negros e negras no livro da coleção *Vivendo e Aprendendo* do 3º ano apresenta e pode interferir nas relações raciais e na formação da identidade de crianças negras. Finalmente, apresenta as intervenções pedagógicas. Estas que se originam na ideia de modificar a realidade social pesquisada atuando por meio da prática pedagógica docente.

Nas considerações finais, a título de responder a questão geral, há uma reflexão baseada nos dados coletados sobre o a implementação do artigo 26-A, na escola específica. Considera-se também uma avaliação a respeito da trajetória da pesquisa, bem como sobre as intervenções realizadas. Por fim, mostra apontamentos para uma prática pedagógica que abarque a discussão das relações raciais, e sua importância na escola.

Com este formato, a disciplina História, Identidade e Cidadania e o GEPPHERG, a que este trabalho se vincula, entende-se que cumpre seu papel social alinhando ao compromisso social da Faculdade de Educação, e também da Universidade de Brasília. Para além da crítica busca revelar outras formas de fazer e ensinar História, considerando o tema diversidade e relações étnico-raciais.

CAPÍTULO 1 – A ESCOLA E OS PROCESSOS DE INVISIBILIZAÇÃO

O presente capítulo objetiva apresentar o contexto em que historicamente o artigo 26-A se tornou objeto desta pesquisa. Todavia apresenta antes a problemática que envolve a escola. Analisa a função social da escola e como seu modelo de fundação na era moderna persiste em perpetuar desigualdades. Este processo histórico desencadeia na contemporaneidade a problematização da diversidade cultural, bem como questionamentos epistemológicos a acerca do ensino de História como disciplina que teve sua trajetória histórica permeada de interesses políticos, particularmente no Brasil.

Esta escolarização que visa uma História única atinge os menos favorecidos em geral, mas em especial faz parte do processo de negação da população negra na formação do Brasil desde o período da colonização. Processo este que desencadeou ações lideradas pelo movimento negro em prol de igualdades de oportunidades, luta contra o racismo e a discriminação, que resultou, atualmente, em políticas públicas voltadas para o reconhecimento da população negra e indígena através do Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, que obriga aos estabelecimentos de ensino a inserção dos conteúdos curriculares de história e cultura afro-brasileira e indígena.

Políticas Públicas como o Artigo 26-A da LDBEN interferem não apenas em uma realidade para a valorização do que se pode chamar de cultura negra, como também altera a visão de ensino de História no Brasil, fortemente marcado por uma perspectiva eurocêntrica. Neste sentido, busca-se responder, ao final como o ensino de História pode contribuir para minimizar os processos de invisibilização do negro por meio da implementação do artigo 26- A da LDBEN.

1.1 A Escola e a diversidade

A sociedade mudou, mas a escola nem tanto. A Escola como é atualmente conhecida nasce a partir do século XVIII, como um projeto do Estado Moderno (SIBILIA, 2012). A sociedade moderna, iluminista e racional, antepondo a função que a igreja exercia na Idade Média, sendo o Estado, o principal responsável por uma sociedade que se idealiza fraterna, igualitária e democrática. A escola nasce como um braço do Estado disseminador das ideias laicas, pelo menos

teoricamente, na prática esta laicidade não reflete a realidade brasileira, visto que a igreja católica, resultante da colonização portuguesa exerce grande influência sobre a educação brasileira.

Emmanuel Kant um dos principais filósofos modernos, em sua obra *Sobre a pedagogia*, nos esclarece sobre os pilares desse projeto. “A disciplina converte a animalidade em humanidade”. (SIBILIA, 2012). A instituição escola nasce com um forte projeto disciplinador que tira o homem da barbárie e humaniza-o; convertendo-o em um cidadão que vá conviver através da educação nesta sociedade idealizada. ALTHUSSER (1970 apud LINHARES; MESQUIDA; SOUZA, 2007, p. 1494) identifica a escola com um *aparelho reprodutor de Estado*, dentro deste quadro, as classes antagônicas despontam da exploração da classe burguesa sobre o proletariado, no modo capitalista de produção.

Como Marx dizia, até uma criança sabe que se uma formação social não reproduz as condições da produção ao mesmo tempo em que produz não conseguirá sobreviver um ano que seja. A condição última da produção é, portanto a reprodução das condições da produção. (ALTHUSSER, 1985, p. 9. apud LINHARES; MESQUIDA; SOUZA, 2007, p. 1495).

Althusser explica que para a manutenção do status quo é necessário que as condições que produzem determinado modelo, continuem a se perpetuar. O Estado usa a escola como uma das principais mantenedoras do status quo.

Nesta perspectiva sociológica reprodutivista, a principal função da escola era educar para a disciplina, mesmo que camuflada por ideais fraternos e igualitários. A escola do século XIX acaba por deixar de lado uma série de questões que a escola contemporânea precisa visualizar. Atualmente inúmeras questões que partem da democracia e da gestão participativa trazem aspectos importantes para os processos de ensino aprendizagem; considerando as singularidades do sujeito produzem marcas significativas naquilo que se pode chamar de formação emocional.

Para a formação de uma consciência nacional, a Idade Moderna trouxe para a escola a homogeneização das culturas e à medida que a História única, eurocêntrica se torna a fonte central e verdadeira do conhecimento ancorada na racionalidade científica.

Pensar a função social da escola em seu surgimento se relaciona com a sua incumbência na atualidade. Uma escola verdadeiramente democrática que não privilegia um eixo cultural, sócio-econômico ou étnico-racial não nos parece abranger as necessidades de um educador na atualidade. Como elucida Freire (1996):

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a subjetividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações [...]. (FREIRE, p. 17, 1996).

No seu último escrito, Freire ironiza a dita democracia que teoricamente em sua raiz traz o poder ao povo, mas não se opera na realidade. Na citação o autor descreve que a prática pedagógica preconceituosa e racista, intervém na subjetivação do sujeito, negando-o e negando assim a democracia.

A pedagogia contemporânea democrática tem a missão de ser diferente daquela apresentada no século XVIII, na qual o educador servia aos interesses da classe hegemônica e visava manutenção do poder vigente; e tem como tarefa valorizar a diversidade, essa que faz parte da essência humana. Como propõe Gomes (2000, p. 71): “A luta pelo direito e reconhecimento das diferenças não pode se dar de forma separada e isolada e nem resultar em práticas culturais, políticas e pedagógicas solidárias e excludentes”. A diversidade é definida por Gomes sob dois aspectos:

1. As diferenças são construídas culturalmente tornando-se, então empiricamente observáveis; e
2. As diferenças também são construídas ao longo de processo histórico, nas relações sociais e nas relações de poder. Muitas vezes, os grupos humanos tornam o outro diferente para fazê-lo inimigo, para dominá-lo. (GOMES, p. 71, 2000).

Nessas dinâmicas das relações cabe ressaltar que diversidade não significa apenas a exaltação da diferença, mas é a problematização que as diferenças trazem nas próprias relações. Trabalhar diversidade é pensar uma educação que ultrapasse os muros da escola, uma educação que promova um bom desenvolvimento emocional a fim de não estigmatizar estudantes a despeito de gênero, raça/etnia e nem perpetuar desigualdades históricas quanto ao ensino de conteúdos.

Assumir a diversidade cultural significa muito mais do que um elogio às diferenças. Representa não somente fazer uma reflexão mais densa sobre as particularidades dos grupos sociais, mas também implementar políticas públicas, alterar relações de poder, redefinir escolhas, tomar novos rumos e questionar nossa visão de democracia. (GOMES, 2000, p.75).

O ensino de História por meio de mudanças epistemológicas vem ao longo dos últimos anos ampliando a discussão para ensinar uma História que abarque não apenas as minorias, mas que o estudante possa estar inserido nela, e se veja como o sujeito da História, a fim de melhorar os processos de aprendizagem e formação de identidades.

Para tanto conceitos como História local, História nacional, memória, semelhança e diferença assumem outras configurações. Este movimento tem a ver com inegável conexão entre ensino de História e Políticas Públicas na atualidade.

No nosso caso específico, há uma demanda governamental, a implementação do artigo 26-A. Há de se saber como o ensino de História se comporta em relação a esta ordenação, também ela sendo fruto da História.

1.20 Ensino de História e as Políticas Públicas

A História como campo de conhecimento na Idade Média foi marcada por uma concepção providencialista, a qual se sobrepõe à concepção divina. Já no século XVIII, a educação foi inspirada pelo contexto iluminista que iniciou uma reforma se distanciando da concepção cristã, criticou os conteúdos e assumiu um currículo que contemplava as ciências modernas, as línguas nacionais e os

conhecimentos históricos e geográficos. Ainda no século XVIII, a organização dos sistemas de ensino público preconizava no campo da História, a formação de um cidadão que se adequasse ao capitalismo e também ao fortalecimento das identidades nacionais (FONSECA, 2004). No Brasil, a História assume um caráter científico e se transforma em disciplina escolar. A História como disciplina escolar remonta, pois, a afirmação das identidades nacionais e legitimação dos poderes políticos.

No Brasil, o ensino de História tem sido fortemente marcado por uma influência Eurocêntrica no que se refere à epistemologia. Da educação jesuítica passando pelo *ratio studiorum* até as transformações desencadeadas pelas reformas pombalinas no século XVIII, o Estado se tornou o principal responsável pela oferta do ensino. Primeiro com um forte viés sagrado, a História ganha caráter de disciplina nas décadas de 1820 e 1830 embasada por debates entre conservadores e liberais. Durante o século XIX houve priorização curricular que subsidiava os conteúdos de História em (Sagrada, Antiga, Média, Moderna, Contemporânea) por séries. O Brasil do século XIX tinha um complexo quadro social com governantes, legisladores e intelectuais que tentavam solucionar os problemas de uma sociedade escravista, excludente, empobrecida, analfabeta requalificava qualquer transposição “pura” da Europa para o Brasil como se pretendia. (FONSECA, 2004)

A inclusão da “Instrução Moral e Cívica” foi vinculada ao ensino de História para reforçar sentimentos de pertencimento a uma Pátria; este objetivo foi confirmado em 1942 no período do Estado Novo. No período da Ditadura Militar, compreendido entre 1964 e 1985, essa concepção continuou sendo aprofundada, sendo combinadas com outras medidas restritivas organizadas pelo Estado. Os Estudos Sociais nascem com o objetivo de ajustar o aluno ao seu meio. Essa concepção de ensino não contempla os seres como construtores da História, pelo contrário tem caráter público/institucional gerando uma ordem social sem conflitos, legitimam desigualdades como fatos universais e naturais. A relação professor/aluno é marcada pelo autoritarismo, tendo o professor como detentor do conhecimento e o aluno com uma postura receptiva e passiva de aprendizagem (FONSECA, 2004).

A partir da década de 1980 com redemocratização do país, um Movimento de Educadores, especialmente depois da anistia aos punidos pelos governos militares, organizam diversas conferências das quais diversos textos

qualitativos criticavam a política educacional e promoviam debates educacionais (CUNHA, 1995).

Inicia-se um processo de discussão de propostas de uma nova concepção de História na qual o sujeito é construtor da História em si e do conhecimento histórico. O materialismo histórico e dialético se apresenta como fundamentação inerente a este período. Assim, as grandes personagens da História “oficial” dão lugar à luta de classes para as transformações infraestruturais em que se explica a História. A Nova História aparece nos anos 1990 como inovação e há o aprofundamento do debate no que diz respeito a historicidades dos seres (FONSECA, 2011). Novos temas, novos objetos, novas abordagens fazem emergir estudos sobre mulheres, negros, indígenas e demais gama de sujeitos antes esquecidos.

O sujeito coletivo de Marx na construção da história trás um sujeito atuante e participativo; e este fator externo conecta individualidades à estrutura não tem sido explorado nas correntes pós-marxistas desencadeadas com a Nova História. Marx e Engels (1982) afirmam:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade, em circunstâncias escolhidas por eles próprios, mas nas circunstâncias imediatamente encontradas, dadas transmitidas (Marx & Engels, 1982, p. 417. MATTOS, 2013, p.16).

A citação não deixa dúvida que os movimentos identitários se delineiam em dadas circunstâncias estruturais. As contribuições do materialismo histórico e do sujeito coletivo servem ainda para uma concepção de escola que enxerga os diversos sujeitos com suas singularidades, sendo assim, estes mesmos sujeitos se identificam e se veem a partir da temática racial, que se faz tão impregnada nas essências individuais. Todavia estão eles também são submetidos a regras sociais, historicamente pautadas em relações de poder, isto no Ensino de História é uma idiossincrasia que tem sido cometida quando se insiste em ensinar História apenas baseada na História local, e nas discussões que valorizam apenas indivíduos.

Neste contexto de disputas políticas e ideológicas, o artigo 26-A como política pública tem a função de minimizar a invisibilização da população negra. Para

isso o tópico a seguir traz dados e uma reflexão sobre o artigo 26-A como política pública para a educação.

1.30 Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A população afro-brasileira foi subjugada no Brasil desde sua colonização quando foram trazidos os africanos para serem escravizados. O processo de abolição da escravatura se dá a princípio com a lei dos sexagenários em 1885 que beneficiava os negros com mais de 65 anos. Foi em 13 de maio de 1888, através da Lei Áurea assinada pela Princesa Isabel que foi abolida oficialmente a escravidão no Brasil, mas concomitante e anterior à abolição da escravatura, a exclusão da população negra já era perceptível em todos os âmbitos da vida social que se conectasse a alguma forma de ascensão social, em especial a educação.

O Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854 estabeleceu que nas escolas públicas brasileiras não fossem admitidos escravos. Em seis de setembro de 1878 o Decreto Nº 7031-A estabelece que a população só poderia estudar em período noturno criando assim, diversas estratégias que impediam a população pobre e despossuída de maioria negra ao pleno acesso a educação (CNE, 2004).

Depois do período escravagista a situação não mudou. O embranquecimento do povo brasileiro foi a alternativa para que o Brasil tivesse uma identidade nacional, ou seja, forjaram-se características e costumes que unificassem o povo, uma das características que compõe a identidade de um indivíduo é o seu pertencimento étnico-racial. Todavia foi solapada a ideia de que no Brasil haveria uma democracia no sentido racial, baseada na miscigenação, e que não existiriam práticas racistas e o povo brasileiro, seria o ideal de um paraíso étnico. (CARVALHO, 1998). Todos faziam parte da nação de modo igualitário racialmente. O Brasil seria o resultado da mistura de três povos: europeus, africanos e indígenas.

A afirmação de que há uma igualdade entre as raças mitifica uma igualdade inexistente, por isso é chamado de mito da democracia racial.

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade e tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. (GOMES, 2005, p. 57)

O mito opera na realidade brasileira. Estudos apontam que negros e negras morrem mais que brancos como mostra a pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA, 2013) “Vidas Perdidas e Racismo no Brasil”, Mais de 39 mil pessoas negras são assassinadas todos os anos no País, enquanto 16 mil não negros são vítimas de homicídio. Para cada homicídio de um não negro; 2,4 negros são assassinados. A violência, a falta de acesso à educação e uma qualidade de vida digna entre a população negra tem tudo a ver com essa exclusão social e histórica.

Existem também grandes diferenças na taxa de analfabetismo entre as categorias de cor/raça. Enquanto para o total da população, a taxa de analfabetismo é de 9,6%; entre os brancos é de 5,9%. Somados os pretos e pardos, o total sobe para 27,4% (IBGE, 2010. apud R7, 2012).

Atualmente, a instituição da lei antirracismo e outras conquistas de políticas públicas forjadas pelo movimento negro, com o objetivo de transformar a sociedade brasileira tem se voltado para a educação das relações étnico-raciais.

[...] Este é um exemplo de extraordinária transformação, num curtíssimo lapso de tempo, não apenas na lei, mas no modo como a sociedade vê as relações entre as raças. Aliás, a lei geralmente se fundamenta num consenso social sobre esses pontos de vista compartilhados. E embora saibamos que os negros continuam a sofrer discriminação e continuam a padecer por conta da exclusão social que os segrega na marginalidade econômica, é preciso reconhecer que a expectativa de um tratamento mais igualitário entre as pessoas, passou figurar nos cálculos dos atores sociais e a orientar crescentemente sua conduta, de cem anos pra cá [...]. (RODRIGUES, p.61, 2007).

Neste movimento, destacam-se as demandas sociais e históricas do Movimento Negro que pela pressão mais politicamente estruturada na década de 1970, desencadearam a obrigatoriedade do conteúdo de História e cultura afro-brasileira e indígena na educação brasileira. Vale ressaltar que os tratamentos entre

brancos e negros historicamente são diferenciados, perpetua-se assim uma necessidade de igualdade de direitos. É necessário pensar nas relações com o mínimo de justiça social, faz com que a educação de qualidade apareça como direito de todos, considerando as diferenças que impedem este movimento de fato e de direito.

Pensar a questão racial numa perspectiva sócio-histórica e cultural exige considerar aspectos da realidade invisibilizadora e que devem compor qualquer referência à diversidade, em especial na educação. Tornou-se latente em um país que extraviou a população africana de sua região de origem, a escravizou, e que a mesma permanece discriminada sob várias óticas. Este reconhecimento faz pensar que deve existir um modo de equalizar a situação dos negros no Brasil, as ações afirmativas e políticas públicas voltadas para a população negra surgem deste contexto (CNE, 2004). A ideia não é sobrepor, nem evidenciar o conceito de raça no viés biológico como alguns discursos insistem em nos manter. Pelo contrário, é uma equalização de direitos que por muitos anos foram negligenciados e omitidos. As ações afirmativas são uma maneira de restituir à população negra, a ter acesso à educação e todos os direitos de cidadãos brasileiros.

As ações afirmativas, as políticas de reparações e valorização surgem a favor da reconstituição de oportunidades, direitos a se preservar, postulados pela própria Declaração Mundial dos Direitos Humanos que considera e reconhece a dignidade da pessoa humana e de seus direitos iguais como fundamento da liberdade, justiça e paz no mundo (ASSEMBLEIA UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Na esteira desta orientação os estabelecimentos de ensino de diversos níveis têm uma participação nessas reparações visando à valorização da população negra e indígena por meio de projetos e da própria prática pedagógica cotidiana. A obrigação de inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos de Educação objetiva a valorização da diversidade humana. O Parecer do Conselho Nacional de Educação ressalta: “não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.” (CNE, 2004). O Artigo 26-A contido na lei 9394/96 da LDBEN mostra:

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

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

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 2008).

O debate sobre a temática racial é relevante para o currículo dos cursos de Pedagogia, pois age incisivamente nas relações sociais e étnico-raciais, como mostra o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, “Já foi dito, com razão, que as lutas de libertação libertam também os opressores”. (BRASIL, 2009, p.17)

A concepção de Cultura uniforme e eurocêntrica é uma preocupação para o ensino de uma História que não esteja pautada em blocos multiculturais envolvidos em seus próprios interesses políticos, mas trata-se de uma chamada para a diversidade negra e indígena como intenciona a LDBEN.

Segundo Abreu e Mattos (2008) essa ideologia que mitifica as relações raciais também perpassa os livros didáticos. Há uma concepção de História que valoriza a cultura europeia, e reduz a cultura indígena e afro-brasileira aos momentos em que se estudam a escravização de negros e indígenas.

De fato, essa concepção de uma cultura uniforme é uma construção fortemente enraizada na produção de material didático no Brasil, e faz parte de uma das representações mais comuns da chamada identidade brasileira. Uma identidade que se construiu a partir de percepções convergentes, eruditas e populares, da efetividade de uma cultura brasileira. Ou seja, a uma cultura brasileira mestiça corresponderia a uma identidade brasileira igualmente mestiça, sem conflitos, hierarquias e diferenças (ABREU; MATTOS, 2008).

O ensino de Cultura Afro-brasileira e Indígena não seria discutido no Currículo Nacional Brasileiro sem as forças das chamadas políticas públicas. O

conhecimento das experiências vividas pelos Movimentos Negros e Indígenas faz parte do conhecimento pluricultural, diversificado que deve ser valorado. O ensino de História que visa à perspectiva da diversidade promove igualdade, respeitando as singularidades e diversas manifestações culturais e raciais existentes.

Sendo assim marca-se a importância de um ensino de História que visa minimizar a invisibilidade da população negra, e conecta-se às políticas públicas com o intuito de alcançar equalização racial.

Constata-se a importância deste objeto - a implementação do artigo 26-A, discussão que tem como solo, a conexão que se faz necessária: conectar ensino de História e políticas públicas.

Assim, no próximo capítulo definiu-se a trajetória metodológica seguida, as especificações em que foi realizada a pesquisa, uma escola pública de ensino fundamental da região periférica do Distrito Federal (DF), bem como a análise de seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

CAPÍTULO 2 – NOTAS SOBRE O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este capítulo objetiva demonstrar quais foram as metodologias utilizadas para a formação deste trabalho, e caracterizar o campo escolhido, bem como os sujeitos da pesquisa e sua localidade. O capítulo também traz a análise do projeto político pedagógico elaborado pela escola, lócus deste trabalho.

O currículo acadêmico do curso de pedagogia da Universidade de Brasília prevê sua atuação dentro de três perspectivas: ensino, pesquisa e extensão. Os projetos³ podem aparecer nestas três formas de apreensão do conhecimento.

O eixo de projetos prevê, o projeto 1 focado no aprendizado sobre a Universidade de Brasília. O projeto 2 aprofunda-se no curso de pedagogia, seu histórico e aspectos sociais. A partir do projeto 3, o estudante escolhe uma área específica da qual irá se apropriar teoricamente. No projeto 4 o estudante vai a campo para o estágio, e também colher dados para sua pesquisa. Finalmente no projeto 5, os trabalhos realizados nos projetos 3 e 4 culminam no trabalho de conclusão curso.

Consistindo os projetos em atividades orientadas, de observação, de regência, de investigação, de extensão, de busca bibliográfica, e tendo como referencial a vida concreta das organizações onde os fatos e as situações educativas acontecem, seja em unidades escolares, seja em programas de formação nas mais diferentes organizações, espera-se que os ditames da práxis sejam suficientemente provocadores para romper com os esquemas rígidos nos quais tende a fechar-se uma concepção disciplinar que tende a retificar-se burocraticamente. (UnB, 2002, p. 12).

Especificamente no projeto 4, o estágio supervisionado, fase 1 e 2, o estudante vai ao campo escolhido realiza a pesquisa e sua intervenção através do estágio supervisionado, todo este processo culmina no trabalho de conclusão de curso que é o projeto 5. As diretrizes acadêmicas para o projeto 4 norteiam:

Um dos desafios do estudante de Projeto 4 é a sua integração ao dia-a-dia da comunidade educativa tendo como lócus a sala de aula e outros espaços onde ocorram processos e relações educativas e de aprendizagem mútua,

³ Ver nota nº 2, encontrada nas “Considerações Iniciais”

de forma a aprender a ser e a estar na escola como sujeito institucional que participa ativamente da construção das relações sócio-afetivas e da criação solidária do conhecimento. (UnB, 2002, p. 3).

A pesquisa pode ser entendida em seu sentido amplo. Uma atividade voltada para a resolução de problemas, como atividades de busca, investigação, questionamentos que auxiliem em uma compreensão da realidade, orientando assim para a ação. O conhecimento elaborado historicamente, por meio de uma reflexão tem uma intencionalidade, que é elaborar conhecimentos que possibilitem compreender e transformar a realidade. (PÁDUA, 2000)

Trata-se de uma pesquisa, pois aplicada caracteriza-se por seu interesse prático, como indicada em seu próprio nome, isto é, que seus resultados sejam aplicados ou utilizados imediatamente na solução de problemas que ocorrem na realidade. (LAKATOS; MARCONI, 2008)

Sempre relacionada ao método científico e inclinada a fazer transformações sociais, a pesquisa social é definida como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico, com o objetivo fundamental de descobrir respostas, através de procedimentos científicos, sendo assim permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. (GIL, 2008)

Feitas estas considerações descrevemos as técnicas usadas e já apresentamos alguns resultados do campo.

2.1 Técnicas de Pesquisa

O projeto 4 fase 2 compõe o total de 120 horas divididas em: 30 horas de observações, 30 horas de regência, 60 horas de participação de atividades com o grupo GEPPHERG e elaboração dos relatórios. Sendo assim confirma-se a pesquisa qualitativa aplicada à educação em seu caráter participante, interventivo, utilizando o materialismo histórico e dialético. Gil (2008) define o caráter da pesquisa participante.

A pesquisa participante é caracterizada pelo envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo da pesquisa. Seus teóricos se associam a postura dialética, que enfoca o problema da objetividade de maneira diversa ao positivismo. A dialética procura captar fenômenos históricos. Privilegia o lado conflituoso da realidade social. O relacionamento entre pesquisador e pesquisado não se dá com mera observação do primeiro pelo segundo, mas ambos “acabam se identificando, sobretudo quando os objetos são sujeitos sociais também” [...]. (GIL, 2008, p. 31).

Nesta pesquisa, foi realizada uma observação participante com duração de 30 horas, registrou-se as falas e as ações que ocorrem na sala de aula. No que se refere aos conteúdos ministrados, à prática do professor, a postura e avaliação dos estudantes, todos os dados coletados foram registrados em relatórios.

Na observação participante não é apenas um observador do fato que está sendo estudado, pelo contrário o observador se assemelha aos sujeitos que observa. O tipo de observação recomendada especialmente para grupos e comunidades. O observador participante compreende melhor as relações e características da vida diária da comunidade do que o observador não participante. (RICHARDSON, 2007)

A observação participante, ou observação ativa, consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Daí pode se definir por que observação participante como a técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo. (GIL, 2008, p. 103)

Nesta pesquisa foi realizada uma análise documental do Projeto Político Pedagógico e do livro didático de História adotado pela escola. A análise documental pode ser definida como:

Pesquisa realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, considerados cientificamente autênticos (não fraudados); tem sido largamente utilizada em ciências sociais, na investigação histórica, a fim de descrever/ comparar fatos sociais, estabelecendo características ou tendências; além das fontes primárias, os documentos propriamente ditos, utilizam-se as fontes secundárias, como dados estatísticos, elaborados por institutos especializados e considerados confiáveis para a realização da pesquisa. (PÁDUA. p. 68, 2000)

O Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Políticas Públicas, História, Educação e Relações Raciais e Gênero (GEPPHERG) objetiva evidenciar na implementação e avaliação de políticas públicas que buscam minimizar a desigualdade social no Brasil e está sediado na FE/UnB.

As Políticas Públicas sob a abordagem multicêntrica que pode ser definida como processo que surge a partir da origem do problema a ser enfrentado.

A perspectiva de política pública vai além da perspectiva de políticas governamentais, na medida em que o governo, com sua estrutura administrativa, não é a única instituição a servir à comunidade política, isto é, a promover “políticas públicas”. (HEIDEMANN, 2010, p.31. LIMA, 2012, p. 52).

A sociedade democrática prevê uma apropriação do indivíduo de seu papel como cidadão, portanto cooperador dos diversos interesses políticos.

A democracia exige reflexões sobre os limites e obrigações do Estado na consolidação de relações mais igualitárias e equânimes, e ordena a articulação política, cultural e organizada da maioria ativa tencionando esta transformação com vistas à “desnaturalizar todas as formas de hegemonia e subordinação”. (GARCIA-FILICE, p.55, 2011)

O artigo 26-A especifica a disciplina História como uma das principais alavancadoras do estudo sistematizado da História Afro-Brasileira e Indígena, as relações étnico-raciais podem ser desenvolvidas em projetos transversais e em outras disciplinas, mas é no âmbito dessa disciplina que as questões ganham corpo. O ensino de História Afro-Brasileira e Indígena, como numa perspectiva do materialismo histórico e dialético como relata Garcia-Filice (2011):

Esses movimentos de aceitação, negação, proximidade e afastamento dizem respeito a uma materialidade histórica que assinala para a organização dos homens em sociedade e aponta suas formas de lidar com a questão racial. Assim busca compreender essa materialidade histórica por meio do método dialético. Entende-se que as visões de mundo e convicções interiores são centrais na relação dos homens entre si e com a natureza. A persistência da disseminação da cultura afro-brasileira, não obstante da contribuição negra na história brasileira, e a amplitude dessa cultura adquirida em meios aos negros e não negros demonstram o quanto a ideia de raça se materializa e está intrincada nas relações sociais e necessita, pela

recorrência e efetividade, ser analisada em profundidade. (GARCIA-FILICE, 2011, p. 35).

Em face do exposto passamos a expor parte dos resultados da pesquisa, na qual se desenha as características da escola pesquisada e da comunidade a qual se está inserida.

2.2 Campo da pesquisa – Santa Maria: Sobre o local

Santa Maria é uma Região Administrativa do Distrito Federal que compreende as áreas da Marinha, Saia velha e Polo JK, localiza-se a 26 km do centro de Brasília. A cidade é rodeada por dois ribeirões, o Alagado e Santa Maria originando o nome da cidade. Esta Região Administrativa (RA) apareceu oficialmente no mapa do DF no dia 10 de fevereiro de 1993 com a publicação do Decreto de nº 14.604. As primeiras quadras foram ocupadas a partir de fevereiro de 1991. A cidade é fruto de um programa de distribuição de lotes realizado pelo governo do Distrito Federal. Em 2011 a cidade foi estimada em 115.607 habitantes. (CODEPLAN, 2011)

A Região Administrativa compreende a população como sendo 51,3% feminina e 48,17% masculina. A RA XIII se constitui das seguintes faixas etárias:

Tabela 1 - População segundo os grupos de idade - Santa Maria - Distrito Federal –2011.

Grupos de Idade	Nº	%
0 a 4 anos	7.350	6,4
5 a 6 anos	2.876	2,5
7 a 9 anos	5.823	5,0
10 a 14 anos	10.758	9,3
15 a 18 anos	9.622	8,3
19 a 24 anos	14.096	12,2
25 a 39 anos	26.487	22,9
40 a 59 anos	29.292	25,4
60 anos ou mais	9.303	8,0
Total	115.607	100,0

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Santa Maria - PDAD 2011

Nota-se a partir da tabela que Santa Maria tem um índice elevado de jovens quando se soma o índice de 10 a 24 anos obtêm o total de 29,8%.

No tocante a raça, os moradores afirmam segundo os dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN) que a população preta ou parda somada ao total da população negra resulta o percentual de 65,8%:

Tabela 2 - População segundo a cor ou raça declarada - Santa Maria - Distrito Federal - 2011

Cor ou Raça	Nº	%
Branca	39.234	33,9
Preta	10.155	8,8
Amarela	213	0,2
Parda/Mulata	65.934	57,0
Indígena	71	0,1
Não sabe	-	-
Total	115.607	100

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Santa Maria - PDAD 2011

A população que se denominou como preta e parda se faz grande maioria na RA de Santa Maria. Salienta-se que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística utiliza o termo raça para negros, o que englobam pretos e pardos. FILICE (2007) explica: “[...] É possível ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) agregar pretos e pardos na categoria negros. Seja pardo ou preto pertencem à raça negra” (GARCIA-FILICE, 2007, p.31). Como dito não numa perspectiva biológica, mas sócio-histórica, ou seja, se opera no real.

Quanto à localidade de origem moradores da Região Administrativa de Santa Maria, observa-se maior participação da Região Nordeste (64,6%), Sudeste (16,9%) e Centro-Oeste (12,3%).

No tocante a educação, a CODEPLAN registra que a maioria ampla da população de Santa Maria não estuda, corresponde a 67,3% e deste total apenas 32,7% são estudantes, sendo que a maioria estuda em escola pública.

Tabela 3 - População segundo a condição de estudo - Santa Maria - Distrito Federal – 2011:

Condição de Estudo	Nº	%
Não estuda	77.793	67,3
Escola Pública	31.352	27,1

Escola Particular	6.462	5,6
Total	115.607	100,0

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Santa Maria - PDAD 2011

Em relação ao grau de instrução da população, 2,4% declararam ser analfabetas. A maior participação concentra-se na categoria dos que têm o ensino fundamental incompleto 41.328 (35,7%).

Tabela 4 - População segundo nível de escolaridade - Santa Maria - Distrito Federal – 2011

Nível de Escolaridade	Nº	%
Analfabeto (15 anos ou mais)	2.734	2,4
Sabe ler e escrever (15 anos ou mais)	1.775	1,5
Alfabetização de adultos	533	0,5
Maternal e creche	1.172	1,0
Jardim I e II/Pré-1ª Escolar	3.657	3,2
Fundamental incompleto	41.328	35,7
Fundamental completo	7.243	6,3
Ensino médio incompleto	12.711	11,0
Ensino médio completo	29.008	25,1
Superior incompleto	5.574	4,8
Superior completo	4.758	4,1
Curso de especialização	284	0,2
Mestrado	107	0,1
Doutorado	-	-
Crianças de 6 a 14 anos não alfabetizadas	36	0,0
Não sabe	71	0,1
Menor de 6 anos fora da escola	4.616	4,0
Total	115.607	100,0

Fonte: Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Santa Maria - PDAD 2011

A partir das informações coletadas no tocante à ocupação dos moradores de Santa Maria, observa-se que 40,9% de mais de 10 anos têm atividade

remunerada, enquanto 6,5% encontram-se aposentados. Os desempregados somam 5,6% da população total.

Tabela 5 - População segundo a situação de atividade - Santa Maria - Distrito Federal – 2011

Situação de Atividade	Nº	%
Não tem atividade	4.509	3,9
Tem trabalho remunerado	47.294	40,9
Aposentado	7.492	6,5
Aposentado trabalhando	355	0,3
Pensionista	1.917	1,7
Do lar	11.078	9,6
Desempregado	6.427	5,6
Estudante	20.379	17,6
Trabalho voluntário	107	0,1
Menor de 10 Anos	16.049	13,9
Total	115.607	100,0

Fonte: Codeplan – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - Santa Maria - PDAD 201

Observa-se diante do quadro que Santa Maria é uma RA que contém um grande número de jovens, muitos destes cursam o ensino fundamental em escolas públicas, e sua ampla maioria se declarou negros e negras. Comprova-se assim, a importância do artigo 26-A nas escolas; em específico na escola em questão, com maioria de crianças negras.

2.3 A escola e a Análise do Projeto Político Pedagógico

A escola pesquisada nasceu em 1994 na cidade de Santa Maria com uma estrutura de concreto em meio aos barracos de maderite. “Nessa paisagem desolada, a escola era a materialização do contraste e do sonho: Arquitetura arrojada [...]” (PPP, 2011, p. 9).

A cidade de Santa Maria tinha cinco anos de idade e 90 mil habitantes, a escola fazia parte do Programa de Atendimento Integral a Criança e ao Adolescente (PRONAICA) do Governo Federal. O PRONAICA era regularizado pela Lei Nº. 8.642 de 1993.

Artigo 1º - É instituído o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (Pronaica) com a finalidade de integrar e articular ações de apoio à criança e ao adolescente.

Artigo 2º - O Pronaica terá as seguintes áreas prioritárias de atuação:

I - mobilização para a participação comunitária;

II - atenção integral à criança de 0 a 6 anos;

III - ensino fundamental;

IV - atenção ao adolescente e educação para o trabalho;

V - proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente;

VI - assistência a crianças portadoras de deficiência;

VII - cultura, desporto e lazer para crianças e adolescentes;

VIII - formação de profissionais especializados em atenção integral a crianças e adolescentes.

Parágrafo único - Para dar suporte às ações de que trata este artigo, subordinando-as ao enfoque da atenção integral à criança e ao adolescente, e de acordo com as necessidades sociais locais, serão adotados mecanismos e estratégias de: integração de serviços e experiências locais já existentes; adaptação e melhoria de equipamentos sociais já existentes; construção de novas unidades de serviço.

Artigo 3º - As ações do Pronaica serão desenvolvidas sob a coordenação geral do Ministro da Educação e do Desporto, com a integração dos demais órgãos setoriais envolvidos em ações de promoção e proteção dos direitos da criança e do adolescente.

§ 1º - O Poder Executivo regulamentará, no prazo de trinta dias da entrada em vigor da presente lei, a forma de integração e planejamento das ações dos órgãos setoriais envolvidos.

§ 2º - O Pronaica integrar-se-á, para a execução das suas ações, às esferas estadual e municipal, cabendo à esfera federal a formulação de normas gerais e o apoio técnico e financeiro.

§ 3º - O Pronaica buscará a integração com organismos não governamentais e com agências internacionais com as quais o Brasil mantenha acordos de cooperação, com vistas à formação de um Sistema Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

§ 4º - A Secretaria de Projetos Educacionais Especiais do Ministério da Educação e do Desporto, mantida a competência e a estrutura previstas na Lei n. 8.479, de 6 de novembro de 1992, terá atribuições de Secretaria Executiva do Pronaica.

Artigo 4º - A programação orçamentária e financeira estabelecida para o Projeto Minha Gente e ações inerentes à sua operacionalização são transferidas para a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, visando à execução do Pronaica.

Artigo 5º - São convalidados os atos orçamentários e os referentes aos Planos Plurianuais de Investimentos relativos ao Projeto Minha Gente praticados nos exercícios de 1991 e 1992. (BRASIL, 1993).

Justifica-se a citação enorme para evidenciar o funcionamento do programa articulado ao Governo Federal, bem como seu caráter legal, e seu surgimento em virtude das demandas da realidade brasileira da época. O Brasil assumiu em compromissos internacionais, oferecer melhor qualidade de vida para aqueles que vinham de espaços rurais para as cidades, quanto para o número alarmante de crianças que trabalhavam. Segundo o relatório do IPEA organizado por Parente e Amaral:

O Governo Federal propôs-se a desenvolver, a partir de 1990, ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes, como forma de assegurar melhores condições de vida a este segmento da população. (PARENTE; AMARAL, 1995, p.5).

A meta definida foi à construção de cinco mil escolas vinculadas ao programa para atender a aproximadamente seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré-escolas. A princípio o Governo Federal tinha como principais responsabilidades a elaboração do projeto arquitetônico, a construção da estrutura física, a manutenção das equipes de coordenação geral e técnica; a realização de pesquisas para a avaliação do programa; a assistência ao estudante pelos programas da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) - Alimentação; Livro Didático; Material Escolar e Bibliotecas Escolares. Aos Governos Estaduais competia assegurar os recursos humanos necessários ao funcionamento - dirigentes e docentes - e compartilhar com os municípios as despesas de operação e manutenção das escolas. Aos Municípios competiam à aquisição do terreno e a manutenção das escolas, com o uso de recursos próprios ou do apoio financeiro estadual, de organismos privados e da comunidade local (PARENTE; AMARAL, 1995).

Segundo a análise do Parente e Amaral (1995):

O programa tem sua lógica voltada para a atenção às crianças e famílias carentes, a fim de amenizar a precariedade em que vivem. No entanto, tem

objetivos além de suas possibilidades de alcance, tanto pela complexidade das causas das carências sociais que afetam grande parte das crianças e dos adolescentes, quanto pela extrapolação de sua proposta, que vai além das possibilidades, limites e competências do sistema educacional na sua totalidade e suas especificidades básicas. (PARENTE; AMARAL, 1995, p. 21-22).

Os autores também explicitam a dificuldade que governos estaduais e municipais tinham em manter a estrutura de acordo com as perspectivas do programa principalmente por contas dos gastos, que abrangiam diversas áreas que não competiam apenas ao setor educacional, mas também diversos outros.

A escola localizada na RA de Santa Maria – DF se insere neste contexto, foi inaugurada em 30 de agosto de 1994 com 1.017 alunos matriculados. Segundo o PPP da escola, o PRONAICA não chegou a atender a população de acordo com suas especificidades porque o programa foi extinto em 1995, os prédios e os seus patrimônios foram repassados aos Governos Estaduais e Distrito Federal.

Esta e as demais escolas que eram vinculadas ao programa no Distrito Federal possuíam mais cargos comissionados que as demais unidades e também mais materiais permanentes do que os demais. Oferecia tratamento odontológico e almoço. A prática pedagógica funcionava como as outras escolas da rede.

Com este formato a escola sofreu consequências das diferentes gestões, por conta de sua criação inicial gerido pelas instâncias federal e distrital, depois os processos de gestão escolar que as escolas do Distrito Federal passaram nos últimos anos. Chegou a atender 2.300 estudantes com capacidade apenas para 800 alunos.

Os anos de 1995 a 1998 marcaram mudanças que mesmo hoje repercutem na história da escola e da cidade. [...] Empreendeu uma caminhada de construção coletiva que incluía a estruturação da Escola Candanga, políticas de capacitação pessoal, laboratório de informática, enturmação pelos níveis da psicogênese da leitura e escrita, rodízio de professores, aulas de demonstração, implantação da creche, brinquedoteca, projeto Literarte, escolinhas de esporte para a comunidade, avaliação institucional, projeto Conselho que Integra [...]. (PPP, 2011, p. 10).

Mais uma vez sob novo governo, a *escola Candanga*, que foi um projeto concebido na gestão do então governador Cristovam Buarque, cuja proposta: “visava romper o modelo vigente e agrupar alunos por idade, e não por série. Os

professores passariam a dispor de um período do dia a se dedicar a coordenação e ao atendimento aos estudantes.” (VITAL, 2006, p. 57).

Segundo o antigo governador o projeto também pretendia eliminar barreiras entre os níveis infantil e fundamental, e abordar temas transvesais como meio ambiente e racismo que passaram a fazer parte da discussão em sala de aula.

No ano de 2011, a escola teve como missão:

Oferecer ensino de qualidade em situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver suas capacidades, construindo os conhecimentos necessários à sua inserção no mundo do trabalho e das relações sociais, de forma a exercer a cidadania e a buscar sua felicidade e a dos outros.” (PPP, 2011).

A tabela a seguir mostra o quantitativo de alunos que a escola atendia:

Tabela 6 – Crianças atendidas pela escola - Santa Maria - Distrito Federal – 2011

Séries	Mod. de Ensino	Turmas Mat.	Alunos Mat.	Turmas Vesp.	Alunos Vesp.	Total de Turmas	Total de Alunos
1º Período	Ed. Infantil	02	49	02	48	04	97
2º Período	Ed. Infantil	04	92	03	82	07	174
1º Ano	EF 09	05	103	05	129	10	232
2º Ano	EF 09	04	99	05	123	09	222
3º Ano	EF 09	05	120	05	134	10	254
4º Ano	EF 09	04	119	04	115	08	234
4ª Série	EF 09	04	119	04	106	08	225
Total		28	701	28	737	56	1438

Fonte: PPP, 2011.

A escola é considerada inclusiva e atende os alunos com necessidades especiais em dois tipos de turma: Classe comum inclusiva: constituída por alunos sem necessidade educacionais especiais e por Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE), indicados para essas classes; Integração Inversa: Turmas diferenciadas, constituídas por alunos sem necessidades especiais e por Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (ANEE), com deficiência comprovada por laudo médico.

Como dito, para a pesquisa foi realizada a análise do Projeto Político Pedagógico que é um instrumento que orienta o fazer pedagógico da escola, bem com suas concepções administrativas, filosóficas, entre outros. A Lei nº 9.394/1996 estabelece a prescrição de dar a escola à responsabilidade de elaboração, execução e avaliação de seu projeto: “Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns de seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e sua proposta pedagógica.” (BRASIL, 1996).

A educação brasileira desde 1988, após a promulgação da Constituição, vem fazendo um movimento de democratização do ensino, o que inclui também a descentralização da gestão educacional, isso significa que os estados e o Distrito Federal podem construir seus próprios projetos, e as escolas tem graus de autonomia para elaboração de seus PPPs. Conforme aponta Veiga (2009) sobre o projeto político pedagógico:

Projeto Político da escola e gestão democrática trazem intencionalmente em seus termos a articulação e o significado postulados para a construção dos marcos para educação de qualidade. “(VEIGA, 2009, p. 163)”.

O PPP da escola em questão também trás o contexto do surgimento da escola, bem como sua ligação inicialmente com o Governo Federal, para depois ser escola de educação infantil, ensino fundamental e educação integral na comunidade de Santa Maria.

Em 1999 a *Escola Candanga* foi extinta em decorrência do novo governo eleito com diferentes propostas, sendo assim a escola voltou para a seriação. Entre 2001 e 2007 a escola passou por duas direções, ocorreu expansão da oferta de vagas para a educação infantil.

Na condição de escola pública, a escola vivenciou as idas e vindas do sistema público de ensino, de acordo com as políticas administrativas, pedagógicas e de gestão implementada pelos governantes que ocuparam o GDF. Projetos oficiais como o Ciclo Básico de Alfabetização, as turmas de Reintegração, a Escola Candanga, o retorno à seriação pautaram a organização pedagógica da escola. Já tivemos diretores nomeados, diretores eleitos pela comunidade escolar, novamente nomeados e agora experimentamos a Gestão Compartilhada, processo que começou pela seleção de candidatos via prova de títulos e prova escrita e que culminou em uma eleição referendada pela comunidade 2 anos depois. Para esse ano de 2011, está prevista a eleição direta nos moldes que vigoraram de

1995 a 1998. Já no aspecto administrativo, existe certa linearidade, ao longo dos anos, a informática agilizou alguns serviços, mas os procedimentos aumentaram e se tornaram mais complexos. (PPP, 2011, p. 10)

Conforme já anunciado no campo do ensino de História é necessário considerar a realidade escolar deslocada destas ingerências políticas, todavia é necessário evidenciar suas conexões. O PPP também faz questionamentos a respeito da identidade da escola e o nível de qualidade que ela possui norteado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

A identidade da escola se encontra em permanente auto-avaliação. O que teria ocorrido para justificar uma queda tão significativa no desempenho da escola? Se as condições materiais melhoraram de uma forma geral e se a própria cidade teve seu IDH elevado em alguns pontos, quais terão sido as razões de perdas tão significativas? (PPP, 2011, p. 11).

Considerando estas ingerências, a partir do ano de 2008, buscou-se melhorar o Índice de Desempenho nas Avaliações Nacionais, reformulando-se por meio da gestão compartilhada. Diante dessa nova reformulação. No PPP consta que 70% dos objetivos previstos foram realizados. Em 2009 a escola melhorou sua classificação no IDEB.

No ano de 2009, pode-se ver pela primeira vez no histórico da escola um cuidado com as relações étnico-raciais, conteúdo previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional desde 2003. A escola realiza anualmente um projeto no qual se abarca os temas transversais. Em 2009 o projeto intitulado Arte Brasileira contemplou a temática racial, ainda que não se tenha registro de quais foram as estratégias, medidas e como foi realizado o projeto em si.

Arte Brasileira foi o Projeto Interdisciplinar de 2009. Foi o fio condutor pelo qual abordamos as questões étnicas e raciais, através do estudo sistemático das contribuições culturais advindas das matrizes formadoras da nação brasileira. Também a questão da inclusão se manteve presente no currículo vivo da escola [...]. (PPP, 2011, p. 12).

Na seção de diagnóstico do PPP, discute-se também a formação continuada de educadores, inclusive citando que em 2009 foi realizada uma

pesquisa entre os docentes, e que a maiorias deles não se sentiam a vontade de falar sobre temas como relações raciais por terem pouco aprofundamento teórico.

Pesquisa realizada pela escola em 2009 comprovou que em termos de literatura, a maioria absoluta dos professores cita autores do século XIX que leram no ensino médio e dos quais não gostaram. Como transmitir paixão e cultivar o hábito da leitura, se não formos, nós também, leitores permanentemente apaixonados? A inclusão educacional representa outra séria dificuldade para os docentes. Lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem, transtornos, deficiências intelectuais e / ou físicas é para muitos uma barreira praticamente intransponível. Também as culturas indígenas e africanas são conhecidas de maneira apenas superficial e os docentes têm dificuldade em inseri-las no currículo de maneira mais profunda que o tratamento via datas comemorativas e outros estereótipos culturais. A recente inclusão da obrigatoriedade do ensino de música, de cidadania e leitura de formas se agregou ao conjunto dessas dificuldades. (PPP, 2011, p. 16).

O PPP trás nos objetivos específicos o único item que menciona os conteúdos de cultura africana e indígena:

Intervir pedagogicamente, transversalizando o currículo de forma a provocar o debate sobre temas como uso indevido de drogas, violência no trânsito, bullying inclusão, contribuição culturais das matrizes indígena e africana, consumo consciente e respeito ao meio ambiente. (PPP, p. 22).

Segundo a coordenadora, a diretora da escola trabalha sistemicamente no administrativo e a vice-diretora no campo pedagógico. Quando abordada sobre o artigo 26-A e a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, a diretora disse que a escola trabalhou religiões africanas no ano de 2010 e que a lei era inserida na rotina de sala de aula, contudo não houve uma especificação dessa rotina⁴.

Após a análise do Projeto Político Pedagógico da instituição identificamos que a escola possui um projeto chamado “Eu e o outro” elaborado pelo Serviço de Orientação Educacional (SOE), é o projeto mais permeável à abordagem das relações étnico-raciais; pois o projeto trabalha questões referentes à inclusão e

⁴ Entrevista concedida na primeira visita à escola, ocasião em que a pesquisadora, pediu permissão para realizar a pesquisa neste lócus e a equipe de direção apresentou a escola para a pesquisadora/estudante. Em outubro de 2011.

temas como bullying, violência e drogas. O projeto tem potencial para trabalhar as relações entre os indivíduos e problematizar as questões raciais, mas não o faz.

. A vice-diretora informou também que a escola trabalhou um projeto de matrizes africanas em 2008. Os estudantes assistiram ao filme: *Kirku e a feiticeira*, de 1998 dirigido e roteirizado por Michel Ocelot. Em 2011 os testes da psicogênese foram realizados através do livro *Menina Bonita do Laço de fita* de Ana Maria Machado. Diante disso, nota-se que há algumas práticas, mas não há o tratamento pedagógico da temática racial.

A diretora informou que a escola escreveu um PPP com uma visão que engloba a questão racial na rotina da escola, mas na escola só há um mural confeccionado para a semana da Consciência Negra no ano de 2011 e os projetos anunciados são esporádicos.

O projeto da escola foi votado no início do ano por todos os professores e funcionários que decidiram trabalhar a educação ambiental numa perspectiva de ecologia ambiental e social, o que segundo a diretora da escola engloba as relações étnico-raciais; todavia não se descreve como a temática racial se insere nele.

A escola apesar do pouco aporte teórico a respeito da temática racial se esforça para que ela seja contemplada em projetos. No próprio PPP da instituição, os educadores assumem que não dominam a temática, tal constatação faz com que mesmo os projetos existentes sejam esporádicos. Pode-se reconhecer o esforço da equipe, mas é um conteúdo amplo capaz de ser aproveitado em diversas disciplinas e não apenas soltos nas concepções de cidadania e tem potencial para ser inserida num contexto de amplas discussões, inclusive trabalhando com a interdisciplinaridade. Não obstante, para ter a percepção elaborada, a escola carece de formação de professores em educação das relações raciais.

Diante do quadro o capítulo 3, traz a análise do livro de história adotado pela escola para o 3º ano do ensino fundamental. Algumas práticas de intervenção desenvolvidas em virtude da orientação de projetos em curso na Faculdade de Educação, e da constatação das observações realizadas neste trabalho de campo.

CAPÍTULO 3 – O FAZER EM SALA DE AULA: A IMPLEMENTAÇÃO DO ARTIGO

26-A

O capítulo 3 objetiva identificar através da observação participante como tem sido implementado o artigo 26-A no contexto do ensino de História e práticas pedagógicas utilizadas pela professora regente na turma do 3º ano. Com isto, responde as questões complementares formuladas na introdução deste estudo⁵.

O capítulo traz também uma análise do livro didático de História adotado pela escola, compreendendo como a imagem de negros e negras no livro da coleção *Vivendo e Aprendendo* do 3º ano. Por fim apresenta as intervenções pedagógicas que se originam na ideia de modificar a realidade social pesquisada atuando por meio da prática pedagógica docente. Utilizou-se a temática racial de forma transversal, desde a abordagem dos direitos humanos até a problematização do racismo manifestado no cotidiano. Também foi trabalhado o conteúdo em aulas de português, matemática e artes tão importantes na prática do pedagogo. Este conjunto de percursos permitiu traçar um quadro da implementação do artigo 26-A nesta escola em Santa Maria.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino de História para o ensino fundamental orienta que o estudante deve “conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles.” (PCN, 1997, p. 33).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indica “o currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.” (BRASIL, 1996, p. 30).

Busca-se vislumbrar aspectos dos conteúdos descritos nestas orientações legais e diretivas para análise dos livros didáticos. Há também observações referentes às práticas pedagógicas exercidas pela professora regente, observações no que se refere ao comportamento da turma, visualizando o recorte das relações étnico-raciais.

⁵ Ver página 19

3.1 Análise da implementação do artigo 26-A no livro didático de História

O livro de História adotado pela escola para o 3º ano do ensino fundamental é o livro “Aprendendo Sempre” de J. William Visentine - Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo, Professor Pesquisador do Departamento de Geografia da FFLCH da USP, Ex-professor das Redes Oficial do Ensino Fundamental e Médio e Diva Martins é Mestre em Geografia pela UNESP de Presidente Prudente, Licenciada em geografia pela FFLCH da USP, Professora de FFLCH e da rede particular de ensino. Além de Marlene Pécora é Licenciada em História pela PUC São Paulo.

Esta é uma informação importante, trata-se de um livro escrito por dois geógrafos e uma historiadora; o que implica o questionamento se há o conhecimento e comprometimento com as releituras de aspectos históricos em relação à participação do negro/a na História do Brasil.

No livro há uma parte com a descrição didática voltada para os estudantes chamada “Conheça seu livro”, contém os seguintes títulos: Abertura do Capítulo, Glossário, Bloco de Atividades, Navegando no Tempo, Panorama, O que você aprendeu Jornal da moda e Sugestões de leitura.

O capítulo 1 se inicia com o título “Conhecer o Passado”, tem como objetivo que os alunos compreendam os diferentes registros históricos como fontes importantes de informação. O trabalho pedagógico segue com imagens, objetos, relatos orais e escritos, entre outros, destaca diversidade das fontes históricas para a construção do saber histórico escolar. Procura considerar e problematizar as hipóteses dos alunos a respeito das fontes observadas para que possam refletir sobre diferentes opiniões.

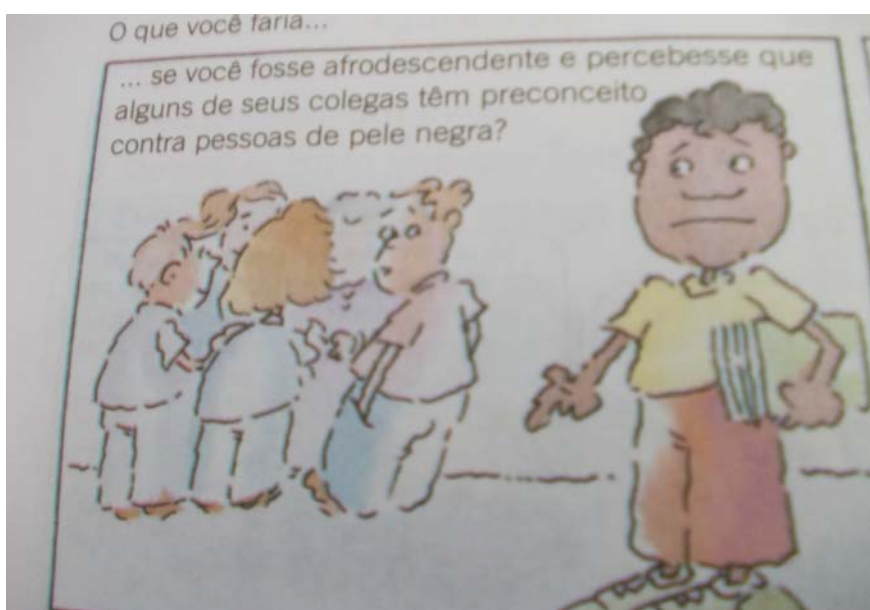
O capítulo 2: “Viver e Aprender” tem como objetivo facilitar aos alunos a percepção de que a escola, assim como a casa de cada um, é um espaço de convivência e que é necessário conhecer e respeitar as regras, assim como a diversidade entre as pessoas.

O capítulo 3 “Pelas Ruas da Cidade” objetiva aprofundar o desenvolvimento das noções de mudança e permanência, estimulando a avaliação crítica dos aspectos de convivência. Como mostra os Parâmetros Curriculares Nacionais:

O aprofundamento de estudos de diversos grupos sociais e povos trouxeram como resultado também transformações nas concepções de tempo, rompendo com a ideia de um único tempo contínuo e evolutivo para toda a humanidade. Os estudos consideram que, no confronto entre povos, grupos e classes, a realidade é moldada por descontinuidades políticas, por rupturas nas lutas, por momentos de permanências de costumes ou valores, por transformações rápidas e lentas. (PCN, 1997, p. 26).

Vislumbra-se também uma reflexão sobre o preconceito, bem como encaminhamentos de noções de participação cidadã. No quesito espaço de convivência, o livro faz uma pergunta a um menino negro "O que você faria... Se você fosse afrodescendente e percebesse que alguns de seus colegas têm preconceito contra pessoas de pele negra?" Como se pode ver na figura 1:

Figura 1 - Imagem sobre preconceito racial



Fonte: MARTINS; PÉROCA; VESENTINI, 2010, p. 40.

Neste tópico do livro há uma interessante problematização das relações étnico-raciais. No sentido de perguntar o que as crianças pensam do tema. No entanto a utilização do termo afrodescendente faz parecer alguém "distante" daquela realidade, quando na verdade a maioria das crianças da escola é negra e provavelmente já viram ou sofreram este tipo de situação.

A orientação é para que o professor (a) esteja atento ao conduzir os debates de uma forma em que as crianças possam ter consciência da discriminação

como prática excludente da sociedade, mas que elas entendam este processo em sua base para não cometer os mesmos atos discriminatórios, uma vez que a diversidade faz parte do humano como (GOMES, 2000). Deve ser parte da ética experienciada pelo docente que conduza a discussão, questões como um ponto importante a ser tratado.

No capítulo 4 “Tempo de Brincar” tem como objetivo permitir que os alunos percebessem que os brinquedos, brincadeiras, festas e jogos são importantes fontes históricas, pois podem revelar o modo de viver de pessoas de diferentes épocas e lugares. Pretende-se propor a reflexão acerca do direito de que todas as crianças têm tempo para brincar. O livro trás vários aspectos da cultura afro-brasileira, o mais significativo é um jogo africano chamado *Yoté*, o livro explica como funciona como se pode ver na figura 2:

Figura 2 - Imagem sobre o jogo africano *Yoté*



Fonte: MARTINS; PÉROCA; VESENTINI, 2010, p. 66.

Esta abordagem merece uma atenção mais direcionada, visto que o brincar é um tema de interesse da criança, e o brincar da forma como ocorre em países africanos é uma descoberta interessante que o livro traz. Por meio desse

jogo contemplam-se os PCNs no que diz respeito ao conhecimento de diferentes culturas:

O conhecimento do “outro” possibilita, especialmente, aumentar o conhecimento do estudante sobre si mesmo, à medida que conhece outras formas de viver, as diferentes histórias vividas pelas diversas culturas, de tempos e espaços diferentes. Conhecer o “outro” e o “nós” significa comparar situações e estabelecer relações e, nesse processo comparativo e relacional, o conhecimento do aluno sobre si mesmo, sobre seu grupo, sobre sua região e seu país aumenta consideravelmente. (PCN, 1997, p.27)

Esta forma lúdica contribui para a implementação do artigo 26-A, no entanto não foi registrada a construção do jogo ou mesmo a brincadeira sobre ele em sala de aula durante o período letivo da turma.

No capítulo 5 “Tempo e Trabalho” tem como objetivo permitir que os alunos refletissem sobre o tema trabalho na vida dos humanos sob as perspectivas das profissões contemporâneas, fábricas modernas, trabalho em comunidades indígenas, exploração do trabalho infantil e trabalho escravo. Na página 80 o livro trás uma imagem do artista alemão Johann Rugendas.

Rugendas veio ao Brasil na primeira metade do século XIX, momento em que ele deixava de ser colônia para se tornar império. As estruturas internas estavam baseadas na produção agrícola voltada para a exportação e no trabalho escravo. Neste momento, há também uma efervescência cultural proporcionada pelas missões artísticas estrangeiras que chegaram ao país a fim de desenvolverem aqui atividades culturais. Economicamente, o Brasil colônia era dependente economicamente da Inglaterra, assim como a metrópole portuguesa, de quem herdou tal condição. Assim, mantinha relações comerciais desfavoráveis com a Inglaterra, vendendo-lhe matéria-prima a baixos preços e comprando seus manufaturados a preços exultantes. Quanto à sociedade dessa época, pode ser caracterizada como patriarcal e escravista. (FERREIRA; LEMOS, p.2, 2010)

As imagens produzidas por ele retratam este contexto: passou-lhe despercebidos aspectos políticos do processo de escravização negra e são estas imagens que ainda se mantêm inquestionáveis em muitos livros didáticos de História.

Os aspectos que o livro traz são pertinentes e fazem parte da História do Brasil. No entanto o livro não traz reflexões ou inferências a respeito das resistências dessa população escravizada neste período. A pintura de Rugendas mostra o negro no trabalho escravo estereotipando sua imagem, como nestas imagens abaixo extraídas do livro didático:

Figura 5 - Trabalho escravo



Fonte: MARTINS; PÉROCA; VESENTINI, 2010, p. 80.

Neste contexto SILVA (2004) afirma: “O estereótipos é uma visão simplificada e conveniente de um indivíduo ou grupo qualquer, utilizada para estimular o racismo”. (SILVA, 2004, p. 47)

Salientando ainda a importância da imagem do negro no livro didático para a formação da identidade da criança negra, SILVA (2004) explica:

O livro didático, de modo geral, omite o processo histórico e cultural, o cotidiano e as experiências dos segmentos subalternos da sociedade, como o índio, o negro, a mulher, sua quase total ausência nos livros e sua rara presença de forma estereotipada concorrem, em grande parte, para o recalque da sua identidade e autoestima. (SILVA, 2004, p. 51)

Nesta linha de pensamento ressalta-se a importância das imagens, da discussão e da crítica, a respeito de como a cultura e História da população negra continua a ser ensinada nas escolas.

Referenda-se o que já foi largamente anunciado e inclusive revisto do ponto de vista historiográfico GARCIA-FILICE (2007), SILVA (2004). A referência na figura ao fato dos negros/as terem sido “trazidos” também omite parte do processo de luta e conflitos completa com uma perspectiva de “coisa”, coitado, apenas vítima na História. Tais aspectos ainda recorrentes sem outro referencial imagético, não dialogam com as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, e assim sendo, o livro didático mostra-se defasado diante das pesquisas mais recentes no campo do ensino de História e relações étnico-raciais.

Ao final do livro contem um glossário, orientações que trabalham com temas transversais, interdisciplinaridade conhecimento prévio, recursos didáticos, referenciais, etc.

Diante do exposto foi possível mostrar como o livro didático do 3º ano do ensino fundamental representa o negro/a. Conclui-se que houve pequenos avanços, como a inserção do jogo *yoté* anunciado, mas ainda permanece, sem a crítica e contraponto necessário, a visão do negro como vítima, pacífico, “trazido” para o Brasil. Estes são aspectos denunciados por Silva (2004) contribuem pouco para que haja uma ressignificação positiva de sua identidade negra.

O livro didático de História ainda insiste em manter alguns paradigmas como utilizar imagens estereotipadas em que o negro é associado ao trabalho escravo sem mencionar as formas de resistências e culturas produzidas naqueles períodos.

No trabalho de campo as observações realizadas na próxima seção foram de grande importância para verificar se estão em curso práticas pedagógicas que se vinculem as relações raciais e com isto, responder a questão: Quais práticas pedagógicas podem promover a discussão das relações étnico-raciais.

3.2 As Observações na turma do 3º ano

A observação foi realizada em uma turma escolhida pela diretora da escola, o 3º ano. É uma turma muito participativa, segundo a diretora e a professora regente, e tem as notas acima da média da escola. Há 32 alunos no total, sendo que são 20 meninas e 12 meninos. Das crianças, 11 alunos se declararam como pardos, 9 alunos como brancos e 8 não se manifestaram. Muitas crianças optaram por não se manifestar quanto ao pertencimento racial, o que evidencia complexidade do tema. Ela opera na realidade, visualmente constata-se que grande parte é negra, e estão em uma região de baixa renda, o que situa o debate; isto se conecta à histórica discriminação racial que opera no país. Como elucida Gomes (1996):

A escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sociocultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as. (GOMES, 1996, p. 69).

Inicialmente verificamos aspectos referentes aos currículos implícitos distribuídos pela escola na sala. A sala de aula continha um mural com o alfabeto da língua portuguesa nas letras cursivas e de forma; murais de português, matemática e um mural de aniversários. Os alunos e alunas confeccionaram no início do ano letivo de 2011 um mural com autorretratos.

Todos os desenhos a seguir são de crianças negras. Algumas delas se representaram como tal, enquanto outras não se retrataram negras, como se pode notar nas imagens:

Figura 8 - Autorretrato: Aluna 01



Figura 11 - Autorretrato: Aluno 04



Figura 9 - Autorretrato: Aluna 02



Figura 12 - Autorretrato: Aluno 05



Figura 10 – Autorretrato: Aluna 03



Figura 13 - Autorretrato: Aluno 06



Na dinâmica do autorretrato nota-se que três meninas se viram como brancas, enquanto três meninos se viram como negros. Por menos que este estudo não pretenda discutir a relação gênero e raça, ela se fez notória nestes traçados. Há

de se pesquisar em outros momentos em que medida, as práticas ainda presentes nas escolas que valorizam as princesas loiras, por exemplo, ou os referenciais brancos, eurocêntricos influenciam nestas auto identificações de meninas que negam seu pertencimento racial.

A formação positiva da identidade da criança negra está relacionada à intencionalidade de valorizar os aspectos culturais, históricos e sociais. Segundo GOFFMAN (1975):

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias: Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. [...] Quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua "identidade social" - para usar um termo melhor do que "status social", já que nele se incluem atributos como "honestidade", da mesma forma que atributos estruturais, como "ocupação". (GOFFMAN, 1975, p. 5)

GOFFMAN (1975) explica que os indivíduos são categorizados conforme seus atributos e sua identidade social, esta que se constrói em relação e na relação com os outros. Esta divisão equânime entre meninos e meninas negras merece pesquisas mais aprofundadas que não cabem neste momento, mas fica o registro para trabalhos futuros.

Ao longo deste texto o intuito é relacionar a importância do ensino de História e as relações étnico-raciais na perspectiva de incluir a diversidade, discutindo com os alunos os modos diferentes de ser e estar no mundo, com isso entende-se ser possível por uma auto-percepção positiva e auto-afirmativa considerando singularidades de raça e gênero.

As observações se iniciaram dia 20 de outubro de 2011 e revelaram outras questões interessantes conforme descrito. A professora trabalhou basicamente conteúdos de matemática e ciências, mas em um momento em que a professora saiu uma das meninas disse a outra aluna que seu cabelo era feio por ser crespo e gostaria de ter cabelos lisos. A respeito da estética do cabelo negro Gomes (2003) pontua:

O cabelo do negro, visto como "ruim", é expressão do racismo e da desigualdade racial que recai sobre esse sujeito. Ver o cabelo do negro

como “ruim” e do branco como “bom” expressa um conflito. Por isso, mudar o cabelo pode significar a tentativa do negro de sair do lugar da inferioridade ou a introjeção deste. Pode ainda representar um sentimento de autonomia, expresso nas formas ousadas e criativas de usar o cabelo. (GOMES, 2003, p. 3).

Neste comentário, pode-se perceber a necessidade da discussão a respeito da estética, valorizar a beleza negra. Apesar das crianças terem trabalhado o tema anteriormente, através do livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, como a vice-diretora mencionou, as meninas vivem a contradição que é a valorização da beleza negra.

Na aula de história⁶, a professora trabalhou com os alunos os conteúdos do livro da unidade “Tempo e Trabalho” do livro didático, abordou a questão sobre as profissões dos pais das crianças e ressaltou o valor de todas as profissões. Ela perguntou também aos alunos qual profissão eles queriam seguir. A maioria respondeu que gostariam de serem professores, modelos, policiais, jogadores de futebol e médicos. Na maioria das vezes as crianças se inspiram nos referenciais midiáticos como jogador de futebol e modelos. As funções mencionadas revelam o quanto referenciais sociais atravessam as escolhas destas crianças.

Ao trabalhar os conteúdos de geografia⁷, mais especificamente a cidade e o campo, algumas características da cidade em que os alunos viviam foram elencadas e apoiadas à explicação do conceito de lugar.

A prática revelou ser possível inseri-la ao tema das relações raciais, agregando o conceito cidade, junto ao de cidadania, sentimentos de coletividade ou mesmo utilizar valores africanos ou indígenas para mostrar diferenças entre lugares como cidade e campo, bem como explorar o perfil racial e econômico das pessoas que vivem nestes ambientes, explorando registros históricos sobre a própria cidade de origem dos alunos, conforme a prática registrada. (CASTRO; GARCIA-FILICE, 2013).

Nos **horários de recreação** geralmente com outra turma de terceiro ano, as crianças frequentam o parque da escola. A recreação dura 30 minutos do dia. As crianças geralmente se dividem em quatro grupos, os meninos jogam futebol, a

⁶ Aula observada dia 26 de outubro de 2011.

⁷ Aula observada dia 1º de novembro de 2011.

maioria das meninas jogam "queimada"; cerca de quatro meninas brincam nos brinquedos do parque e uma menina se isolou e não brincou com as outras crianças.

As meninas que jogam queimada, geralmente também brincam de dançar, ou fazem maquiagem umas nas outras. As crianças desta turma não se misturam com as outras turmas que também estão em momento de recreação no parque, elas já têm seus grupos formados.

Neste momento de brincadeiras, observa-se que as meninas são muito vaidosas, elas se espelham umas nas outras. Nota-se uma oportunidade em que seria adequado observar, e em contexto de sala, explorar a questão da estética e valorização da imagem negra, bem como cor e cabelos, com o intuito de tratar da formação identitária daquelas crianças. Na perspectiva de Gomes (2002):

[...] Identidade é construída historicamente em meio a uma série de mediações que diferem de cultura para cultura. Em nosso país, o cabelo e a cor da pele são as mais significativas. Ambos são largamente usados no nosso critério de classificação racial para apontar quem é negro e quem é branco em nossa sociedade. (GOMES, 2003, p. 3)

Neste sentido verifica-se a importância da prática pedagógica docente em criar-se estratégias didáticas, aproveitando para observar os momentos em que estas falas acontecem e de como as discussões aparecem. No intuito, de aplicar atividades que passaremos a descrever no item a seguir os conhecimentos adquiridos no curso de pedagogia da UnB e para atender a uma determinação do projeto IV da FE, para a finalização do trabalho de campo foram realizadas intervenções pedagógicas nesta mesma turma.

3.4 As Intervenções Pedagógicas

Ao todo foram realizadas cinco intervenções pedagógicas. Por meio da utilização de um plano sequencial que continha as 5 aulas inter-relacionadas com conhecimentos e práticas das áreas de português, matemática, história, geografia, educação ambiental, música, artes visuais, artes cênicas e conhecimentos de cidadania, disciplinas obrigatórias na série em questão.

Na **primeira aula**⁸ introduzimos o tema diversidade. Apresentou-se primeiro na perspectiva dos Direitos Humanos, o estudo da diversidade baseado nos conhecimentos prévios de culturas e respeito pelas diversas manifestações culturais. O PCN-História para o ensino fundamental orienta que o estudante deve ter o conhecimento sobre os modos de vida de diferentes grupos sociais.

Esta aula teve como objetivos: entender o conceito de diversidade, na perspectiva dos direitos humanos, destacando direitos e deveres das crianças; e entender os conceitos de cidadania, direitos humanos e diversidade. Os Procedimentos e Atividades desenvolvidos contou com a leitura do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), onde anotaram os pontos principais⁹. Logo depois, a turma foi dividida em 10 grupos, cada grupo representou através de uma ilustração um dos princípios do ECA.

Outra atividade realizada foi a leitura compartilhada do poema “Diversidade” de Tatiana Belinky¹⁰. O texto é uma chama atenção para a diversidade, mostra as singularidades da pessoa humana em suas diferenças.

Logo depois a turma foi conduzida para outra sala, onde foi realizada a “Dança das cadeiras cooperativa” que é uma ressignificação da brincadeira tradicional da Dança das Cadeiras. O diferencial é que ninguém sai do jogo, posto que o sentido seja a cooperação e auxílio mútuo.

Para a brincadeira foram colocadas em círculo um número de cadeiras menor que o número de alunos. Ao som de uma música, todos dançaram livremente, movimentando-se em todas as direções, explorando todo o espaço. Quando a música era interrompida todos sentavam nas cadeiras. Aqueles que não conseguiam, deveriam descobrir uma forma de se sentar utilizando a criatividade e negociando com o colega que sentou primeiro no intuito de exercitar a percepção do outro nesta construção: somos sujeitos do mesmo direito.

Todavia, diante da prática que destoou do movimento competitivo ao qual estavam acostumados, percebemos que as crianças estavam afoitas para sentar e

⁸ Aula realizada dia 7 de novembro de 2011.

⁹ Os pontos principais do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) trabalhados em sala de aula constam no Anexo B deste trabalho.

¹⁰ Tatiana Belinky: Foi uma das mais importantes escritoras infanto-juvenis contemporâneas. É autora de mais de 250 livros voltados para este público. Nascida na Rússia, chegou ao Brasil com dez anos de idade. Recebeu a cidadania brasileira e foi radicada em São Paulo há mais de oitenta anos.

começavam a machucar umas as outras, mesmo sabendo que o objetivo da brincadeira era que todos se sentassem. Dada à dificuldade de exercitarem a regra, decidimos interromper a brincadeira antes que se machucassem.

A **segunda aula**¹¹ teve como tema as manifestações culturais afro-brasileiras. Teve como objetivo reconhecer e valorizar a identidade, história da cultura negra. Como na aula anterior havíamos trabalhado a introdução das relações étnico-raciais através do tema diversidade e do direito da criança, a partir deste momento passa-se a trabalhar efetivamente as manifestações afro-brasileiras no intuito de valorização, história e cultura da população negra, para tanto agregamos aspectos da arte e música.

No primeiro período deste dia, os estudantes foram ao ginásio da escola assistir algumas apresentações referentes a uma gincana que a escola estava realizando entre as turmas. Por sabermos que estariam um pouco “agitados” devido à atividade extraclasse, ao propormos esta atividade que permitia certa movimentação, tivemos boa recepção. Ao retornarem foi trabalhado elementos da cultura afro-brasileira, abordamos e mostramos instrumentos musicais.

Ao final, confeccionaram alguns instrumentos como chocalhos. O material utilizado para a confecção desses instrumentos foi solicitado no dia anterior. As crianças amaram confeccionar seus instrumentos, se sentiram autoras de seus próprios objetos. Havia crianças que adoravam música, e para além do planejamento, inserimos músicas africanas, para registro elas desenharam sentimentos, ao ouvirem as músicas.

Nas **Terceira e quarta aulas**¹², o tema discutidos foi “Quem e quantos somos”. Estas aulas tiveram como objetivos: identificar o uso social dos números; inserir uma compreensão histórica mais acurada do universo em que se inserem em sala de aula; exercitar a produção coletiva de texto narrativo/descritivo; oportunizar a expressão autodeclarada de pertencimento racial/étnico.

Conectou-se com aula anterior, que tratou primeiro em ser genérico, assim trabalhou-se o conceito de diferença na perspectiva da diversidade. Nestas 3ª e 4ª aulas identificamos e adentramos no universo das crianças. O conceito de identidade também pode ser desenvolvido porque as crianças que se auto declararam negros/as já sentiam que havia um solo receptivo ao seu pertencimento

¹¹ Aula realizada dia 8 de novembro de 2011.

¹² Aulas realizadas dias 9 e 10 de novembro de 2011.

racial. Além disso, trabalharmos conteúdos matemáticos baseados nos dados quantitativos que caracterizam a sala de aula.

As aulas consistiram na contextualização de conteúdos. A interdisciplinaridade de disciplinas com português e matemática proporcionou, nesta aula, uma visão ampla de conceitos. A partir do tema das relações étnico-raciais, podem-se inter-relacionar conteúdos de outras disciplinas.

A aula foi iniciada com a seguinte pergunta “Quem e quantos somos?”, foram retirados dados como números de meninas, de meninos, onde moram, quantos os pais tem ensino superior ou técnico. Em seguida aconteceu a construção coletiva de um texto com base nos dados levantados pela pesquisa. Foi pedido que os estudantes copiassem o texto.

Dando continuidade à aula anterior em que foi realizado o levantamento de informações a respeito da turma. Nesta aula os estudantes fizeram exercícios de matemática que foram baseados no texto coletivo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais orientam: “construir significado do número natural a partir de seus diferentes usos no contexto social, explorando situações-problemas que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos” (PCN, 1997, p. 43). Estabelecer relações de Quantidade, Diferenciar classe, ordem, número, algarismo, valores posicional e absoluto, Operacionalizar quantidades com as quatro operações. O que agregamos foi em termos de reflexões mais qualitativas com vistas a estimular o respeito à expressão da subjetividade das crianças.

A **quinta aula**¹³ teve como tema racismo, preconceito e discriminação racial, dando continuidade ao aprofundamento progressivo do tema relações raciais. No ambiente escolar deve haver debate sobre preconceito, as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e Africana orientam:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais, não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. (CNE, 2004, p. 6).

¹³ Aula realizada dia 10 de novembro

A aula teve como objetivos: conscientizar estudantes sobre os resultados negativos das práticas de preconceito e discriminação racial na sala de aula e estigmatização da população negra; permitir que os alunos reflitam sobre suas próprias práticas preconceituosas e discriminadoras no ambiente escolar.

O procedimento metodológico utilizado foi a exibição de um episódio do seriado norte americano chamado “Todo mundo odeia Chris”, exibida em uma rede de Televisão brasileira. O seriado é ambientado no bairro do Brooklyn, em Nova York. A série conta a história de Chris Rock, um garoto negro, que vive sua infância e adolescência nos anos 1980. O programa humorístico critica a sociedade racista norte-americana de forma lúdica e sem aspectos de acusação ou agressividade a não negros. A série é muito bem aceita por crianças e jovens do Brasil.

As crianças assistiram o episódio intitulado “Todo mundo odeia o dia das mães” no qual o personagem Chris tenta comprar um perfume numa loja cara para dar de presente a sua mãe, mas ele não consegue, pois ao circular na loja é acusado de ter roubado um perfume. Apesar do conteúdo constrangedor, o autor da série aborda de forma que todos percebam o quão absurdo foi o ocorrido. Chris é jovem, inteligente e pouco afeito a conflitos, com isto, ganha a simpatia dos telespectadores. Todavia, ele deixa de perceber as causas mais profundas do racismo estruturante-norte americano, que tem referências mais reflexivas e historicamente exploradas.

Após o filme foi iniciada um reflexão sobre o filme com a pergunta: “O que mais chamou sua atenção no filme? Você já vivenciou uma situação parecida?”. Algumas crianças disseram que o que chamou sua atenção foi o fato de Chris ter sido acusado de roubo, porque ele era negro, como mostra no episódio, a loja tinha uma lista de suspeitos, todos negros. Notaram no ocorrido, havia uma perspectiva de unanimidade sobre ele.

A **última aula**¹⁴ teve como objetivos conscientizar estudantes sobre os resultados negativos das práticas de preconceito e discriminação racial na sala de aula. Nesta pode-se refletir sobre suas próprias práticas preconceituosas no ambiente escolar. Nessa aula foi realizada uma revisão sobre tudo que foi discutido durante a semana. Os estudantes foram divididos em grupos e realizaram apresentações teatrais com algumas cenas de preconceito no cotidiano.

¹⁴ Aula realizada dia 11 de novembro de 2011.

Como resultado e avaliações verbais que perceberam na consciência de que no Brasil também se opera o racismo, mas também revelaram que aprenderam de forma curiosa e interessante como interpretar e registrar situações, além de conhecer ritmos africanos e produzir instrumentos destes povos.

Ao final pode-se dizer com segurança que foi possível inserir de forma processual articulando a idade-série das crianças, o tema referente às relações raciais.

Entretanto, nos conscientizamos que isto foi possível de ser criativamente realizado porque tivemos (in) formação no curso de graduação em pedagogia na Faculdade de educação da Universidade de Brasília, especificamente na disciplina ensino de História, Identidade e Cidadania e no grupo de pesquisa GEPPHERG.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, para responder em que medida a questão racial é abordada especificamente nesta escola de ensino fundamental localizada em Santa Maria e de que forma ela se alinha à orientação para a implementação do artigo 26 A da LDBEN contribuindo para minimizar a invisibilização da população negra no Brasil, e auxiliando na auto percepção dos estudantes da turma observada, uma série de atividades foram cuidadosamente propostas e articuladas ao currículo da SEE-DF.

Foi possível desenvolver práticas pedagógicas pautadas numa concepção em que os seres humanos são os principais agentes históricos, autônomos. Trata-se de uma perspectiva em que os estudantes se entendem como seres únicos dotados de singularidades, no entanto compartilhadas com os coletivos, e também no caso do racismo, submetidos a histórias e padrões equivocados sobre os negros. Reflexão esta possível com o episódio do seriado “Todo mundo odeia o Chis”.

Quando se questiona os padrões estabelecidos de estética, abre-se espaço para o debate da diversidade no sentido de mostrar que o estudante é o grande construtor de seu ser, autor de sua história. A despadroneização de olhares na História e na estética também promove a autonomia do sujeito, pois ele aprende a questionar e a refletir seu lugar e espaço no mundo.

As questões de identidade e raça/cor não são apenas categorias, conteúdos a serem estudados, mas também fazem parte do desenvolvimento emocional do educando. Um dos itens que deve ser priorizado pelo docente ético que prima pela democracia e igualdade entre seres humanos.

A construção de uma identidade racial, mesmo que pareça paradoxal se dá de forma coletiva, à medida que a dominação e a própria construção do Eu se dá pela relação com o outro. Como mostra GOMES (1996): “A identidade racial se constrói gradativamente, num processo que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas.” (GOMES, 1996, p. 74).

O ensino de História e cultura afro-brasileira e indígena e as relações raciais e de gênero, esta última que não foi aprofundada neste texto, têm grande importância na formação do menino e da menina negra e indígena que pode conhecer suas origens, que tem suas práticas valorizadas, e disseminadas como parte da História do Brasil e do Mundo, não mais invisibilizada, e de forma processual e transversal.

Não obstante, a escola pesquisada segue com sua premissa inicial, que é a educação integral. Nota-se ainda inúmeras fragilidades na estrutura física, na dificuldade do corpo docente para lidar com a temática racial, posto à ausência deste tema nos cursos de formação de professores e na própria formação continuada. A própria pesquisa realizada na escola mencionada no PPP revela as dificuldades dos professores.

No entanto, a equipe se esforça por meio de projetos e ajuda de programas a implementar os princípios das diretrizes nacionais, ainda de forma escassa. Estudos tratam desta sobreposição de “cobranças” sobre a escola que, não abordamos, mas que nas discussões do PPP está implícito. A própria escola se auto percebe em função do ranking do IDEB, isto implica em aspectos que merecem ser pesquisados em outros momentos. Todavia apesar das pressões externas a escola realiza projetos esporádicos e há algumas atividades nos livros didáticos voltadas para a temática racial.

No que se refere à avaliação das intervenções pedagógicas na formação do estudante salienta-se que poderiam ter sido aplicadas melhores estratégias pedagógicas que visassem à desconstrução de valores tidos como únicos numa perspectiva de despadronização, no entanto não foi possível em vista do número de aulas concedidas.

Entende-se também que todas as etapas deste trabalho fazem parte da formação acadêmica do estudante. Sendo o trabalho de campo realizado três anos antes desta publicação (2011, 2012, 2013) é compreensível que várias outras habilidades tenham sido apreendidas durante o processo e que permitiram estas críticas. Aliás, o processo de aprendizagem como foco do trabalho pedagógico possibilita o estudante na condição de futuro professor, trabalhar a escuta sensível, e estar atento a estas questões que para além de conteúdos são formadoras da pessoa humana.

REFERÊNCIAS

ABREU, M.; MATTOS, H. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, jan./jun. 2008. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/viewFile/1291/712>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

ANALFABETISMO é maior entre negros e pardos, aponta IBGE. **R7 Notícias**, São Paulo, 29 jun. 2012. Disponível em: <<http://noticias.r7.com/educacao/noticias/analfabetismo-e-maior-entre-negros-e-pardos-aponta-ibge-20120629.html>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, Paris. **Declaração Universal do Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>. Acesso em: 22 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – Pronaica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 abr. 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8642.htm>. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 jun. 2014.

LEMOS, C.; FERREIRA, N. A escravidão negra no Brasil: Análise dos aspectos cultura e trabalho por meio das obras de Johann Moritz Rugendas e Jean Baptiste Debret. **Mini Web Educação**, Minas Gerais, revista 0106 pdf. Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/historia/artigos/i_moderna/pdf/escravidao_negra_brasil.pdf>. Acesso em 25 jul. 2014

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia**. Brasília, DF, 1997. 166 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>; <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro052.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

_____. 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. Brasília, DF, 2004. 36 p. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 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 Africana. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004. Seção 1, p. 11.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a educação das relações Étnico-Raciais.** Brasília, DF, 2006. 262 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. 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”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1>. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana.** Brasília, DF, [2009]. 104 p. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais-1/catalogo/orgao-essenciais/secretaria-de-politicas-de-promocao-de-igualdade-racial/plano-nacional-de-implementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afrobrasileira-e-africana/view>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

CARONE. I. Igualdade versus diferença. In: AQUINO, J. G. (Coord.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1998. p. 171-182.

CARVALHO, J. M. de. Brasileiro: Cidadão? **Revista do Legislativo.** Belo Horizonte, MG, n. 23, p. 32-39, jul./set. 1998. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/publicacoes_assembleia/periodicas/revistas/arquivos/pdfs/23/carvalho23.pdf>. Acesso em 22 jun. 2014

CERQUEIRA, D. R. C.; MOURA, R. L. de. **Vidas Perdidas e Racismo no Brasil.** Brasília, DF: IPEA, 2013, 25 p. (Nota Técnica, n. 10). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/131119_notatecniciadiest10.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

CODEPLAN. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios: Santa Maria – PDAD 2011.** Brasília: CODEPLAN, 2011. 55 p. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br/images/CODEPLAN/PDF/Pesquisas%20Socioecon%>

C3%B4micas/PDAD/2011/PDAD%20Santa%20Maria%202011.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1995. 495 p.

DECLARAÇÃO dos Direitos da Criança. In: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **Sistema de Informação Infante Juvenil em Biossegurança**. [20--]. Disponível em: <<http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/infantil/direitodacrianca.htm>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

DISTRITO FEDERAL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Diretoria Regional de Ensino de Santa Maria. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, DF, 2011. 56 p.

FILICE, R. C. G. **Identidade fragmentada: Um estudo sobre a história do negro na educação brasileira 1993-2005**. Inep/MEC, 2007. 111p. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/geo/identidadefragmentada.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2014.

_____. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2011. 368 p.(Coleção Políticas Públicas de Educação).

FONSECA, T. N. de L. **História & Ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 119 p. (Coleção História & Reflexões).

_____. _____. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 119 p. (Coleção História & Reflexões).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura). Disponível em: <http://portal.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/Pedagogia_da_Autonomia.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: Zahar, 1975. 158 p.

GOMES, N. L. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. In: Conferência: Relações Étnicas e Raciais na América Latina e Caribe, 20., 1996, Salvador. **Cadernos...** Salvador: [s.n.], 1996. p. 67-82. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=51071>. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. Educação e Diversidade Étnicocultural. In: ADÃO, J. M.; Barros, G. M. N.; Ramos, M. N. (Coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. 170 p. (Programa Diversidade na Universidade). Disponível em:

<http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/diversidade_educacao.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. In: Seminário Internacional - Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais: Identidade, Diferença e Mediações, 2., 2003, Florianópolis. **Publicações Eletrônicas...** Florianópolis: UFSC, 2003. p. 1-14. Oficina. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/641-of1-st1.htm>>. Acesso em 22 jun. 2014.

_____. Alguns termos e Conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: Caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 236 p. (Coleção Educação para todos). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/anti_racista.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2014.

IBGE. **Características Étnico-Raciais da População: um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008**. Brasília, DF: IBGE, [201-], 16 p. (Nota Técnica). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 296 p.

LIMA, W. G. Política pública: discussão de conceitos. **Interface**. Porto Nacional, TO, n. 5, p. 49-54, out. 2012. Disponível em: <<http://www.revista.uft.edu.br/index.php/interface/article/viewFile/370/260>>. Acesso em 22 jun. 2014.

LINHARES, L. L.; MESQUIDA, P; SOUZA, L. L. Althusser: a escola como aparelho ideológico de Estado. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7., 2007, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUCPR, 2007. p. 1494-1508.

MATTOS, M. B. Marx, o marxismo e o sujeito histórico. **Marx e o Marxismo**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 15-28, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.marxeomarxismo.uff.br/index.php/MM/article/download/14/5>>. Acesso em 22 jun. 2014.

MARTINS, D.; PÉROCA, M.; VESENTINI, J. W. **Aprendendo Sempre: história, terceiro ano, 2, ensino fundamental**. São Paulo: Ática, 2010. 144 p.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da Pesquisa**. 6. ed. Campinas: Papirus Editora, 2000. 120 p.

PARENTE, M. M. de A.; AMARAL SOBRINHO, J. **CAIC: Solução ou Problema?**. Brasília, DF: IPEA, 1995, 25 p. (Texto para Discussão, n. 363). Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1717/1/td_0363.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

RODRIGUES, A. T. **Sociologia da Educação**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. 136 p.

SANTOS, S. A. dos. De militantes a negros intelectuais. In: Congresso Português de Sociologia, 6., 2008, Lisboa. **Publicações Eletrônicas...** Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2008. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/71.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: A escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222 p.

SILVA, A. C. A **discriminação do negro no livro didático**. Salvador-BA: EDUFBA, 2004. 111p.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. **Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia**. Brasília, DF, 2002. 31 p. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/images/graduacao/PROJETO%20ACADEMICO%20-%20atualizado%20-%20FE%20COM%20ALTERACOES%20ATE%20%2016-12-2010.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

_____. Faculdade de Educação. Coordenação de Graduação de Pedagogia. **Projeto 4: Diretrizes**. Brasília, DF, [20--]. 5 p. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/images/graduacao/Diretrizes-projeto4.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/109>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

VITAL, A. **É possível: as realizações do engenheiro Cristovam Buarque rumo a uma nova esquerda**. São Paulo: Geração Editorial, 2006. 336 p.

ANEXOS

ANEXO A - DIVERSIDADE (Tatiana Belinky)

Um é feioso,
Outro é bonito
Um é certinho
Outro, esquisito

Um é magrelo
Outro é e gordinho
Um é castanho
Outro é ruivinho

Um é tranqüilo
Outro é nervoso
Um é birrento
Outro dengoso

Um é ligeiro
Outro é mais lento
Um é branquelo
Outro sardento

Um é preguiçoso
Outro, animado
Um é falante
Outro é calado

Um é molenga
Outro forçudo
Um é gaiato
Outro é sisudo

Um é moroso
Outro esperto
Um é fechado
Outro é aberto

Um carrancudo
Outro, tristonho
Um divertido
Outro, enfadonho

Um é enfezado

Outro é pacato
Um é briguento
Outro é cordato

De pele clara
De pele escura
Um, fala branda.
O outro, dura.

Olho redondo
Olho puxado
Nariz pontudo
Ou arrebitado

Cabelo crespo
Cabelo liso
Dente de leite
Dente de siso

Um é menino
Outro é menina
(Pode ser grande ou pequenina)

Um é bem jovem
Outro, de idade.
Nada é defeito
Nem qualidade

Tudo é humano,
Bem diferente
Assim, assado todos são gente.

Cada um na sua
E não faz mal
Di-ver-si-da-de
É que é legal

Vamos, venhamos
Isto é um fato:
Tudo igualzinho
Ai, como é chato!

ANEXO B - PONTOS PRINCIPAIS DO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE (ECA)

PRINCÍPIO 1º: Toda criança será beneficiada por esses direitos, sem nenhuma discriminação por raça, cor, sexo, língua, religião, país de origem, classe social ou riqueza. Toda e qualquer criança do mundo deve ter seus direitos respeitados!

PRINCÍPIO 2º: Toda criança tem direito a proteção especial, e a todas as facilidades e oportunidades para se desenvolver plenamente, com liberdade e dignidade.

PRINCÍPIO 3º Desde o dia em que nasce, toda criança tem direito a um nome e uma nacionalidade, ou seja, ser cidadão de um país.

PRINCÍPIO 4º: As crianças têm direito a crescer com saúde. Para isso, as futuras mães também têm direito a cuidados especiais, para que seus filhos possam nascer saudáveis. Toda criança também têm direito a alimentação, habitação, recreação e assistência médica!

PRINCÍPIO 5º: Crianças com deficiência física ou mental devem receber educação e cuidados especiais! Porque elas merecem respeito como qualquer criança!

PRINCÍPIO 6º: Toda criança deve crescer em um ambiente de amor, segurança e compreensão. As crianças devem ser criadas sob o cuidado dos pais, e as pequenas jamais deverão separar-se da mãe, a menos que seja necessário. O governo e a sociedade têm a obrigação de fornecer cuidados especiais para as crianças que não têm família nem dinheiro para viver decentemente.

PRINCÍPIO 7º: Toda criança tem direito de receber educação primária gratuita, e também de qualidade, para que possa ter oportunidades iguais para desenvolver suas habilidades. E como brincar também é um jeito gostoso de aprender, as crianças também têm todo o direito de brincar e se divertir!

PRINCÍPIO 8º: Seja em uma emergência ou acidente, ou em qualquer outro caso, a criança deverá ser a primeira a receber proteção e socorro dos adultos.

PRINCÍPIO 9º: Nenhuma criança deverá sofrer por pouco caso dos responsáveis ou do governo, nem por crueldade e exploração. Nenhuma criança deverá trabalhar antes da idade mínima, nem será levada a fazer atividades que prejudiquem sua saúde, educação e desenvolvimento.

PRINCÍPIO 10º: A criança deverá ser protegida contra qualquer tipo de preconceito, seja de raça, religião ou posição social. Toda criança deverá crescer em um ambiente de compreensão, tolerância e amizade, de paz e de fraternidade universal.