



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR  
EM SOCIEDADE E CULTURA – PPGSC



**ADRIANA RODRIGUES DE BARROS**

**“A EDUCAÇÃO NÃO TEM COR”:  
Os caminhos da Lei 10.639/2003 em um Centro de Educação em  
Tempo Integral em Teresina – PI.**

**TERESINA / PI.**

**2024.**

**ADRIANA RODRIGUES DE BARROS**

**“A EDUCAÇÃO NÃO TEM COR”:  
Os caminhos da Lei 10.639/2003 em um Centro de Educação em  
Tempo Integral em Teresina – PI.**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura – PPGSC da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Sociedade e Cultura.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Iraneide Soares de Silva**

**Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Vitória Barbosa Lima**

**TERESINA / PI.**

**2024.**

B277e Barros, Adriana Rodrigues de

*A educação não tem cor : os caminhos da lei 10.639/2003 em um Centro de Educação em Tempo Integral em Teresina-PI / Adriana Rodrigues de Barros.* – 2024.

196 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura - PPGSC, Campus Poeta Torquato Neto, Teresina-PI, 2024.

“Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Iraneide Soares de Silva.”

“Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Vitória Barbosa Lima.”

1. Racismo. 2. Educação integral. 3. Lei nº 10.639/03. 4. Ensino de geografia. 5. Relações étnico-raciais. I. Título.

CDD 305.8

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca Central da UESPI  
Francisca Carine Farias Costa (Bibliotecária) CRB-3<sup>a</sup>/1637

**ADRIANA RODRIGUES DE BARROS**

**“A EDUCAÇÃO NÃO TEM COR”:  
Os caminhos da Lei 10.639/2003 em um Centro de Educação em  
Tempo Integral em Teresina – PI.**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade e Cultura – PPGSC da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Sociedade e Cultura.

Data da Defesa: 11 de junho de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Iraneide Soares de Silva  
Orientadora  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria da Vitória Barbosa Lima  
Coorientadora  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

---

Prof. Dr. Ivan Costa Lima  
Examinador Externo  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

---

Prof. Dr. Robson Carlos da Silva.  
Examinador Interno  
Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Dedico esse trabalho à Luiza Rodrigues do Nascimento Barros, minha mãe, por sempre me incentivar a buscar o conhecimento e ensinar-me o valor transformador da educação.

## AGRADECIMENTOS

*“Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo.”*  
(Provérbio Africano)

Agradecer neste momento é revisitar a jornada ao lado daqueles que, mesmo sem estarem presentes a cada passo, estiveram *“juntos comigo”*. É o momento de expressar um sincero e profundo *“muito obrigado”*, repleto de afeto e reconhecimento. Se hoje escrevo uma nova e maravilhosa página da minha vida, é porque não estive só. Tenho uma dívida eterna de gratidão e admiração a um grupo de pessoas que desempenharam papéis fundamentais na minha trajetória, em especial:

Ao Divino Espírito Santo, por iluminar cada passo desta jornada, transformando obstáculos em degraus e dúvidas em fé;

Aos meus ancestrais, pois através dessa pesquisa eu me reconecto com toda a minha história com toda a sabedoria, força e determinação daqueles que vi e conheci e aqueles que viveram muitos séculos antes de mim. Eu aceito e honro a história de cada um deles, eu respeito o legado de todos os que vieram antes de mim, em especial a minha avó materna Maria de Lourdes Rodrigues;

À minha amada família, que não poupou esforços para me oferecer cuidados e apoio, tornando-me mais forte ao longo do caminho. A vocês devo toda a minha garra e determinação. De forma particular, à minha mãe, Luiza Rodrigues, meu exemplo de mulher e profissional, tudo o que faço é para te honrar, e esta vitória é sua também. Agradeço ao meu pai, Alberto Barros, pelo exemplo de integridade e trabalho árduo. À minha irmã, Ana Patrícia Barros, que sempre esteve ao meu lado em cada passo desta jornada. Venci e foi por amor a vocês;

Reservo um agradecimento especial à estimada Profa. Dra. Iraneide Soares da Silva, obrigada pelo apoio e a confiança pelo compartilhamento do seu conhecimento me apontando as trilhas para alcançar o objetivo dessa investigação e acima de tudo pela amizade;

À Profa. Dra. Maria da Vitória Barbosa Lima, sou grata pelo tempo disponibilidade e pelos conhecimentos compartilhados, minha eterna gratidão;

Ao Prof. Dr. Ivan Costa Lima, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), sou grata por aceitar gentilmente participar da

minha banca de qualificação e defesa e pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.  
Minha sincera gratidão;

À Profa. Dra. Cristiana Costa da Rocha, nossa querida coordenadora, meu profundo agradecimento pela sua dedicação ao nosso programa. Sua contribuição é inestimável;

Ao corpo docente do Mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Cultura, agradeço por contribuírem significativamente para o aprimoramento da minha consciência política. E um agradecimento especial ao Prof. Dr. Robson Carlos da Silva, tanto pelos ensinamentos nas aulas de estudos de pesquisa interdisciplinar quanto pela contribuição na minha banca de qualificação e defesa;

Aos estudantes que participaram da minha pesquisa: suas vozes ecoarão eternamente na minha mente inquieta de educadora. Vocês reafirmaram em mim a importância de discutir questões raciais nos espaços educativos para construirmos um país menos desigual;

Às educadoras participantes da pesquisa e em especial a Professora Rosângela Mendes de Sousa Oliveira, que, apesar das dificuldades inerentes à profissão, dedicaram seu tempo para contribuir com a elaboração deste trabalho;

Aos colegas da Primeira Turma do Mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Cultura, especialmente, Sônia Terra, Júnior, Luciana, Josué e Karla agradeço pelos momentos compartilhados das nossas terças-feiras, pelos debates enriquecedores, pelas conversas descontraídas e pelos almoços que transformaram nossas angústias em aprendizado. A amizade de vocês é o melhor presente que poderia ter recebido. Os momentos que vivenciamos permanecerão comigo para sempre;

Gostaria de agradecer à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí - FAPEPI pelo fomento dado à pesquisa piauiense, na forma dos editais de fomento e bolsas de incentivo;

Agradeço também à SEDUC/PI pela liberação para cursar o Mestrado, muito obrigada por me garantir um tempo de qualidade para me dedicar à pesquisa voltada para aprimoramento do meu fazer pedagógico;

Em suma, sinto-me lisonjeada pela vida e sou grata por colocar em meu caminho pessoas inspiradoras e iluminadas, dispostas a somar sempre.

"A sala de aula, com todas as suas limitações, continua a ser uma localização da possibilidade. Naquele campo de possibilidade, temos a oportunidade de trabalhar para a liberdade, a exigir de nós mesmos e nossos companheiros, uma abertura de mente e coração que nos permite enfrentar a realidade, mesmo quando consagramos coletivamente maneiras de ir além dos limites, para transgressão. Esta é a educação como a prática da liberdade."

(bell hooks, 2021, p.273)

## **RESUMO**

Há 21 anos a Lei 10.639/03, veio alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Se legalmente os artigos 26A e 79B constituem-se uma realidade no sistema jurídico do país, ainda estamos muito distantes de uma implementação consistente de modo que façam parte do currículo, do cotidiano escolar e da estrutura do sistema educacional em todas as esferas da educação básica, e aqui a nossa pesquisa vai jogar luz nas escolas em tempo integral. Partindo dessa premissa, é que se desdobra os caminhos trilhados pela pesquisa de mestrado, intitulada "A EDUCAÇÃO NÃO TEM COR": os caminhos da Lei 10.639/2003 em um Centro de Educação em Tempo Integral em Teresina – PI. cujo intento é desenhar a maneira como um Centro de Ensino em Tempo Integral, em Teresina – Piauí aborda e implementa a referida Lei, especialmente no componente curricular geografia. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, que se utiliza análise documental, documentação direta e rodas de conversa. A constituição do arsenal teórico se deu à luz das teorias de autores como: Munanga (2005), Gomes (2005), Cavalleiro (2006), Almeida (2019), Santos (2020), Kilomba (2019) e outros pesquisadores que corroboraram com o debate. Como resultado obtido com a pesquisa, indicamos a reestruturação do PPP da escola de acordo com os indicativos da Lei, o reconhecimento que o racismo presente na escola e que todos devam buscar formas de combatê-lo através da adoção de práticas pedagógicas efetivamente antirracistas no cotidiano escolar. E demonstramos que o ensino de geografia pode propiciar uma melhor compreensão das relações raciais e sociais na escola, apresentando uma proposta metodológica que vincula os conteúdos geográficos à luz das temáticas étnico-racial.

**Palavras-chave:** Lei 10.639/03; racismo; educação para as relações étnico - raciais; ensino de geografia; escola em tempo integral.

## **ABSTRACT**

Twenty-one years ago, Law 10.639/03 amended the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB) to include the mandatory theme of “Afro-Brazilian History and Culture” in the official curriculum of school systems. Although articles 26A and 79B are legally a reality in the country's legal system, we are still far from a consistent implementation so that they become part of the curriculum, the school routine, and the structure of the educational system in all spheres of basic education, and here our research will shed light on full-time schools. Based on this premise, the paths taken by the master's research unfold, entitled “A EDUCAÇÃO NÃO TEM COR”: os caminhos da Lei 10.639/2003 em um Centro de Educação em Tempo Integral em Teresina – PI, [EDUCATION HAS NO COLOR: the paths of Law 10.639/2003 in a Full-Time Education Center in Teresina - PI]. The aim is to outline the way in which a Full-Time Education Center in Teresina - Piauí approaches and implements the aforementioned law, especially in the geography curricular component. This is a case study with a qualitative approach, which uses documentary analysis, direct documentation, and conversation circles. The theoretical framework was established based on the theories of authors such as Munanga (2005), Gomes (2005), Cavalleiro (2006), Almeida (2019), Santos (2020), Kilomba (2019) and other researchers who corroborate the debate. As a result of the research, We recommend restructuring the school's PPP in accordance with the law's guidelines, recognizing that racism is present in schools and that everyone must seek ways to combat it through the adoption of effective anti-racist pedagogical practices in everyday school life. We demonstrate that teaching geography can provide a better understanding of racial and social relations in schools, presenting a methodological proposal that links geographic content in light of ethnic-racial themes.

**Keywords:** Law 10.639/03; racism; education for ethnic-racial relations; geography teaching; full-time school.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura – 1:</b> Eu, Adriana Rodrigues de Barros, pesquisadora, professora e autora do presente trabalho.....	26
<b>Figura - 2:</b> A fachada do Centro de Ensino em Tempo Integral em Teresina- Piauí, lócus da pesquisa, com o seu bosque de ipês roxos logo na entrada.	28
<b>Figura – 3:</b> Texto original da Carta de Esperança Garcia (1770) .....	29
<b>Figura – 4:</b> Mapa da cidade de Teresina – PI com a divisão por bairros (2013). ....	32
<b>Figura – 5:</b> Alunos no pátio da escola assistindo um vídeo sobre racismo. ....	34
<b>Figura - 6:</b> Mural em comemoração à Festa Junina do CETI Esperança Garcia. ....	35
<b>Figura – 7:</b> Barraca da pescaria na Festa Junina do CETI Esperança Garcia. ....	35
<b>Figura – 8:</b> Banner divulgando projeto sobre o Dia da Mulher na escola pesquisada.	
38	
<b>Figura – 9:</b> Infográfico demonstrando a expansão das escolas em tempo integral no Piauí. ....	83
<b>Figura - 10:</b> Quadro demonstrativo com os resultados do IDEB no decorrer dos anos na escola pesquisada. ....	85
<b>Figura – 11:</b> Reportagem que repercute a importância do projeto de cultura sobre a cultura afro brasileira sobre realizado na escola. ....	90
<b>Figura – 12:</b> <i>Objetivos da escola que consta na Proposta Político Pedagógica de 2022.....</i>	98
<b>Figura - 13:</b> Trecho do PPP de 2022, onde consta a Lei N° 10.639/03, pág. 46.....	98
<b>Figura 14:</b> Apresentação cultural no CETI na culminância do projeto “A educação não tem cor”.	
.....	100
<b>Figura - 15:</b> SANKOFA nº 2 - Resgate (Adinkra Asante). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024.	
.....	127

<b>Figura – 16:</b> Manifestação cultural Maculelê dançado por alunas do 9º ano ao som da música “ <i>Dandalunda</i> ” de Margareth Menezes, na culminância do projeto “A Educação não tem cor.....	131
<b>Figura - 17:</b> Alunas do 7º ano desenvolvendo a coreografia da música “ <i>Ilê Perola Negra</i> de Daniela Mercury, na culminância do projeto “A Educação não tem cor”. ....	132
<b>Figura – 18:</b> A visita dos alunos a sala Francisca Trindade, no Memorial Esperança Garcia que sedia a exposição permanente “ <i>Xirê dos Orixás</i> ”, com os 16 orixás mais cultuados do Brasil. ....	133
<b>Figura – 19:</b> Visita ao Memorial Esperança Garcia. ....	134
<b>Figura - 20:</b> Palestra sobre Esperança Garcia no Memorial Esperança Garcia. ....	134
<b>Figura – 21:</b> Alunos em uma atividade de rotação por estações, a pesquisando nos computadores sobre personalidades Negras .....	136
<b>Figura - 22:</b> Alunos estão na 2ª parte da rotação por estações, que acontece na biblioteca da escola, ele pesquisando os conceitos sobre o racismo. ....	137

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CEERT - Centro de Estudos da Relação de Trabalho e Desigualdades.

CETI – Centro de Ensino em Tempo Integral.

DCNERER - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão.

SEDUC - PI - Secretaria de Estado da Educação do Piauí

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1:</b> Geografia – Ensino Fundamental – 6º ano .....	146
<b>Quadro 2:</b> Geografia – Ensino Fundamental – 7º ano .....	151
<b>Quadro 3:</b> Geografia – Ensino Fundamental – 8º ano .....	157
<b>Quadro 4:</b> Geografia – Ensino Fundamental – 9º ano .....	167

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>APORTES METODOLÓGICOS: DELINEANDO AS VEREDAS DA PESQUISA.....</b>	<b>21</b>
A Pesquisa Bibliográfica.....	22
A Análise Documental .....	23
Documentação direta .....	24
Rodas de conversa .....	25
E quem são os sujeitos? .....	34
Tessitura da pesquisa: identificando os capítulos. ....	40
<b>CAPÍTULO 1 .....</b>	<b>43</b>
Os caminhos da Lei 10.639/2003: a maioridade chegou.....	43
As nossas lutas vêm de longe.....	47
Por uma legislação cidadã para efetivação da educação para as relações étnico-racial.....	49
Tempo de esperançar .....	60
Cultura Afro-Brasileira nas Escolas ainda não é realidade.....	64
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>71</b>
<b>NAS TRILHAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA ANTIRRACISTA QUE SONHAMOS.....</b>	<b>71</b>
O cenário da escola de tempo integral.....	71
Os Caminhos da Escola de Tempo Integral no Piauí.....	80
A diversidade e a escola onde a educação não tem cor .....	88
E o que diz o Proposta Político Pedagógico!? .....	95
A quem cabe debater, no espaço educativo, a lei 10.639/2003!? .....	101

<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>107</b>
Um olhar sobre o racismo brasileiro na educação .....	107
A Lei da Educação Antirracista no CETI Esperança Garcia.....	111
Relações raciais no CETI Esperança Garcia: com a palavra, os aprendentes .....	116
Uma conversa incômoda, mas necessária sobre com os docentes.....	121
<b>CAPÍTULO 4.....</b>	<b>127</b>
Uma aula de geografia antirracista .....	127
Pedagogia Antirracista como práxis de transformação social: diálogos necessários.....	139
A Lei 10.639/03 e os conteúdos geográficos: possibilidades étnico-raciais ..	143
<b>PALAVRAS FINAIS NESSA CONVERSA QUE NÃO SE ESGOTA.....</b>	<b>175</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>179</b>



## INTRODUÇÃO

“O que faz andar a estrada? É o sonho.  
Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem  
os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.”

(Fala de Tuahir, em Terra Sonâmbula, de Mia Couto, poeta moçambicano,  
2017)

Sonhos são ideais que dão sentido à todas as nossas ações, sem eles nossos sonhos escolhas são necessárias, e trazem como resultado de uma história de vida que se iniciam junto com a família, parentes, amigos e estende-se para outras dimensões do mundo social. Partindo dessa premissa e refletindo a epígrafe, de Mia Couto, poeta moçambicano, em seu livro, Terra Sonâmbula, quando o velho sábio Tuahir, indaga e tem a resposta “O que faz a estrada andar? É o sonho. Enquanto sonharmos, a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos conectar com o futuro.” Para nós, pesquisadoras(es) negras(os), não basta apenas sonhar; é essencial seguir avançando para manter viva a luta contra o racismo, assim sendo, faço este recorte de minha trajetória educacional para mostrar como surgiu o desejo de realizar a presente pesquisa, investigando os caminhos percorridos no Centro de Ensino em Tempo Integral Esperança Garcia<sup>1</sup> na implementação a lei Nº 10.639/2003 com um enfoque no componente Geografia. Portanto, a construção desse objeto/tema está intimamente conectada aos caminhos trilhados por mim, como professora dessa Rede e como Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura da Universidade Estadual do Piauí.

O ano era 1991 quando iniciei minha formação profissional cursando o magistério, à nível de Ensino Médio, na Escola Normal Presidente Castelo Branco em Oeiras – Piauí, minha cidade natal, seguindo os passos e conselhos da minha mãe, que também é uma professora e acreditando que, desta forma, me transformaria em uma profissional competente. Com dezessete anos entro a primeira vez em uma sala de aula como professora, a partir daí vivências e desafios diversos se sucederam. No ano de 1999 ingresso na Universidade Estadual do Piauí cursando Geografia.

---

<sup>1</sup> Se trata de um nome fictício, a fim de resguardar a identidade do espaço da pesquisa.

Logo no ano 2000 fui aprovada em um concurso público para professores da rede estadual de ensino do Piauí e atuei profissionalmente nos níveis fundamental e médio, posteriormente, também fui eleita gestora de uma escola pública, e as vivências típicas do “racismo nosso de todos os dias” eram situações que me inquietavam, mas ainda não sabia como agir e me sentia sozinha e por vezes silenciada.

A escola onde, fui eleita diretora pertencia a rede Estadual, uma das maiores da zona norte da capital à época. Nesse período enfrentei muitos desafios, na maioria deles, ancorados na cor da pele. Tiveram momentos que pais de estudantes perguntavam, para mim: “Onde está a diretora?” Pessoas que não acreditavam que a diretora era uma negra e até colegas professores que se mostravam resistentes e não aceitavam ordens de uma gestora negra. Como enfatizei antes, “o racismo nosso de cada dia” que estabelece a relação entre negro e seu valor, uma percepção presente na escrita de Grada Kilomba (2019), no desenvolvimento analítico de narrativas autobiográficas, a partir do sentido de excelência:

Ela é negra, mas inteligente. O “mas” é o elemento dissociativo. Ela desvincula a inteligência da negritude, tornando-as categorias que se contradizem. Para corrigir tal dissociação massiva, nós, geralmente nos vemos forçadas/os a associar ambas as categorias à excelência, forçadas/os a prover uma performance excelente de nós mesmas/os, uma performance excelente da negritude (KILOMBA, 2019, p. 176).

Diante deste estado de coisas eu, como professora negra, fui entendendo que era meu papel não reproduzir certos estereótipos, tão presentes na sociedade, e dentro da dinâmica escolar. Refiro-me aos murais embranquecidos, às poucas ou quase nulas referências positivas sobre os negros, às princesas e príncipes, heróis e heroínas que reforçam estereótipos, aos “melhores alunos” que assim eram intitulados quando atendiam a um mesmo padrão físico ou a um ideal de beleza valorizado socialmente, dentre outras situações.

A discriminação e o preconceito nunca me fizeram desistir dos meus sonhos, dos meus planos de estudar e construir um presente e um futuro dignos. E comprovando o que Nilma Lino Gomes (2012, p. 99) aponta, quanto mais se assegura e amplia o direito à educação, seja na universalização da educação básica ou na democratização do acesso ao ensino superior, mais adentram no espaço escolar “sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento”. E

essas pessoas chegam com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias.

Iniciei no CETI Esperança Garcia, uma escola de tempo integral no ano de 2010, uma realidade escolar completamente diferente do que tinha vivência até aqui por conta da intensidade das vivências. Em 2013, surge a necessidade de desenvolver um projeto sobre consciência negra para comemorar o dia 20 de novembro, com o projeto novas descobertas, e comprehendi que precisava aprender mais, me reinventar para incluir conteúdos que tratam da história e cultura africana e afro-brasileira nas minhas aulas de geografia seria o caminho necessário.

Pois não é o suficiente garantir que a realização das festividades, decorrentes da Lei 10639/2003, que inclui, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira ou a comemoração da Consciência Negra e o 13 de maio (data comemorativa da abolição da escravatura, no Brasil), no calendário escolar, resumam-se a uma obrigatoriedade, que tende, em alguns casos, a gerar ainda mais naturalizações, tornando a lei ineficaz (Macêdo, 2016).

Em 2015, comecei a cursar uma Pós - Graduação Latu Sensu sobre Políticas para a Igualdade Racial na escola, que desembocou em uma ação de intervenção pedagógica para a escola. Demonstração de a universidade provoca e instiga, de forma mais profunda do que a escola. Todavia, eu ainda não havia alcançado a dimensão étnico-racial. Nilma Lino Gomes (2003), que desenvolve estudos na área de Formação de Professores e Antirracismo, salienta que:

[...] o processo de construção da identidade negra é muito mais complexo, instável e plural. Apesar das marcas negativas deixadas pelas experiências de discriminação, o negro se reconstrói positivamente. É claro que esse processo não se dá no isolamento e varia de pessoa para pessoa. Existem diferentes espaços e agentes que interferem no processo de rejeição/aceitação/ressignificação do ser negro (GOMES, 2003, p. 178).

A partir daí a mudança também se refletiu na minha práxis nas aulas de geografia e esse desejo de pesquisar e saber mais continuava comigo. Vieram os tempos pandêmicos, com suas repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também repercussões e impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias, para mim o impacto veio como um catalizador de mudanças, pois depois

de alguns anos, voltei a ser aluna, e ingressei no Mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Cultura na Universidade Estadual do Piauí- UESPI.

A dissertação que defendo busca compreender a aplicabilidade da Lei Nº 10.639/2003, em um Centro de Educação em Tempo Integral, em Teresina/PI sob o olhar da professora de geografia, pesquisadora, mulher e negra que sabe da importância emancipadora de práticas pedagógicas antirracistas para ambiente escolar. E essa visão é advinda de uma caminhada pedagógica de mais de duas décadas em sala de aula de escolas públicas e privadas, a qual possibilitou descobertas, reflexões e discussões referentes ao fazer docente.

Hoje enquanto pesquisadora, entendo que as relações que se estabelece entre a sociedade brasileira e os povos negros e afrodiáspóricos<sup>2</sup>, sempre me inquietaram; por se trata de um processo pelo qual, o respeito à diversidade, à alteridade, ao tratamento igualitário, está longe de serem atendidos, reverberando por todos os vieses da sociedade. Com esse entendimento coaduno com as palavras de Grada Kilomba (2019, p. 28), ao afirmar que escrever é uma prática política, que envolve um tornar-se “a autora e a autoridade na minha própria história”. Então, (re)pensar o lugar que o negro ocupa dentro do espaço escolar é relevante posto que contribui para a construção de um cenário antirracista.

O fio condutor desse estudo de caso, uma vez que se trata de [...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32), é compreender como a escola trabalha a Lei Nº 10.639/2003 e analisar em que medida essa instituição promove um ensino integral que abarque a cultura e a história dos africanos e afro-brasileiros, já que se trata de um dever constitucional, e contribui para uma Educação Antirracista.

E traz como principais questionamentos: em que medida uma escola pública de tempo integral em Teresina - Piauí está aplicando e efetivando a Lei 10.639/2003, a Lei da Educação Antirracista? E a proposta político pedagógico, os planos de ensinos e a metodologia adotada pela escola integral contemplam os fundamentos da

---

<sup>2</sup> Termo relativo à diáspora africana, à dispersão de povos africanos pelo mundo ao longo dos anos, é um fenômeno sociocultural e histórico que ocorreu em países além do continente africano devido à imigração forçada, por fins escravagistas mercantis que penduraram da Idade Moderna ao final do século XIX.

Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana?

Sabemos que o racismo não pode ser atribuído e aceito socialmente por nenhuma instituição, o que dirá uma instituição de Educação Integral por isso, as responsabilidades se ampliam, pois a sua missão precípua é proporcionar o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens em todas as suas dimensões – física, afetiva, cognitiva, socioambiental e ética. Ao refletir sobre esse contexto será que uma professora de geografia desenvolvendo um projeto sobre a consciência negra é suficiente no contexto de uma escola integral? Com essa configuração, o problema central da presente pesquisa foi assim enunciado: Quais são as possibilidades e os desafios que um Centro de Educação de Tempo Integral em Teresina, Piauí oferece para acolher a implementação da Lei Nº 10.639/2003? Desse modo, a pesquisa se constitui como "memória científica" do uso da lei 10.639/2003 no lócus dessa pesquisa.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo Geral:**

Compreender a aplicabilidade da Lei Nº 10.639/2003, em um Centro de Educação em Tempo Integral, em Teresina, PI, através da análise e observação da sua realidade educacional, enquanto escola pública de tempo integral.

### **Objetivos Específicos:**

- Destacar as experiências, as vivências e dificuldades operacionais para implementação desta política afirmativa numa escola de tempo integral.
- Identificar as mudanças sociais que ocorreram na escola de tempo integral a partir da implementação dos fundamentos da Lei 10.639/2003.
- Compreender os currículos, os planos de ensinos e a metodologia adotada pelo Centro de Educação em Tempo Integral sob a égide da Lei Nº 10.639/2003 e das Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-

raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

- Refletir as aulas de geografia desenvolvidas no Centro de Educação em Tempo Integral e a sua importância enquanto pedagogia multicultural antirracista.

## **APORTES METODOLÓGICOS: DELINEANDO AS VEREDAS DA PESQUISA**

*Caminante, son tus huellas el camino, y nada más; caminante, no hay camino, se hace camino al andar.*

(Antonio Machado)

Esta epígrafe do poeta e dramaturgo espanhol do século XIX, diz ao caminhante que seu caminho são suas pegadas, nada mais, "não há caminho, o caminho se faz ao andar", e também me remete a música do último disco que John Lennon lançou em vida, "Beautifull Boy (Darlling Boy)", em que este diz que "a vida é o que acontece enquanto você está ocupado fazendo outros planos"<sup>3</sup> Portanto definir o melhor caminho para se trilhar numa pesquisa, é relevante para o alcance de resultados contundentes e satisfatórios. "[...] A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador" (MINAYO, 2009, p. 16).

Partindo dessa premissa, a investigação se desenvolveu com vistas a tornar o objeto o mais delineado possível. Para analisar como o CETI Esperança Garcia aplica a lei N° 10.639/2003, foi desenvolvida uma discussão sobre o histórico de Lei, a concepção sobre o que é uma escola de tempo integral e sua função, como a lei é contemplada na disciplina Geografia considerando uma pedagogia antirracista: quais são os conteúdos abordados, e como serão abordar, e os projetos desenvolvidos, e tantos outros questionamentos.

Posto isso, o intento da pesquisa não é apenas trazer uma visão estática do que está posto, mas refletir sobre as múltiplas questões que envolvem a temática no

---

<sup>3</sup> "Life is what happens to you while you're busy other plans."

tocante às questões raciais e o ensino de geografia. Como assegura Silvio Sánchez Gamboa (2010, p. 107):

As pesquisas crítico-dialéticas [...] questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores. Esta visão esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações ou fenômenos estudados [...].

Por isso, pensando que o objetivo é compreender como a escola trabalha a lei e analisar em que medida essa instituição promove um ensino integral que abarque a cultura e a história dos africanos e afro-brasileiros, a pesquisa exploratória, de caráter qualitativa também está presente.

Não havendo a pretensão de quantificar dados, mas traçar significações sobre relações raciais em uma escola de tempo integral com uma luz direcionado ao ensino de Geografia, voltado para as percepções de educadores e estudantes. Além disso, segundo Magda Alves (2007, p. 58), é permitido que o pesquisador mostre a situação em toda sua amplitude, possibilitando ainda, a colheita de informações para, num momento posterior, construir um mapa teórico total. Como bem afirmam Prodanov e Freitas (2013, p. 39) é relevante o pesquisador possuir um método de pesquisa como ponto de partida principal, contudo, é mais proveitoso para sua investigação o uso de métodos diversificados, pois ampliaria as probabilidades de análise, sendo que dificilmente apenas uma forma seria capaz de incorporar toda a complexidade de uma inquirição. Pensando assim, as fontes de coletas de dados utilizadas são: análise documental, voltada para a análise qualitativa, pesquisa bibliográfica e roda de conversa.

## A Pesquisa Bibliográfica

De acordo com Antônio Carlos Gil (2002, p. 45), a pesquisa bibliográfica “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Pois, na construção do arsenal teórico, organizou-se a partir das leituras e contribuições dos autores: Silvio Almeida (2019), Grada Kilomba (2019),

Djamila Ribeiro (2019), bell hooks<sup>4</sup> (2004), Kabengele Munanga (2005) Nilma Lino (2012), Eliane Cavalleiro (2006), Chimamanda Adichie (2019), Rosa Margarida Rocha (2011), Bárbara Carine (2020) dentre outros pesquisadores que discorrem sobre a temática em questão, com a intenção de refletir sobre a proeminência da lei 10.639/2003 em escola de tempo integral e para o ensino de Geografia na escola pesquisada. Aspiramos, também explicitar parâmetros e viés para o desdobramento de instruções expressivas, que favoreça para a desconstrução da visão eurocêntrica que deformou/apagou a cultura do povo negro.

## A Análise Documental

Realizei a análise documental da Proposta Político Pedagógico do Centro de Educação em Tempo Integral pesquisando os documentos dos anos 2009, 2013 e 2022, para verificar o trato da história e cultura afro-brasileira, como já citado. A propósito, José Carlos Libâneo (1993, p. 225) caracteriza o PPP como sendo “[...] o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam [...] as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos.”

A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008). E pode ser desenvolvida a partir de várias fontes, de diferentes documentos, não somente o texto escrito, como é o caso do PPP, uma vez que excluindo livros e matérias já com tratamento analítico, é ampla a definição do que se entende por documentos incluindo-se dentre eles, leis, fotos e jornais, que também foram utilizados neste estudo.

Ao utilizamos nessa análise, a pesquisa qualitativa como percurso metodológico, a mesma pode ser entendida como instrumento de compreensão detalhada, em profundidade dos fatos que estão sendo investigados. Indo de encontro ao entendimento de Maria Cecília de Souza Minayo (2009, p. 21) sobre pesquisa

---

<sup>4</sup> Nesta dissertação o nome de bell hooks é empregado em letra minúscula em respeito à prática que surgiu a partir de uma postura da própria autora que criou esse nome em homenagem à sua avó e o emprega em letra minúscula como um posicionamento político que busca romper com as convenções linguísticas e acadêmicas, dando enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa.

qualitativa, quando afirma que “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

### **Documentação direta**

Em um artigo intitulado Contribuições para a teoria da interpretação das visões de mundo (Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation), publicado originalmente em 1921/1922, Karl Mannheim (1982, p. 101) aponta que as visões grupais são, na verdade, "uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura, que por sua vez constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos".

Essa pesquisa conta com 12 colaboradores, sendo 06 estudantes (03 alunos atualmente matriculados e 03 ex-alunos) e 06 professores de diferentes componentes curriculares - Língua Portuguesa, História, Geografia, Arte, e Educação Física e a coordenação pedagógica, que vivenciam ou vivenciaram as mesmas experiências escolares e pedagógica no CETI Esperança Garcia. Por compreender que os educadores são agentes marcantes no processo educativo, optei por conversar com professores de diferentes áreas do conhecimento, pois foi a forma de garantirmos uma visão interdisciplinar sobre a realidade da lei também em outras disciplinas além da geografia e estando lotados na mesma unidade escolar participaram das mesmas experiências pedagógicas no tocante a lei 10.639/2003.

Quanto aos atuais alunos do 9º ano, a escolha foi por acreditar, que sendo pertencentes aos finais do Ensino fundamental, teriam uma maior maturidade para opinar e dialogar sobre a temática e conhecem mais a fundo a realidade pedagógica da escola, por estudarem há mais tempo.

Os professores e alunos mencionados neste trabalho recebem nomes fictícios. Os pseudônimos escolhidos referem-se a grandes personalidades negras, buscando dar visibilidade às suas histórias de luta e resistência, mas sem o propósito de apontar semelhanças entre estes personagens e as(os) pesquisadas(os).

Por outro lado, a investigação dos modos de uso deste conteúdo permite uma melhor compreensão de como os elementos significativos dos textos são postos em

prática na dinâmica de ensino/aprendizado na escola e isto coloca a opinião do discente no centro da análise aqui proposta. A documentação direta será utilizada, pois agreguei entrevistas, na forma de questionários de educadores e de estudantes do CETI Esperança Garcia. A técnica da entrevista enriqueceu a pesquisa pois, nos dizeres de Magda Alves (2007. p. 65):

A interação que se estabelece entre o entrevistado e o entrevistador permite colher uma gama de informações. Aprofundar dados fornecidos, e realizar correções sobre dados levantados, ouvindo direta e indiretamente da fonte informante.

A entrevista usufruída equivale a estruturada, pois empregaremos questionários com perguntas abertas e fechadas posto que o desejo constituiu em conseguir dados mais uniformes, para, posteriormente, compor pontos de vista acerca da lei 10.639/2003 e o contexto de utilização pedagógica.

### Rodas de conversa

Baseada nas ideias de Paulo Freire (1987,1991, 1996) as rodas de conversa<sup>5</sup>, também intituladas por ele de “Círculos de Cultura”, proporcionam momentos de fala e de escuta. Ao escutar o outro, colocamo-nos no lugar de sujeitos aprendentes. Temos a possibilidade de exercitar o pensar certo defendido por Freire, ou seja, o dialogar entre a prática e a teoria.

A fim de colocar o agente mais importante da escola também em evidência, o estudante, utilizei essa proposta das rodas de conversas enquanto técnicas de pesquisa para investigar sobre como o CETI Esperança Garcia trabalha a lei supracitada. Durante o debatemos sobre a escola numa perspectiva racial, olhando para as práticas educativas de todas as disciplinas da área das Humanas e Linguagens, em especial de Geografia. Durante a ação, as falas foram gravadas para posterior transcrição literal, para favorecer que a análise seja efetivada. Escolhi o ambiente educativo do pátio da escola, pois é um espaço no qual os participantes se sentiram à vontade para conversar.

---

<sup>5</sup> Roda de conversa é uma estratégia didática muito utilizada com crianças na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental para realização de sondagem diagnóstica, buscando fazer o levantamento de conhecimentos prévios.

## A pesquisadora e o objeto da pesquisa.

“Minha luta diária é para ser reconhecida como sujeito, impor minha existência numa sociedade que insiste em negá-la”.

(Djamila Ribeiro)<sup>6</sup>



Figura 1 – Eu, Adriana Rodrigues de Barros, pesquisadora, professora e autora do presente trabalho.  
Fonte: Acervo Pessoal. 2024

Me coloquei como sujeito dessa pesquisa utilizando a técnica dos estudos autoetnográficos. O sociólogo Silvio Matheus Santos (2017, p. 214) afirma que a autoetnografia “pode ser reconhecida como metodologia científica e crítica capaz de

---

<sup>6</sup> Djamila Taís Ribeiro dos Santos é pesquisadora na área de Filosofia Política e feminista pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Foi secretária-adjunta da Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo e tornou-se conhecida no país por seu ativismo na internet, sendo autora da obra “O que é lugar de fala”, lançada em 2017

desvendar, em sua maneira autorreflexiva, novos e profícios caminhos para a pesquisa sociológica". Também menciona o fato de que ela é um produto e um processo. Esta metodologia tem sua escrita em primeira pessoa e, por conseguinte, vale-se de técnicas da literatura para dar amparo ao escrito. É deste lugar que os relatos pessoais (autobiografia), ao lado daqueles de quem pesquisa – neste caso, o(a) etnógrafo(a) –, compõem o texto acadêmico.

sabe-se que os autoetnógrafos não usam apenas ferramentas metodológicas e a literatura para analisar a experiência, mas também a experiência pessoal é utilizada para ilustrar facetas da experiência sociocultural. Ao fazê-lo, expõem os aspectos singulares e familiares para os insiders e os outsiders (SANTOS, 2017, p. 45).

Utilizei a minha a experiência docente e os meus sentimentos de autora da pesquisa como ponto de partida para a compreensão o objeto pesquisado de maneira mais ampla. A minha escolha dessa metodologia vai de encontro ao ponto de vista de Grada Kilomba, de que é ultrapassada a ideia de que o distanciamento emocional, social e político pode ser favorável para a pesquisa. Para a autora, "ser uma pessoa 'de dentro' possui uma base rica, valiosa em pesquisas centradas em sujeitos. (KILOMBA, 2019, p. 83)

O caráter exploratório com a abordagem qualitativa ficou evidente em toda a pesquisa, pois a coleta de dados estava acontecendo no meu dia a dia de professora, por meio da observação em eventos escolares, conversas informais, materiais disponibilizados aos alunos pela escola, entre outros aspectos que podem estar relacionados com a questão racial no cotidiano escolar. Através de observação constante em todos os momentos que tinha contato com a escola e uma análise crítica ininterrupta para que conseguisse captar as várias facetas da realidade escolar.

E por fim, mas não menos importante, quero citar todos os cuidados éticos adotados na pesquisa, o respeito com os participantes, a preservação das identidades utilizando codinomes, calculando os possíveis riscos e principalmente pensando nos benefícios desta pesquisa através da contribuição para a ciência e ajudando a construir os fundamentos de uma educação antirracista.

### **O lócus da pesquisa: o espaço, os sujeitos...**



Figura 2 – A fachada do Centro de Ensino em Tempo Integral em Teresina- Piauí, lócus da pesquisa, com o seu bosque de ipês roxos logo na entrada.

Fonte: Acervo pessoal da autora. 2024.

Nesta pesquisa eu identifico o espaço escolar pesquisado como CETI Esperança Garcia, como forma de homenagear Esperança Garcia, uma mulher negra, mãe, escravizada, piauiense, que escreveu uma carta em 6 de setembro em 1770, a carta era endereçada ao governador da capitania do Piauí (MOTT, 2010). Em um ato de insurgência às estruturas que a desumanizavam, ela denunciava as situações de violência que ela, as companheiras e seus filhos sofriam na fazenda de Algodões, região próxima a Oeiras, a 324 quilômetros da futura capital, Teresina. Possivelmente, Esperança aprendeu a ler e escrever português com os padres jesuítas catequizadores. O seu legado positivo chega até os dias atuais mostrando do poder do uso da escrita como forma de luta para reivindicar uma vida com dignidade.<sup>7</sup> A história é usada até hoje como exemplo da “resistência negra do Piauí” (COSTA, 2012, p. 13).

A carta foi encontrada em 1979 no arquivo público do Piauí, pelo pesquisador e historiador Luiz Mott. Em reconhecimento da importância histórica do documento escrito por Esperança, atendendo às reivindicações do movimento negro no Piauí, a data de 6 de setembro foi oficializada como o Dia Estadual da Consciência Negra, em 1999. Em setembro de 2017, duzentos e quarenta e sete anos depois da escritura da carta, através de solicitação da Comissão da Verdade sobre a Escravidão Negra no

<sup>7</sup> Informações disponíveis na página do Instituto Esperança Garcia.

<https://esperancagarcia.org/esperanca-garcia/>. Acesso em 27 de outubro de 2023.

Piauí, Esperança Garcia foi reconhecida pela OAB/PI como a primeira advogada piauiense, e em novembro de 2022, o Conselho Federal da OAB reconheceu Esperança Garcia como a primeira Advogada do Brasil.

Muitos pesquisadores estudam a Carta de Esperança Garcia sob diferentes olhares como o do professor Elio Ferreira de Souza (2014), que analisou a carta de Esperança Garcia como uma narrativa autobiográfica do sujeito negro em um espaço inóspito e de escravidão. O mesmo autor, em outro artigo sobre narrativas precursoras da literatura afro-brasileira, registra que a carta de Esperança Garcia é o documento mais antigo da escravidão brasileira produzido a partir das mãos de um escravizado (SOUZA, 2015).



Figura 3 – Texto original da Carta de Esperança Garcia (1770)  
Fonte: Gazeta Revolucionária (2021).

Também destaco o pensamento da professora Maria Sueli Rodrigues (2021, p. 207) quando descreve a importância e o aspecto jurídico da carta de Esperança Garcia em apresentar um aspecto da história do Piauí até então desconhecido, enfatizando o contraponto entre “constitucionalismo do passado fundado na desigualdade e o do presente fundado na igualdade”. A pesquisadora Francisca Raquel da Costa (2012), por sua vez, faz uma análise da carta de Esperança Garcia a partir de sua relevância para o campo da memória, apontando para a importância do referido documento para construção da memória coletiva e de uma identidade negra enquanto grupo comum. Para além disso, busca entender como essa

personagem tem sido recriada no imaginário da sociedade negra piauiense, focando na questão do reconhecimento de Esperança Garcia como figura identitária do grupo afrodescendente e seu papel para alicerçar os direitos de “igualdade” e “equidade” em relação a esta população (SILVA, 2015, p. 12).

A presente pesquisa se desenvolveu na instituição escolar, CETI Esperança Garcia como mencionado, o qual está situada na Avenida Prefeito Freitas Neto, S/Nº, no Conjunto José Francisco de Almeida Neto (mais conhecido como Mocambinho, fundado no início da década de 1980), zona norte da cidade de Teresina, capital do estado do Piauí. A escola foi inaugurada em junho do ano de 1983, tendo sido construída através da parceria entre a Companhia Nacional de Habitação (COHAB) e o Governo do Estado do Piauí, através da Secretaria Estadual da Educação (SEDUC-PI) para atender a demanda do conjunto habitacional recém-construído.

A Unidade Escolar Esperança Garcia, em 2008 foi escolhida pela SEDUC-PI para funcionar como um dos primeiros Centro de Educação de Tempo Integral do Piauí voltado para o público do ensino fundamental, e a mudança foi consolidada em 2009.

O espaço físico da escola é muito grande, composta por 51 dependências sendo: dezoito salas de aula climatizadas, um laboratório de informática, ainda muito restrito, com apenas 19 computadores obsoletos e Internet inativa, dois pátios, sala de direção, secretaria, uma cozinha, um refeitório, uma biblioteca (necessitando de investimentos em acervo diversificado, para a efetivação deste espaço, e bibliotecário profissional), sala de professores, Sala de Recursos Multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), duas quadras de esportes (mas as duas estão necessitando de reforma), um laboratório de ciências (precisando de investimentos em materiais e equipamentos), uma sala de música e sala de dança (que não funcionam), sala de coordenação pedagógica, 04 conjuntos de banheiros para os alunos (02 masculinos e 02 femininos), 03 áreas livres entre as salas e 04 depósitos. Na frente da escola conta com um pequeno bosque de ipês roxos e um estacionamento. Uma boa estrutura, mas que carece de reformas e ainda falta um auditório para realização de eventos.

O CETI – Esperança Garcia tem como meta, expressão em seus documentos internos, desenvolver uma relação de convivência e diálogos com os diversos segmentos (professores, servidores, alunos e pais), mantendo um nível de

relacionamento aberto, horizontal e honesto, trabalhando no sentido de colaborar com a melhoria do ambiente escolar, desenvolvendo ações exitosas e parcerias de bons resultados, com a comunidade. Segundo o seu Regimento Interno o objetivo do CETI é formar cidadãos críticos e protagonistas de sua própria história e tem como Missão promover um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, preparando-os para a continuidade de seus estudos e formando cidadãos críticos capazes de contribuir para a formação de uma sociedade mais justa e fraterna.

Um fato peculiar do CETI Esperança Garcia quanto a sua localização é o fato de que atualmente o bairro Mocambinho pode ser considerado um bairro de classe média, e as crianças que residem no bairro não são alunos da escola. A quase totalidade dos alunos matriculados são oriundos de outros bairros distantes e/ou circunvizinhos. Assim, a partir de 2019 a escola passou a depender do transporte escolar para atender a essa grande demanda. Os bairros circunvizinhos com alunos atendidos pelo CETI são: Vila Mocambinho, Loteamento Mocambinho, Buenos Aires, Alto Alegre, São Joaquim. Os bairros distantes com alunos atendidos pela escola são: Santa Maria da Codipi, Santa Rosa, Aroeiras, Monte Verde, Monte Alegre, Parque Brasil I, II e III, Jacinta Andrade, Dandara dos Cocais, Nova Teresina, Conjunto Paulo de Tarso, Prado Junior, Maria da Inglaterra, Vila 2000, entre outros e até mesmo do bairro Porto Alegre localizado na zona sul de Teresina. As comunidades, nas quais os discentes vivem são regiões destituídas de quase tudo que é bem social: transporte público escasso, falta água encanada, rede de esgoto, em algumas até energia elétrica. Muitas famílias vivem apenas com a renda oriunda de programas do governo federal de transferência de renda.

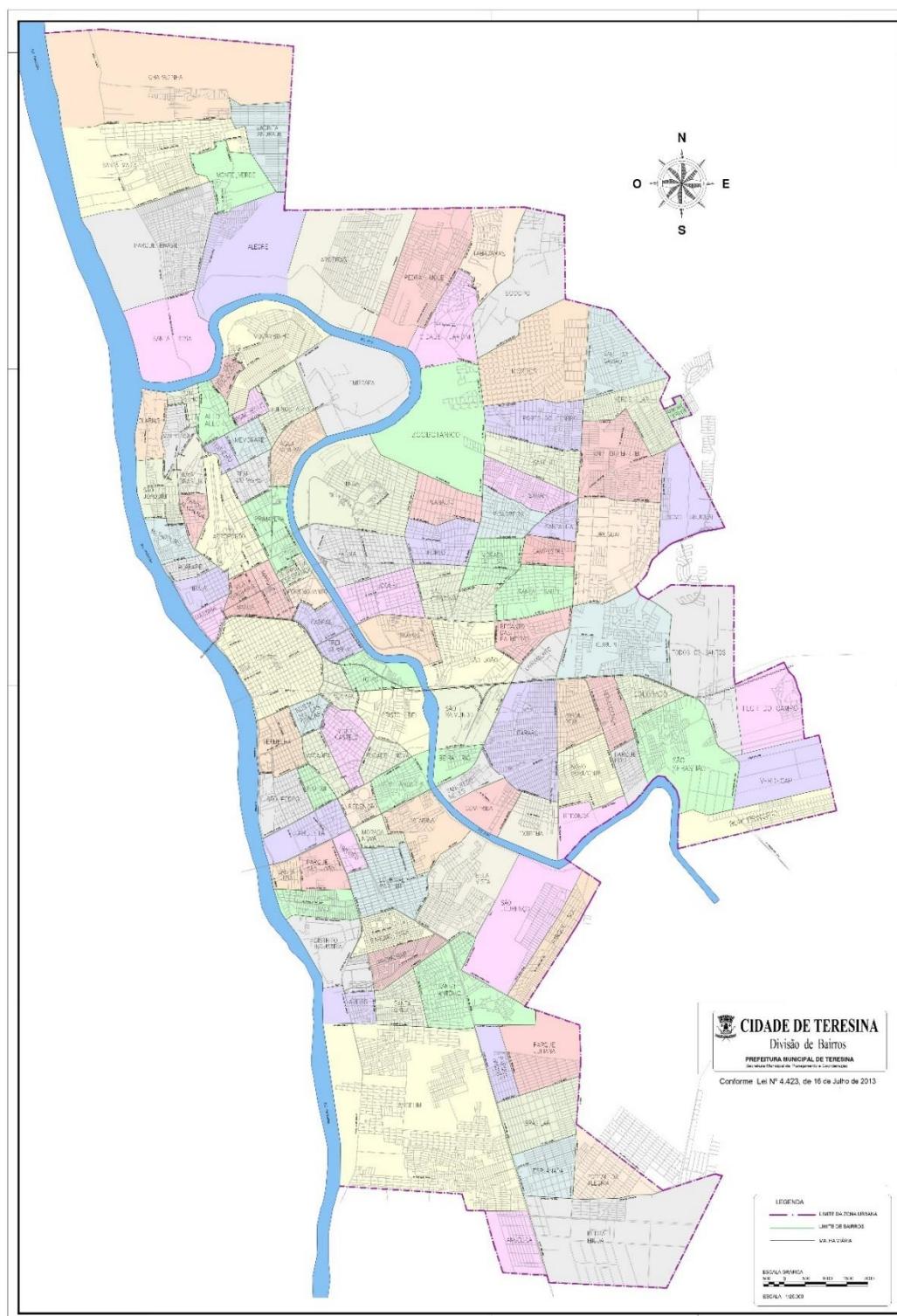


Figura 4 – Mapa da cidade de Teresina – PI com a divisão por bairros (2013).  
Fonte: [semplan.teresina.pi.gov.br/](http://semplan.teresina.pi.gov.br/), 2024.

Quando questionei os alunos o motivo de saírem dos seus bairros para estudar no CETI Esperança Garcia, a resposta foi a seguinte:

*No caso foi porque, minha mãe queria e precisava trabalhar e não tinha com quem deixar a gente. Aí como ela chegava junto, no mesmo horário que a gente saia da escola, aí era melhor vim pra cá do que estudar nas escolas lá do bairro. Ela também não ia gastar com babá. Ela falou que também realmente o ensino seria bem melhor, porque as pessoas do bairro falavam bem da Escola. E hoje em dia são a maioria dos meninos de lá, são matriculadas todos aqui. (Entrevista, Dandara, 15 anos)*

*Os meus pais me matricularam aqui pelo fato dos meus irmãos e primos já terem estudado aqui. (Entrevista, Luís Gama, 16 anos)*

*O motivo que eu fui pra lá, eu acho que por ter a noção de que lá era uma escola boa, era muito falado na qualidade da escola, que lá você podia passar o dia, né? Então, tomava café, lanchava no caso pela manhã, almoçava e tinha um lanche da tarde. A dinâmica do tempo, né? A gente passava mais tempo no colégio do que em casa. E foi importante porque lá era como se fosse a nossa segunda casa[...] (Entrevista, Maria Carolina de Jesus, 19 anos)*

É possível observar na fala dos alunos o caráter assistencialista que é considerado um dos maiores papéis da escola integral. Vejam que de modo geral, as famílias apoiam a escola em tempo integral, essa característica, ou seja, pelo papel de cuidar e proteger os filhos durante o período de trabalho (SOARES ET AL., 2017). Os pais também tendem a acreditar que os filhos aprendem mais no período integral (LOBATO E SANTOS, 2013).

Outro ponto a ser observado é a ampliação das jornadas de trabalho e a inserção da mulher no mercado de trabalho (BRANCO, 2012), também é um dos fatores relevantes, que têm levado a uma necessidade crescente das instituições em tempo integral assumirem os cuidados com as crianças.

Entretanto, trata-se de um papel que é questionado por muitos autores, uma vez que há o risco de descaracterização do papel essencial da escola a partir do momento em que o foco principal não é mais o pedagógico, mas sim a resolução de problemas sociais (MIRANDA E SANTOS, 2012). Ressalta-se que a escola mal dá conta do seu papel científico, ficando muito onerada com a ampliação de sua função social (SILVA E SALES, 2017). O outro ponto a ser ressaltado é a concepção (já presente nos escritos de Anísio Teixeira) de que a educação em tempo integral é uma estratégia primordialmente voltada para as classes populares, tendo a tarefa de compensar as falhas na educação das crianças socialmente desfavorecidas (CAVALIERE E MAURÍCIO, 2012). E leia-se que no contexto da distribuição de renda no estado do Piauí, as classes populares são compostas por pessoas pretas ou

pardas, que segundo a Síntese dos Indicadores Sociais (SIS) 2023 do IBGE, 48,2% da população do estado vive atualmente nessa situação de pobreza.<sup>8</sup>

### E quem são os sujeitos?



Figura 5 - Alunos no pátio da escola assistindo um vídeo sobre racismo.  
Fonte: Arquivo pessoal da autora 2024

Quando se olha para o pátio da escola ou mesmo para o interior da sala de aula, os corpos são diversos. É preciso enxergar as cores, os cabelos, os indumentários e os diversos saberes trazidos por esses sujeitos para a escola. Observando a imagem acima, percebe-se o pátio da escola repleto de crianças e uma professora assistindo um vídeo sobre o racismo, ou seja, um espaço de aprendizagem, composto por crianças com seus corpos pretos, pardos, ou melhor, negros<sup>9</sup>. A imagem faz parte do cotidiano da escola, um momento coletivo de aprendizagem onde ocorre trocas de saberes.

<sup>8</sup> Informação disponível no site [População pobre no Piauí diminui graças a benefícios de programas sociais, diz IBGE | Piauí | G1 \(globo.com\)](https://www.g1.com.br/piau/2023/12/10/populacao-pobre-no-piau-diminui-gracas-a-beneficios-de-programas-sociais-diz-ibge-piau-g1-globo-com), acesso em 10 de dezembro de 2023.

<sup>9</sup> Entenda o termo negro segundo o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010) que define como população negra o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga.



Figura 6: Mural em comemoração à Festa Junina do CETI Esperança Garcia.

Fonte: Arquivo pessoal da autora 2024



Figura 7 - Barraca da pescaria na Festa Junina do CETI Esperança Garcia.

Fonte: Arquivo pessoal da autora 2024.

As imagens apresentadas nas figuras 6 e 7 são painéis produzidos em alusão a Festa Junina. É possível perceber a representação dos sujeitos da escola de pele branca e cabelos lisos. Como vimos na figura 5, esses não são os nossos alunos, ou pelo menos, a maioria deles. A esse respeito, Frantz Fanon (2021) possibilita refletir a partir da representação dos negros em periódicos ilustrados e no cinema, o que ele,

pode ser comparado à situação do currículo eurocentrado<sup>10</sup>, elegido pelos educadores e instituições educacionais, de modo a excluir os negros e negras da mídia e, por conseguinte, dos espaços e postos de poder. Outrossim, os símbolos e as figuras são construídos a partir de referências eurocêntricas, com pessoas brancas e com suas famílias nucleares, compostas por heróis nacionais, príncipes e princesas e as mesmas associações não são feitas para as pessoas negras, a exemplo de:

[...] As histórias de Tarzan, dos exploradores de doze anos, de Mickey e todos os jornais ilustrados tendem a um verdadeiro desafogo da agressividade coletiva. São jornais escritos pelos brancos e destinados às crianças brancas. Ora, o drama está justamente aí. Nas Antilhas e outras colônias os mesmos periódicos ilustrados são consumidos pelos jovens nativos. E o Lobo, o Diabo, o Gênio do mal, o Mal, o Selvagem são sempre representados por um preto ou um índio. E como sempre há identificação com o vencedor, o menino negro torna-se (em suas fantasias) o explorador, aventureiro, missionário que corre o risco de ser comido pelos pretos malvados tanto como o menino branco. (FANON, 2021, p. 161-162).

É importante enfatizar que, para Frantz Fanon (2021), o negro não se inferioriza, pelo contrário, o negro é inferiorizado. Como foi visto acima, o ambiente colonial não enxerga a criança negra. Além disso, quando o branco se apossa da condição de ser humano, a brancura torna-se para o negro o único caminho para a humanidade. Assim, o preto, em todos os momentos, combate a própria imagem (FANON, 2021).

Observa-se como o mundo do colonizado é construído discursivamente a partir do olhar do colonizador e como o colonizado se constitui com base nesse discurso. Para Fanon (2021), como dissemos, os colonizados (negros) introjetam estruturas sociais coloniais na sua subjetividade e, como consequência, a sujeição dos colonizados aos colonos europeus constitui o que autor denomina de duplo narcisismo, de forma que “o negro quer ser branco. O branco incita-se em assumir a condição de ser humano” (FANON, 2021, p. 27). Essa negação de si coloca o colonizado numa posição neurótica, num confronto psíquico contra si próprio e, como

---

<sup>10</sup> Refere-se aos currículos monoculturais que sustentam a herança colonial na escola, isto é, os mesmos padrões que valorizam uma única forma de ser, de saber e de viver: a eurocêntrica a qual permanece hegemônica e pretensamente universal nas práticas curriculares. Mas que nada tem a ver com a identidade histórica da população brasileira.

consequência, nasce nele um “complexo de inferioridade<sup>11</sup>”. É desse complexo que o colonialismo europeu se apropria e se alimenta.

Dessa maneira, os negros ficam diante de dois dilemas. No primeiro, como resposta à pressão externa, eles procuram organizar seu esquema corporal, linguístico e simbólico sob os parâmetros da brancura. Depois, eles passam a ver a si mesmos com olhar fornecido por seu algoz e, concordando, por isso, com todas as prerrogativas que lhe conferem o status de animal, assumindo a culpa por ser o “fardo do homem branco”. Assim, no entendimento de Frantz Fanon (2021), restam para os negros colonizados duas possibilidades: idolatrar a cultura do colonizador, corroborando com a falsa ideia de que essa seria única e verdadeiramente válida, contribuindo para disseminar preconceitos em relação à própria cultura; ou assumir sua cultura, provando ao mundo branco, custe o que custar, a existência de uma civilização negra.

Desse modo, só haverá verdadeira desalienação do negro se a partir da tomada de consciência do complexo de inferioridade cresça nele a potência para reivindicar e superar o sistema colonial e racista (FANON, 2021). As reflexões provocadas por Frantz Fanon, a grosso modo, não parecem estar tão distantes do Brasil do século XXI, pois as imagens das paredes da escola afirmam isso. Veja a imagem a seguir:

---

<sup>11</sup> A expressão “Complexo de Inferioridade” foi criada pelo psicólogo austríaco Alfred Adler, fundador da Psicologia do Desenvolvimento Infantil. De acordo com o conceito de Adler, a condição se desenvolve principalmente durante a infância, a partir de experiências negativas, com a criança assimilando críticas desproporcionais e sem receber apoio, elogios e incentivos.



Figura 8 – Banner divulgando projeto sobre o Dia da Mulher na escola pesquisada.  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024.

Chega a ser doloroso, pois mesmo quando a escola se propõe a discutir as diversidades e direitos humanos e as existentes no seu interior, traz, como protagonistas, pessoas brancas em detrimento das crianças da escola na sua diversidade. Daí surgem questões: como se sentem as crianças não brancas quando veem essas imagens? Como a escola pode se dizer democrática com a bandeira de uma educação como direito de todas as pessoas e dever do Estado, de que escola, de que Estado estamos falando?

A cada imagem das ações pedagógicas, tiradas em diferentes momentos da escola e postas em análise, mais evidências se tem de que aquela escola não respeita a diversidade de sujeitos que a compõe, e que representa somente os alunos não negros.

A dissertação de mestrado da pesquisadora Eliane dos Santos Cavalleiro, intitulada “Do silêncio do lar ao silêncio escolar” e apresentada na Universidade de São Paulo no ano de 1998, traz como tema a compreensão da socialização no que se refere às relações étnicas estabelecidas no espaço da escola e no ambiente familiar, supondo que a criança negra, desde a educação infantil, está sendo socializada para o silêncio e para a submissão. A pesquisadora fez observações sistemáticas da rotina numa escola de educação infantil durante oito meses, analisando as práticas verbais, não verbais e a relações étnico raciais entre professores e alunos e entre alunos e seus pares. No decorrer do seu trabalho, ela também constatou, no espaço de

circulação das crianças, a ausência de cartazes que expressam a existência de crianças negras na sociedade brasileira (CAVALLEIRO, 2020).

Chimamanda Ngozi Adichie, escritora nigeriana, nos alerta para “o perigo de uma história única”, lembrando que, quando somos crianças, somos impressionáveis e vulneráveis em face de uma história, e explica:

Se eu não tivesse crescido na Nigéria e se tudo que eu conhecesse sobre a África viesse das imagens populares, eu também pensaria que a África fosse um lugar de lindas paisagens, de lindos animais e pessoas incompreensíveis, lutando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e de AIDS, incapazes de falar por elas mesmas e esperando serem salvos por um estrangeiro branco e gentil (ADICHIE, 2009, p.18-19).

Assim como as pesquisadoras, chego à conclusão de que essas são evidências que sugerem que o sistema formal de educação carece de elementos que proporcionem uma identidade positiva de alunos negros no sistema escolar. Essas são evidências que apontam para a necessidade urgente de práticas pedagógicas de combate ao racismo e suas consequências. De acordo com a pesquisadora Eliane dos Santos Cavalleiro:

[...] a identidade é um dos resultados mais importantes do processo de constituição social do sujeito [...] assim a identidade resulta da percepção que temos de nós mesmos, advinda da percepção que temos de como os outros nos veem. (CAVALLEIRO. 2020, p.19).

A realidade que permeia as escolas públicas brasileiras apresenta desafios que precisam ser enfrentados e/ou ser postos como importante ponto de reflexão aos professores, gestores e comunidade escolar<sup>12</sup>, preocupados com os rumos e o caminhar do processo de ensino e aprendizagem no Brasil. A escola precisa ser vista e compreendida como um território composto por múltiplos sujeitos em formação e encarada como investimento e não como ônus. Diante dessa afirmação, olhando para o pátio da escola cheio de crianças e jovens, onde passam parte significativa do seu dia e parte importante das suas vidas. Essas crianças e jovens vão à escola em busca de instrução, orientação e organização dos conceitos básicos que orientam suas vidas. Buscam educação que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa [...]”. Conforme o professor Carlos Rodrigues Brandão (2013, p.7), educação “para

---

<sup>12</sup> Entende-se como comunidade escolar os alunos, pais, professores, equipe pedagógica, direção e toda gama de funcionários atuantes na escola.

aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar, para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações". Educação para a vida, com respeito a diversidade de sujeitos que compõe a escola.

Espera-se que este estudo possa abrir um campo de reflexão sobre o tema e ao mesmo tempo uma experiência de reflexão entre os participantes. Para os educadores, pode possibilitar uma reflexão sobre sua prática escolar, no tocante à temática da educação para as relações étnico raciais, permitindo uma melhora em seu trabalho no que concerne aos imperativos da Lei Nº 10.639/03. Aos estudantes, que ela possa servir para que compreendam a relevância do tema e se vejam representados nas discussões. Que aprendam a cobrar seus direitos quanto à abonação da lei no espaço escolar. Para a instituição, a pesquisa aqui apresentada possa vir a propor uma reflexão das práticas de ensino, no que se refere à lei, desaguando em mudança de postura da entidade como um todo. E, em esfera maior, almejo que a pesquisa possa contribuir para o desenvolvimento de materiais didáticos eficientes sobre a história e cultura afro-brasileira, não apenas a Geografia, mas de todos os outros componentes curriculares, auxiliando, assim, no trabalho de educadores(as). E, por conseguinte, corroborar para a amenização de ideias racistas e preconceituosas contra o povo negro.

### **Tessitura da pesquisa: identificando os capítulos.**

Segmentamos o presente texto, de forma explícita e objetiva, com um levantamento bibliográfico, no intuito de construir um aparato teórico que nos permitisse melhor compreensão e análise do fenômeno estudado em quatro seções, conforme explanaremos abaixo.

Na primeira seção, intitulada de “*Os caminhos da Lei 10.639/2003: a maioria chegou...*”, buscamos refletir sobre caminhos históricas da Lei Nº 10.639/2003 como um importante marco legal para uma educação antirracista, haja vista que o Brasil oficialmente aboliu a escravidão contra os africanos e seus descendentes há apenas 135 anos. No entanto, apesar da consolidação da Lei, é notório que a população negra brasileira, sobretudo a que possui tez mais escura,

padece de um longo processo histórico de marginalização e de abandono social e, aqui, patenteando que o racismo tem sido uma chaga nefasta.

Assim no capítulo II, denominado de “*Nas Trilhas da Educação Integral: A Escola que Temos e a Escola Antirracista que Sonhamos*”, explano o que é a educação e a educação integral, e questionamos o modelo de escola que temos e a que queremos, como os preceitos da Lei 10.639/03 estão contemplados nos documentos da escola.

No terceiro capítulo “*Os Caminhos Pedagógicos Da Lei 10.639/03 no CETI Esperança Garcia*”, será dado ênfase ao protagonismo de educadores que recriam uma epistemologia no cotidiano por meio de práticas e através da reflexividade sobre a Lei, identificar as repercussões e impactos nas vivências dos alunos.

Com o capítulo 4 intitulado “*O caminho que trilhei...*” irei evidenciar a minha prática pedagógica, partindo da autorreflexão como docente negra, evidenciando os caminhos possíveis para aulas de geografia na perspectiva antirracista.

A conclusão está intitulada de “*Palavras finais nessa conversa que não se esgota...*” expresso a minha opinião sobre como a escola pesquisada pode fazer uma para a mudança de rota e realmente tirar do papel a Lei N° 10.639/03.

A escola precisa abrir as portas para que as riquezas e complexidades dos povos negros e indígenas sejam conhecidas e valorizadas por todos os estudantes, e para que as injustiças históricas cometidas contra negros, bem como o etnocídio<sup>13</sup>, epistemicídio<sup>14</sup> e o racismo contra indígenas, não sejam esquecidos. O mote é reformular o currículo para transformar práticas e romper com a desigualdade. Lembremos do mestre Paulo Freire (1921-1997): “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

---

<sup>13</sup> O termo etnocídio, combinação das palavras de origem grega *ethnos* que significa povo ou nação e *cídio*, vem do latim *cidium* e significa matar. E consiste no extermínio das características culturais de uma comunidade, podendo levar à sua extinção enquanto grupo.

<sup>14</sup> O termo epistemicídio foi cunhado pelo sociólogo português Boaventura de Souza Santos, e refere-se “à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (SANTOS, 2009, p. 183).

Há um ditado africano que diz: "*é preciso toda uma aldeia para educar uma criança*". Portanto, toda a comunidade escolar - gestores, funcionários, educadores, estudantes e familiares - são corresponsáveis pela promoção de uma Educação Antirracista. Além disso, ações isoladas ou individuais não terão a potência e a qualidade necessárias para esse processo. É importante construirmos a escola como espaço de formação coletiva, conectada ao seu território e à identidade dos docentes, da comunidade escolar e dos estudantes, ou seja, uma escola antirracista.



## CAPÍTULO 1

### Os caminhos da Lei 10.639/2003: a maioridade chegou...

No capítulo que segue, apresento uma reflexão sobre os caminhos históricos da Lei 10.639/2003, enquanto importante marco legal para a consolidação de uma educação antirracista, passando pelo que está expresso nas sete cartas constitucionais brasileiras e até a conjuntura atual passados vinte e um anos depois da sua promulgação.

*Você pode me riscar da História  
Com mentiras lançadas ao ar.  
Pode me jogar contra o chão de terra,  
Mas ainda assim, como a poeira, eu vou me levantar.*

*Minha presença o incomoda?  
Por que meu brilho o intimida?  
Porque eu caminho como quem possui  
Riquezas dignas do grego Midas.*

*Como a lua e como o sol no céu,  
Com a certeza da onda no mar,  
Como a esperança emergindo na desgraça,  
Assim eu vou me levantar.*

*Você não queria me ver quebrada?  
Cabeça curvada e olhos para o chão?  
Ombros caídos como as lágrimas,  
Minh'alma enfraquecida pela solidão?*

*Meu orgulho o ofende?  
Tenho certeza que sim  
Porque eu rio como quem possui  
Ouros escondidos em mim.*

*Pode me atirar palavras afiadas,  
Dilacerar-me com seu olhar,  
Você pode me matar em nome do ódio,  
Mas ainda assim, como o ar, eu vou me levantar.*

*Minha sensualidade incomoda?  
Será que você se pergunta  
Por que eu danço como se tivesse  
Um diamante onde as coxas se juntam?*

*Da favela, da humilhação imposta pela cor  
Eu me levanto  
De um passado enraizado na dor  
Eu me levanto  
Sou um oceano negro, profundo na fé,  
Crescendo e expandindo-se como a maré.*

*Deixando para trás noites de terror e atrocidade  
 Eu me levanto  
 Em direção a um novo dia de intensa claridade  
 Eu me levanto  
 Trazendo comigo o dom de meus antepassados,  
 Eu carrego o sonho e a esperança do homem escravizado.  
 E assim, eu me levanto, eu me levanto, eu me levanto.*

Maya Angelou, "Still I Rise" from And Still I Rise: A Book of Poems. Copyright © 1978 by Maya Angelou. Used by permission of Random House, an imprint and division of Penguin Random House LLC. All rights reserved.(1994)

Como forma de garantir que História, Cultura e Formação do povo negro nas áreas social, econômica e política do Brasil fosse tema a ser estudado na Educação Básica, em 9 de janeiro de 2003, foi promulgada pelo então Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, a Lei Federal Nº 10.639/2003, uma política educacional para fazer enfrentamento ao racismo, e institui a obrigatoriedade do estudo do tema em todas as escolas do território nacional.

A Lei N°10639/2003 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº9394/1996), à qual foram acrescentados os seguintes artigos:

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

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

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra'. (BRASIL, 2003)

Para um cidadão desatento, parece que a lei foi criada nos gabinetes de governantes, por vontade destes e por busca de justiça. No entanto, esse processo foi muito além disso. A Lei 10.639/03 é fruto de intensas lutas e reivindicações empreendidas pelos movimentos sociais, como também por organismos da sociedade civil, de educadores e intelectuais comprometidos com a luta antirracista, em diversos cantos do país, ecoaram até o congresso e repercutiram em algumas políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial. A Lei também pode ser considerada um reflexo de pressões de organismos internacionais tais como Banco Mundial, Organização Mundial das Nações Unidas- ONU - e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO - em prol de políticas de

caráter compensatório para grupos socialmente excluídos. Nos parece pecado, não citar as batalhas lendárias do Movimento Negro do país, iniciado em 1970. De acordo com Luiz Alberto Oliveira Gonçalves (2000):

Já no início do século XX, o movimento criou suas próprias organizações, conhecidas como entidades ou sociedades negras, cujo objetivo era aumentar sua capacidade de ação na sociedade para combater a discriminação racial e criar mecanismos de valorização da raça negra. Dentre as bandeiras de luta, destaca-se o direito à educação. Esta esteve sempre presente na agenda desses movimentos, embora concebida com significados diferentes: ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio do qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direitos à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 139).

Observo que durante o processo de criação da Lei, parafraseando Maya Angelou<sup>15</sup> (1928-2014), “*muitos se levantam*” porque compreendiam e compreendem, a expressividade dessa discussão em sala de aula, tentando ‘organizar’ novas práticas, incluindo um debate epistêmico e político acerca da cultura negra e afrobrasileira.

Portanto o advento da lei traz como imperativo para as instituições de ensino públicas e privadas brasileiras a obrigação e dever discutir sobre essa temática, caso contrário, estão indo na contramão ao que prega os documentos oficiais basilares da educação, comprometendo, assim, a qualidade pedagógica, em vez de abranger a diversidade cultural no seio escolar, sendo terminante para as mudanças socioculturais do alunado.

Dito isso, fica evidente que a Lei da Educação Antirracista representa um passo determinante pois, a partir dela, cria-se um projeto escolar de compreender o negro como sujeito relevante dentro de um tempo histórico. Se bem trabalhada, pode reconstruir a história dos negros/as africanos/as e afro-brasileiros<sup>16</sup>, abrindo caminhos para edificar novas possibilidades valorização desse rico legado.

---

<sup>15</sup> Maya Angelou é o pseudônimo utilizado por uma das mais conhecidas poetisas estado-unidenses, Marguerite Ann Johnson, ela era ativista política e lutava pelos direitos das pessoas negras. Sua literatura, portanto, é uma literatura de resistência, que promove a visibilidade da pessoa negra no contexto cultural de seu país, o que tornou Maya conhecida no mundo inteiro. Além disso, ela se tornou a primeira mulher negra a estampar uma moeda nos Estados Unidos.

<sup>16</sup> Termos usualmente adotados, pelo IBGE, para designar a parcela da população brasileira auto identificada como descendente de povos nativos da África subsaariana.

No entanto, mais de 21 anos após sua implementação, fazendo uma retrospectiva do período, posso constatar que o caminho foi sinuoso, com muitas pedras e até mesmo retrocessos a partir de 2016, e somente agora em 2023 vemos surgir uma luz no fim do túnel no empreendimento de uma educação antirracista, conforme preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004).

O professor Kabenguele Munanga (2019, p. 17) enfatiza que leis não resolvem o problema de atitudes preconceituosas existentes no imaginário das pessoas, mas a educação pode “questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”. Pois, ela:

[...] pode ser considerada um ponto de chegada de uma luta histórica da população negra para se ver retratada com o mesmo valor dos outros povos que aqui vieram, e um ponto de partida para uma mudança social. Na política educacional, a implementação da Lei 10.639/2003 significa ruptura profunda com um tipo de postura pedagógica que não reconhece as diferenças resultantes do nosso processo de formação nacional. Para além do impacto positivo junto à população negra, essa lei deve ser encarada como desafio fundamental do conjunto das políticas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira para todos e todas. (BRASIL, 2008, p. 10).

Portanto faz-se imprescindível abrir o leque dos estudos das relações raciais, e assim, demarcar o jeito de estar e ser no mundo, do povo negro. É esse o intento desse estudo: observar a maneira como a Lei está sendo implementada no CETI Esperança Garcia, levando em consideração um contexto interdisciplinar, e especialmente na disciplina Geografia. Em seu arcabouço a lei é inteligível, e estabelecendo que este debate deva estar presente em todo o currículo escolar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana também orientam, no seu artigo segundo:

O ensino de história e cultura afro-brasileira e africana tem por objetivo reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas. (BRASIL, 2004, p. 31).

Assim sendo, cumprir a Lei N° 10.639/03 impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. Como bem salientou Frantz

Fanon (2021), os descendentes dos mercadores de escravos, dos senhores de ontem, não têm, hoje, de assumir culpa pelas desumanidades provocadas por seus antepassados. No entanto, têm eles a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e, juntamente com os que vêm sendo mantidos à margem, os negros, construir relações raciais e sociais sadias, em que todos cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos. Não fossem por estas razões, eles a teriam de assumir, pelo fato de usufruírem do muito que o trabalho escravo possibilitou ao país.

### **As nossas lutas vêm de longe...**

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

Para entendermos a conjuntura da aprovação da Lei N° 10.639/03, consideramos, primeiramente, necessário descrevermos vários acontecimentos e caminhos na história que desencadearam algumas mudanças em prol do segmento étnico-racial. Essas lutas iniciam-se basicamente no período da escravatura e seguiram até a promulgação da Lei N° 10.639 de 2003.

Desde a abolição, a população afrodescendente enfrentou diversas dificuldades, e a inserção no ambiente escolar não foi diferente. Claro, que no início foi mais difícil, e à medida que o tempo foi passando e novos direitos foram conquistados, minimamente sua condição foi se modificando, mas demorou sobremaneira.

Inicialmente, a legislação educacional brasileira impedia o negro no acesso à educação. Sobre essa situação, o Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, regulamentava no artigo 69 que: “estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores” (Decreto 1.331-A apud ROCHA, 2011, p. 17). Assim, os docentes não eram obrigados a ensinar aos negros. Entretanto, se quisessem, poderiam lecionar aos sábados, domingos e dias santos.

Segundo apresenta a professora Rosa Margarida de Carvalho Rocha:

O Decreto nº 7.031-A de 6 de setembro de 1878, por sua vez, estabelecia que os negros só poderiam estudar no período noturno. A escola noturna era aberta apenas a clientela adulta, maior de 14 anos e essencialmente masculina. Uma lei complementar de 5 de dezembro de 1824 proíbe o leproso e o negro de frequentar a escola pública. (2011, p. 17)

Dessa forma, o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, o qual instituía que os negros só podiam estudar no período noturno e outras manobras, foi lançado no intuito de impedir o ingresso da população negra de frequentar escola. Deixando evidente que, historicamente, a educação brasileira em seus diferentes momentos, sempre privilegiou os filhos dos grupos social e economicamente mais favorecidos, isto é, os brancos.

O Brasil, no final do século XIX, com o início da primeira república, apropriou-se do denominado racialismo<sup>17</sup>, por meio das instituições de ensino superior, dos institutos históricos e geográficos e dos museus, que disseminam as ideias sobre a inferioridade racial, afirmindo a inviabilidade da então nação por motivo da elevada presença negra na população e da presença indígena, ambas consideradas inferiores. A proposta de intelectuais da época como Nina Rodrigues, Silvio Romero, Oliveira Viana, Fernando de Azevedo entre outros é a de promover a extinção de negros e indígenas por meio da imigração europeia provocando a miscigenação.

Os danos provocados pela disseminação de tais ideias tiveram e mantém até os dias atuais, graves danos sociais e individuais, com recuos significativos nas últimas décadas, mas ainda muito distantes da igualdade.

Como enfatizado os estudos de Clóvis Moura (1988), os períodos finais do Império e início da República, os imigrantes tiveram investimento do Estado brasileiro para que pudessem se adaptar no país, enquanto os negros, que por tanto tempo foram mão de obra gratuita, acabaram renegados à falta escolarização e marginalização social pela ausência de políticas públicas

A professora Rosa. Margarida. de Carvalho Rocha também nos diz que:

De acordo com alguns autores, a educação foi um elemento que se levou em conta durante o processo de abolição do trabalho escravo. Era necessário que se formassem quadros de trabalhadores necessários à sociedade livre. Pode-se dizer que houve uma preocupação do poder público com a importância da educação como elemento de inclusão social. Mas tal inclusão, para os ex-escravos e seus descendentes, realizou-se de forma

---

<sup>17</sup> É a concepção de que a espécie humana se divide naturalmente em raças e que essas raças correspondem a categorias biológicas ostensivamente distintas. A maior parte dos dicionários define o termo "racialismo" como sinônimo de racismo.

absolutamente marginal, pois constitui uma dualidade do ensino, representando as desigualdades entre dois grupos sociais. Havia uma escola para anteder à sociedade da época com suas necessidades e outra para os trabalhadores. Em outros termos: a escola diferente para públicos específicos nos quais uns têm acesso à riqueza material e os outros não. (2011, p. 17)

Apesar desses decretos não serem mais válidos, podemos inferir que seu poder de funcionamento simbólico e histórico ainda está em vigor, haja vista os indicadores de exclusão racial que atravessam toda a Educação Básica. Podemos compreender assim um pouco da profundidade do desafio, de que a construção de uma educação antirracista é uma questão tanto histórica quanto sistêmica. É necessário, dessa forma, compreender as bases que estruturaram e ainda engendram mecanismos de exclusão no espaço escolar a fim de transformá-lo de maneira efetiva e eficaz.

### **Por uma legislação cidadã para efetivação da educação para as relações étnico-racial.**

A Constituição Federal de 1988, conhecida como “*Carta Cidadão*”, se configurou como o principal instrumento para efetivação da educação étnico-racial, representou um divisor de águas, pois coloca como prioridade o sujeito e suas especificidades e as necessidades que lhes são inerentes, o se desdobrou em novas leis para atender cada seguimento, especialmente, os afrodescendentes. Como pontuado por George Marmelstein:

Desde o seu preâmbulo, o texto constitucional demonstra a que veio. Nele está posto que a finalidade da República Federativa do Brasil é instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício de direitos sociais e individual, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. Mesmo que se diga que o preâmbulo constitucional não tem natureza jurídica, ainda assim não se pode negar a sua força simbólica e a sua função de orientar a interpretação de outras normas [...] (2008, p. 67)

Entretanto, fazendo um retrospecto, a garantia da cidadania plena, de fato não pode ser percebido nas constituições anteriores, pois havia apontamentos que atendiam os direitos e deveres do cidadão e do Estado, entretanto, não se preocupavam com as pessoas negras e suas especificidades.

A questão racial, por exemplo, em todos os textos constituintes sempre fizera menção sobre a igualdade de condições e direitos, entretanto, não havia o cuidado com as particularidades, menos ainda com as pessoas negras. A primeira constituição

do Brasil foi proclamada em 25 de março de 1824, em que ficou determinado no Art. 179, parágrafo XIX — o que demorou muito para ser adotado verdadeiramente — qual seja: “Desde já ficam abolidos os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, e todas as mais penas cruéis”. (BRASIL, 1824).

Essa determinação, que não foi cumprida de imediato, demonstrava o interesse em se ter uma sociedade mais humana e preocupada com seus integrantes, especialmente aqueles que estavam em uma condição de servidão.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, datada de 1891, foi inspirada na Constituição norte-americana, em que havia o indicativo de igualdade perante a lei, mas que não faz referência ao afro-brasileiros.

Art. 72...

§ 2º - Todos são iguais perante a lei.

A República não admite privilégios de nascimento, desconhece foros de nobreza e extingue as ordens honoríficas existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem como os títulos nobiliárquicos e de conselho. (BRASIL, 1891)

No entanto, não se atentou para efetiva implantação das premissas da igualdade racial. Assim, mostra-se contrária a isso, invisibilizando mais uma vez os desfavorecidos historicamente na sociedade, evidenciado nos parágrafos 1º e 2º do art. 70, que excluíam dos direitos políticos os mendigos e os analfabetos, condição que se situava a maioria dos negros ex-escravizados.

Rocha, afirma. portanto:

Durante o período colonial até a República, a educação popular, como é entendida hoje, não foi uma preocupação para o poder público. A grande maioria dos escravos não frequentou a escola, pois seu tempo era exigido quase que exclusivamente para atividade produtiva. A Igreja Católica, na época responsável pelos ensinos primário e secundário, possibilitou somente a brancos e ricos receber esta formação, que era a eles oferecida no próprio lar ou diretamente com os Jesuítas nos conventos. Filhos de colonos tinham oportunidades de aprender a ler e escrever, progredindo, assim, no campo educacional, enquanto segundo Marcus Vinícius Fonseca (2001), a escolarização de negro e índios “realiza-se apenas entre as brechas do sistema colonial e como forma de resistência e contestação. Legalmente, no Brasil vigorava a determinação de se negar acesso à leitura e escrita aos escravos. Mesmo que os senhores se propusessem a arcar com os custos, a educação, com as características escolares, era negada aos escravos” (ROCHA. 2011, p. 16).

Em 1934, na Constituição feita após a chamada Revolução Constitucionalista de 1932, situação foi agravada pois ela defendeu um modelo de *educação eugênica*<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> A “educação eugênica” visava a formar pessoas que excluíssem a integração. Corrompia, de modo hediondo, a garantia constitucional de assegurar a todos, sem qualquer exceção, existência digna. Defendia o predomínio racial branco, com discriminação de pessoas por categorias (a exclusão de negros, indígenas, pessoas com deficiências – e de todos os demais que não se encaixem no padrão).

No texto aparece pela primeira vez a palavra raça, mas no entanto o texto da Constituição guardava os ranços do preconceito:

Art.113 - A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no País a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à subsistência, à segurança individual e à propriedade, nos termos seguintes:

Todos são iguais perante a lei. Não haverá privilégios, nem distinções, por motivo de nascimento, sexo, **raça**, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas.

[...]

Art. 121...

§ 6º - A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos.

[...]

Art.138 - Incumbe à União, aos Estados e aos Municípios, nos termos das leis respectivas:

b) estimular a educação eugênica; (Brasil, 1934)

De forma quase expressa, o texto demonstra que os imigrantes seriam bem aceitos somente se pertencessem a etnias ditas “superiores”, com padrões físicos desejáveis, o que novamente excluiria, dentre outros, o negro. Registre-se que, de fato, não há que se falar em correntes migratórias de negros para o Brasil – os negros vieram arrastados em navios, padecendo das piores condições de higiene e vendo suas famílias destruídas, ou seja, desde o início, ocorreu o oposto do sonho de todo imigrante.

Curioso retrocesso. Sabe-se que a Constituição também deve ser observada sob o viés sociológico, ou seja, é preciso enxergar a eficácia das disposições. Nesse sentido, não parece haver diferença entre a Constituição de 1934, que falava em igualdade de raça e eugenia, e a de 1937, que aboliu a palavra raça, pois ambas carregavam preconceitos e, pela exiguidade de tempo entre uma e outra, não se pode esperar mudanças de mentalidade e comportamento social. Contudo, observado o contexto histórico do país e do texto constitucional, a mera inserção da palavra raça já configurava um passo à frente.

A Constituição Democrática de 1946 também foi omissa quanto ao termo, que não acompanhou nova declaração de igualdade perante a lei. Nas constituições seguintes, de 1967 e 1969, um grande avanço na questão. Não só voltou o vocábulo raça, como se mencionou a punição contra o preconceito. O texto é similar nas duas Cartas, estando no §1º do art. 150 da Constituição de 1967, e no §1º do art. 153 da Constituição de 1969:

§1º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas. Será punido pela lei o preconceito de raça. (BRASIL, 1969)

No entanto, as discussões acerca das questões raciais no Brasil foram tomando corpo e formaram-se grupos. Nesse sentido, o Congresso Brasileiro em 3 de julho de 1951, aprovou a Lei Nº 1.390, que tornava contravenção penal a discriminação racial. A discriminação por raça ou cor. E que ficou conhecida pelo nome de seu autor, o deputado federal pela UDN<sup>19</sup>, Afonso Arinos de Melo Franco. Segundo notícias, a motivação para elaborar a lei veio depois de um caso de discriminação envolvendo a bailarina afro-americana Katherine Dunham (1909-2006) que foi impedida, em razão da sua cor, de se hospedar em um hotel em São Paulo. O caso não teve tanta notoriedade no Brasil, mas repercutiu negativamente no exterior. A criação da Lei Afonso Arinos foi o primeiro dispositivo jurídico para combater atos discriminatórios, serviu para trazer à tona o tema “racismo”, para alertar a sociedade que racismo era crime. Mas que não obteve tanto efeito na prática, pois não havia condenação. (GONÇALVES, 2018)

Mas entre as décadas de 1940 até a década de 1970, vários movimentos sociais negros eclodiram na direção da inserção social da população afro-brasileira. À guisa de exemplos, tem-se as associações político-culturais, como o (TEN) Teatro Experimental Negro<sup>20</sup>, em 1944, o Conselho Nacional de Mulheres Negras e o I Congresso do Negro Brasileiro, em 1950<sup>21</sup>, e o Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978 (SANTOS, 2005).

A historiadora Iraneide da Silva Soares ressalta a importância do protagonismo dos movimentos sociais, neste contexto:

É de notório saber que os cinco séculos de presença negra no Brasil foram marcados por grandes batalhas pela liberdade e pela preservação da cultura de matriz africana, pela igualdade de direitos, por direitos humanos, pois, quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, aumenta, também, a busca por educação como um direito social. Nesse caminho, precisa-se lembrar que essa perspectiva de movimento com o qual buscamos dialogar, historicizar e analisar não é estático e engessado num dado tempo histórico, ao contrário, enquanto conceito é complexo e dinâmico,

---

<sup>19</sup> União Democrática Nacional (UDN) foi um partido político brasileiro, fundado em 1945, de orientação conservadora e frontalmente opositor às políticas e à figura de Getúlio Vargas.

<sup>20</sup> O TEN foi uma companhia de psicodrama do Rio de Janeiro fundada em 1944 pelo artista plástico e ativista Abdias do Nascimento. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, por meio da educação, da cultura e da arte. (NASCIMENTO, 2004)

<sup>21</sup> O I Congresso do Negro Brasileiro foi promovido pelo Teatro Experimental do Negro (TEN), no Rio de Janeiro, entre 26 de agosto e 4 de setembro de 1950. (SANTOS, 2005).

de forma que não existe uma única teoria interpretativa de tal fenômeno social, ou mesmo um modelo cristalizado de concepção de movimento social (2016, p.72)

A demanda por parte dos movimentos sociais, representados pelos movimentos sociais negros, surge a partir do contexto histórico no qual estão inseridos estes atores sociais. Após a Abolição da Escravatura, os negros, “jogados para os porões do capitalismo nacional” (ROCHA, 2006, p. 53), deixaram de ter serventia e passaram a ficar excluídos da sociedade, sobretudo, em virtude de políticas de incentivo à imigração que foram claramente incentivadas com o objetivo de clarear o fenótipo das populações que aqui viviam, devido ao propósito político de branqueamento da população brasileira.

Segundo Silva e Pereira (2013, p.03) “[...] ‘a mistura racial’ era considerada um atraso para a nação de tal modo que muitos teóricos afirmavam que o declínio e retardamento do país eram devido a esse fato”. Assim, acreditava-se que o branqueamento da população seria necessário para se alcançar o desenvolvimento do país, sendo a inferioridade do negro um grave obstáculo a esse desenvolvimento.

Isto significa que, até certo momento, as teses de inferioridade dos negros serviram às camadas dominantes como mecanismos para a manutenção de sua dominação. E foi justamente essa doutrina da inferioridade do negro o que fez com que, até hoje, a desigualdade racial seja negada, camouflada e percebida como algo natural. (IANNI, 2004 apud ROCHA, 2006, p. 23).

Mas, segundo Kabenguele Munanga, mesmo tendo fracassado a tentativa de branqueamento da população, “[...] seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças de negros e mestiços” (MUNANGA, 2006, p.16)

Desse modo, duas importantes ideologias foram construídas para afirmar a inferioridade do negro, negar a discriminação e naturalizar a desigualdade racial: a ideologia de dominação racial<sup>22</sup> e a ideologia amplamente difundida do mito da democracia racial<sup>23</sup>. Estes foram os mecanismos criados para sustentar a dominação e a hegemonia de um grupo sobre o outro. E os impactos disso foi a criação de uma imagem estereotipada do negro como um indivíduo que pertencia uma “raça inferior”,

---

<sup>22</sup> Criada para legitimar e justificar a escravidão.

<sup>23</sup> A difusão da ideia de que haveria uma convivência harmoniosa e pacífica entre as diversas raças que compõem a sociedade brasileira.

o que corroborava o preconceito racial e sustentava a superioridade do homem branco. Segundo Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000), quase quatro séculos de escravidão deformaram a imagem do negro, afetando profundamente sua imagem perante a sociedade e sua própria autoimagem.

Na década de 1970, foram surgindo outras organizações voltadas para o fortalecimento da identidade negra nacional pautada na luta contra a discriminação e o preconceito e contrárias ao mito da democracia racial estabelecido em nosso país. Esses grupos debatiam sobre alternativas para a diminuição da disparidade e desigualdade racial. Entre outros fatores, os movimentos atentaram-se para a questão educacional como ponto fundamental, visto que se perpetuava por anos um sistema excludente (SANTOS, 2005).

Diante dessa realidade, a partir da década de 1970, em meio ao processo de redemocratização do país, a agenda do movimento negro na esfera educacional se intensificou após o ressurgimento dos movimentos sociais negros em 1978 (HASENBALG, 1987), o que possibilitou ampliar a educação, essa medida favoreceu as camadas desprovidas financeiramente. Contudo, os afrodescendentes ainda eram vitimados pelo processo exclusivo, pois passaram a ter acesso, mas, dificilmente permaneciam nas escolas, já que precisavam trabalhar para garantir a subsistência, pois esse povo padecia dos dois males, social e racial.

Na década de 1980, ocorreram também muitos debates sobre as condições da educação no nosso país, apresentando a visão da igualdade, justiça social e a qualidade na educação. No ano de 1983, o então Deputado Federal Abdias do Nascimento propôs um projeto de lei, o nº 1.332/83, o qual previa a inclusão do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na educação primária, secundária e superior. Entretanto, o referido projeto não foi aprovado (MÜLLER & COELHO, 2013).

Portanto, na década de 1980, que se constatou que a discriminação racial, presente também no cotidiano escolar, era a “[...] responsável direta pela crescente desigualdade de percurso entre negros e brancos[...]”, o que funcionava como uma espécie de filtro: abrindo espaços para uns e fechando para outros. (FILHO, 2011)

Esta situação despertou o interesse de pesquisadores na área da educação e resultou, em junho de 1985, por intermédio do secretário de educação e cultura da Bahia e do esforço da Universidade Federal da Bahia (UFBA), na inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” nas escolas públicas do Estado da

Bahia, foi determinada a inclusão da disciplina “Introdução aos Estudos Africanos” nas escolas públicas do Estado da Bahia. Segundo a professora Cristiane Copque Santana (2015), essa iniciativa educacional ocorrida na década de 1980 poderia ser considerada como um marco histórico das manifestações políticas que culminaram na promulgação da Lei nº 10.639/03. Como podemos observar, este acontecimento foi de grande importância na luta contra a desigualdade racial, principalmente no âmbito educacional.

Os ventos começam a ser favoráveis com a promulgação da Constituição Cidadã datada de 1988, que como nos diz Santos (2005), teve na sua concepção grande influência e participação efetiva dos movimentos sociais, entre eles o movimento de educadores e negros. Ela representou um marco na construção de uma sociedade inclusiva, pois, diferente das constituições anteriores, trouxe, como uma de suas premissas, a rejeição ao preconceito, à discriminação e ao racismo, representando um avanço significativo para sociedade brasileira.

Entre essas propostas figuram o combate ao racismo, previsto pelo artigo 5º inciso XLII como: “[...] crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei.” (BRASIL, 2004, p. 9) e a proposta de alteração curricular, cuja redação final foi dada pelo parágrafo 1º do artigo 242, segundo o qual: “[...] O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro” (BRASIL, 2004, p, 147).

O inciso IV, do Artigo 3º da Constituição Federal de 1988, ratifica a necessidade de combater a discriminação nas relações sócio raciais, vejamos: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2004, p. 7)

Outra conquista dos movimentos sociais afro-brasileiros na Constituição Federal de 1988 é o direito de terras para a população quilombola. Eis o que diz o Artigo 68: “Aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir - lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 2004, p. 25).

Também o Artigo 216, Inciso V, Parágrafo 5º, insere outra garantia constitucional à população quilombola: “Ficam tombados todos os documentos e os sítios detentores de reminiscências históricas dos antigos quilombos” (BRASIL, 2004, p. 41).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, as atitudes racistas passaram a ser considerados crimes e no ano seguinte, em 1989, esta determinação foi regulamentada pela Lei 35 7.716, de 05 de janeiro de 1989, determina que seja punida qualquer pessoa que haja com preconceito no que se refere à raça, etnia e demais componentes, que evidencie a intolerância racial. O então deputado Carlos Alberto Caó, foi quem propôs essa lei, com o claro interesse de proteger aqueles que padeciam de preconceito a centenas de anos.

Na década de 1990, tem-se como marco a Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, realizada em 20 de novembro de 1995, em Brasília, que estabeleceu o grito sobre a condição do negro Brasil desencadeando em um programa nacional de enfrentamento das desigualdades raciais no país (MÜLLER & COELHO, 2013). Na ocasião foi entregue ao então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), o programa para Superação do Racismo e da Desigualdade Étnico-racial.

E a educação constituiu tema de destaque da Marcha Zumbi dos Palmares, a qual reivindicava alterações nos currículos escolares. O pesquisador Luiz Carlos Paixão da Rocha em sua dissertação intitulada de Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo apresentada à Universidade Federal do Paraná, em 2006 afirma que, na perspectiva desse movimento, a escola seria um espaço de aprendizagem do racismo, devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar; ao comportamento diferenciado dos professores frente a crianças brancas e negras e às abordagens que supervalorizam o branco e desvalorizam o negro, naturalizando e conservando uma ordem calcada na pretensa superioridade branca, que atribui a brancos e negros papéis e destinos diferentes.

Ainda segundo Rocha (2006), no ano seguinte, no quadro do debate acerca da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a senadora Benedita da Silva, representante do movimento negro, trouxe à tona a proposta de alteração curricular que foi apresentada no processo de elaboração da Constituição de 1988.

Como resultado, o parágrafo 4º do artigo 26 da nova LDB (Lei nº9394/96) teve a seguinte redação: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.” (BRASIL, 1996) Em 1999,

a deputada Esther Grossi e o deputado Ben-Hur Ferreira apresentaram o Projeto de Lei (PL) nº259, o qual dispõe sobre a “[...] obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial da Rede de Ensino, da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" [...]." (Brasil, 1999). Esse projeto se transformou na Lei nº10639/2003.

Portanto, a luta antirracista tem sido protagonizada no Brasil desde o período de escravização de negras e negros africanos, perpassando pelos séculos XVII, XVIII, XIX e XX, somente nas primeiras décadas do século XXI, por força de lei, é que o movimento ganhou visibilidade e densidade. Esse período é marcado pelo protagonismo da ascensão do movimento negro.

Como afirma Silva Soares:

Podemos constatar que os anos 2000 foram marcados por uma série de eventos que conduziram a mudanças significativas, sobretudo no âmbito da legislação antirracista brasileira e da postura do Estado brasileiro, que trouxe uma nova marca na resistência e organização negra brasileira, a luta pelas políticas públicas de ação afirmativa. (2016, p. 74).

Chegamos ao ano de 2001, e as ações alcançam a esfera mundial, e não há como deixar de fazer menção a importância ímpar, que significou para a luta brasileira pela aprovação da Lei 10.639/03. Quando aconteceu a III Conferência Mundial sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as formas Correlatas de Intolerância em Durban, África do Sul, entre os dias 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, tendo sido convocada no ano de 1997 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, convencida da necessidade de adotar medidas mais eficazes e ancoradas em nível nacional e internacional para a eliminação de todas as formas de racismo e discriminação racial. Participaram dela mais de 2.500 representantes de 170 países, incluindo 16 Chefes de Estado, cerca de 4.000 representantes de 450 organizações não governamentais (ONG) e mais de 1.300 jornalistas, bem como representantes de organismos do sistema das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos e público em geral. Na ocasião o governo brasileiro, fez parte e torna-se signatário de uma Declaração com diversos compromissos a serem implementados. Diversos marcos legais (legislações aplicáveis) foram criados antes e depois da Conferência de Durban, mas uma política educacional para fazer enfrentamento ao racismo só começa realmente a ter forma e ganhar corpo com a promulgação da Lei Federal Nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003.

A partir da aprovação da Lei supracitada, foram aprovados vários textos legais para justificá-la e regulamentá-la. Destacam-se o Parecer Nº 03, aprovado em 10 de março de 2004, e a Resolução Nº 01, aprovado em 17 de junho de 2004.

No Parecer Nº 03/2004, ressalta-se a responsabilidade do Estado em desenvolver políticas de ação afirmativa:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. Sem a intervenção do Estado, os postos à margem, entre eles os afro-brasileiros, dificilmente, e as estatísticas o mostram sem deixar dúvidas, romperão o sistema meritocrático que agrava desigualdades e gera injustiça, ao reger-se por critérios de exclusão, fundados em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados (BRASIL, 2004, p. 12).

Dentre os aspectos relevantes da Lei no 10.639/03, está a inserção do artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Anteriormente, a referida Lei definia no parágrafo 4º, do artigo 26, que: § 4º. “Os conteúdos enfatizam as contribuições das diversas etnias para a constituição do Brasil, sobretudo das matrizes africana, indígenas e europeias” (Brasil, 2012, p. 25). Todavia, a Lei 11.645/2008<sup>24</sup> altera o texto legal, passando a vigorar com a seguinte redação:

Art. 26-A. 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. (Redação dada pela Lei no 11.645, de 2008).

§ 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 brasileiras (BRASIL, 2008, p. 1).

Entretanto, acredita que a educação tem a capacidade de oferecer tanto às pessoas mais jovens quanto às adultas possibilidades de questionar e desconstruir, os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. Como bem argumenta o professor Kabenguele Munanga:

---

<sup>24</sup> Lei que altera a Lei 10.639/03, que institui a inserção da obrigatoriedade da educação indígena conjuntamente com a educação afro-brasileira e africana (Brasil, 2008).

[...] Se nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios de sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais, brancos e mestiços (MUNANGA, 2005, p. 18).

Além de aceitar a pluralidade étnica como patrimônio nacional, precisamos nos despojar do medo de nos declararmos racistas – “transformação radical de nossa estrutura mental herdada do mito da democracia racial” – (MUNANGA, 2005, p. 18). A partir disto, segundo o autor, poderemos dar um passo adiante no sentido de criar estratégias pedagógicos educativas antirracistas.

Também merece destaque, no âmbito federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas (2002); a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR (2003), juntamente com a instituição, no mesmo ano da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial; o surgimento em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), posteriormente transformada em SECADI, responsável por promover e acompanhar o processo de implementação da Lei nº 10.639/2003, orientado pelo *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* (2009); à promulgação da Lei Nº 12.288/2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial; da Lei Nº 12.711/2012 (alterada pela Lei Nº 13.409/2016), também conhecida como Lei de Cotas; Portaria Normativa MEC nº 21, de 28 de agosto de 2013 D.O.U.: 30/08/2013, que dispõe sobre a inclusão da educação para as relações étnico-raciais, do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, promoção da igualdade racial e enfrentamento ao racismo nos programas e ações do Ministério da Educação, e dá outras providências. Segundo Silva Soares, (2016), essa e muitas outras políticas compõem o escopo das chamadas *políticas afirmativas*<sup>25</sup>.

No entanto, a despeito dessas conquistas no plano legal institucionais - algumas das quais ameaçadas ou esvaziadas nos últimos anos, principalmente após

<sup>25</sup> Entende-se por Políticas/ações afirmativas como todas as ações que objetivam uma forma de oferecer oportunidades e recursos para indivíduos/parcelas da sociedade em situação de desigualdade com seus semelhantes, por razões das mais diversas, sejam históricas ou culturais. Indivíduos desprivilegiados, vítimas de preconceito/retaliação pela etnia, gênero, cor, região de origem, deficiência, condição socioeconômica ou recorte étnico-racial.

2016. Vale ressaltar que a experiência histórica nos revela que à população negra brasileira foi relegada a um papel secundário, dificultando o caminho em direção a sua inclusão e ao sucesso, criando um estado de desigualdade extremamente bem estruturado e difícil de ser alterado, fazendo agravar o abismo social que reserva à população negra, constituída por pardos e pretos, os piores indicadores sociais. Como também é precário o compromisso das instituições formadoras e das escolas, notadamente as públicas, que não têm uma agenda antirracista efetivamente implantada na sua grade curricular obrigatória.

Diffícil, mas não impossível, pois a escola se configura como um dos lugares onde é possível romper com esse estado de coisa, ou, pelo menos, deveria ser.

### **Tempo de esperançar**

Passados mais de vinte um, anos da promulgação da Lei N° 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que inseriu os artigos 26A e 79 B na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Posteriormente, através da Lei N° 11.645/2008, o mesmo artigo 26A passou a abranger também a história e cultura indígena como componente curricular obrigatório. Tais medidas resultaram diretamente da luta histórica do movimento negro no sentido de fazer valer a Constituição Federal de 1988 e de valorizar a importância da população afro-brasileira e dos povos indígenas.

O teor antirracista desta alteração da LDB foi ratificado pelo Art. 11 do Estatuto da Igualdade Racial (Lei N° 12.288/2010), bem como nas Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Resolução CNE/CP 01/2004 e Parecer CNE/CP 03/2004).

Contudo, se temos finalmente os instrumentos legais que asseguram o ensino da História e da cultura afro-brasileira, africana e indígena nas nossas escolas e orientam os cursos de licenciatura a formarem educadores com competência na temática, por que ainda assistimos diariamente a tantos episódios de discriminação racial nas escolas e na sociedade? Por que as pessoas negras seguem sendo discriminadas nos mais diversos ambientes?

Muitas respostas seriam possíveis para essas perguntas. O primeiro ponto é que mais de duas de décadas não foram suficientes para implementar a mudança de mentalidade e práticas na educação exigida pela Lei. Transformação que é fundamental para construir equidade racial na sociedade e nas instituições escolares.

A construção de uma nova mentalidade, com práticas em relação à questão racial e à presença negra na sociedade, implica uma mudança radical. No caso da educação, essa transformação precisa ocorrer nos processos pedagógicos, na relação ensino-aprendizagem, nos currículos, na relação com a comunidade, na revisão do projeto político pedagógico, na gestão institucional e escolar e na relação pedagógica entre os diferentes sujeitos. A escola é uma importante instituição social na qual é possível construir uma mentalidade cidadã de reconhecimento e aceitação das diferenças e de implementação e consolidação de práticas antirracistas.

É importante ressaltar que a escola tem um papel fundamental na (e para) a reeducação das relações étnico-raciais. Essa reeducação é um processo que não se limita apenas ao ambiente escolar. Deve ocorrer nas mais diversas áreas da sociedade: trabalho, política, saúde, justiça, cultura, entre outras.

A reeducação das relações étnico-raciais é a base do antirracismo. Ou seja, ao reeducarmo-nos para a construção de relações étnico-raciais emancipatórias compreendemos o enraizamento, a estrutura e a violência do racismo e nos tornamos antirracistas. Ser antirracista é assumir uma postura pessoal e pública de combate ao racismo onde e quando ele se manifestar, independentemente de sermos negros, brancos ou de qualquer outro pertencimento étnico-racial.

O antirracismo deve ser um eixo estruturante das políticas e práticas. Só uma inflexão democrática e antirracista desse porte será capaz abalar estruturas exclucentes, historicamente construídas desde os tempos da colonização e da escravidão que ainda perduram entre nós, alimentam as relações de poder e são reeditadas pelo capitalismo.

A educação democrática, antirracista e para as relações étnico-raciais exigida pela legislação orienta-nos a decolonizar<sup>26</sup> a gestão, os currículos, as práticas e as

---

<sup>26</sup> Pode ser definido como um caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também - e acima de tudo - uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. Assim, o pensamento decolonial se coloca como uma

mentalidades. Impõe a construção de oportunidades iguais para negros e brancos. Colocar a cultura negra no mesmo patamar de importância e de igualdade em relação às demais culturas. Reeducar-nos na compreensão de que a história afro-brasileira e africana é a história do Brasil e não algo paralelo.

A educação antirracista é importante para todas e todos, não só para a população negra. Todas e todos precisamos aprender a combater o racismo, conhecer melhor a história africana, afro-brasileira e indígena e se engajar na jornada rumo a uma democracia, de fato, na qual sejamos reconhecidos, aceitos e vivamos com dignidade o direito à diferença como parte constituinte dos direitos sociais.

Ainda assim, mesmo diante de um cenário pouco favorável, de implementação da Lei 10.639/2003 é possível ressaltar seus impactos na formação da cidadania brasileira, tanto no âmbito escolar, quanto na produção de conhecimento em suas várias dimensões acadêmicas: projetos pedagógicos, seminários, trabalhos de conclusão de curso, pesquisas de iniciação científica, especialização, dissertações de mestrados, teses de doutorados, grupos de estudos, cursos de formação inicial e continuada de educadores/as dentre outros.

Um verdadeiro campo epistêmico em torno da Lei 10.639/2003 está configurado no Brasil. No entanto, a maioria dessas realizações deve-se ao empenho e dedicação quase solitária de ativistas, docentes, gestores e estudantes. Se legalmente os artigos 26 A e 79 B constituem-se uma realidade no sistema jurídico do país, ainda estamos muito distantes de sua implementação consistente de modo que façam parte do currículo e do cotidiano escolar e da estrutura do sistema educacional nas esferas municipal, estadual e federal.

Fato comprovado recentemente pelos resultados de pesquisa realizada pelo Instituto Alana – Geledés Instituto da Mulher Negra<sup>27</sup>, onde sete em cada dez secretarias municipais de educação não implementaram o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas, também mostra que 53% fazem atividades

alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados. É resultado dos estudos do grupo Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade (MCD) compostos por estudiosos como Aníbal Quijano (2005), Catherine Walsh, Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2000), Nelson Maldonado-Torres (2017) e Walter Mignolo.

<sup>27</sup> Pesquisa realizada pelo Instituto Alana – Geledés Instituto da Mulher Negra, e divulgada em 18 de abril de 2023, em Brasília, sobre Lei 10.639/03 e a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro brasileira.

pontuais e 18% não adotam ações. O estudo mostra que institucionalização da lei ainda é baixa na estrutura administrativa das redes de ensino. Outra constatação grave da pesquisa é que 42% dos órgãos responderam que os profissionais têm dificuldade em aplicar o ensino nos currículos e nos projetos e 33% disseram não ter informações suficientes a respeito da temática. Quanto à periodicidade das atividades, 69% declararam realizar a maior parte dos eventos em novembro, mês do Dia da Consciência Negra. Demonstrando mais uma vez que as políticas públicas inclusivas, não são levadas a sério no país.

Outro ponto de alerta é a importância da colaboração entre os entes federados e outras instituições para qualificação dessa política: a maior parte das redes afirmam não ter recebido suporte suficiente para implementação da lei, e construção de condições em suas estruturas para combater o racismo nas escolas, bem como se preveem, em seus conteúdos e práticas, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, (2004). Ou seja, estamos diante de um cenário crítico que evidencia a baixa institucionalização e alta resistência dos implementadores às políticas públicas inclusivas.

Essa realidade também é vivenciada no CETI Esperança Garcia, que desenvolveu um projeto com notada relevância, representa um avanço em relação a implementação da lei, mas ainda precisa deixar de ser a ação de um professor e tornar-se um projeto coletivo vivenciado e abraçado por toda a comunidade escolar.

Vivemos, a partir de 1º de janeiro de 2023, no Brasil, uma grande expectativa das educadoras e dos educadores antirracistas diante da posse do presidente Lula e da construção do seu novo governo. Espera-se que o retorno da democracia seja coroado com várias mudanças positivas para a sociedade e para a educação. A reconstrução do Ministério da Educação (MEC), a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), bem como a recriação do Ministério da Igualdade Racial (MIR) apontam um caminho promissor. A expectativa é que haja uma inflexão no quadro de inércia educacional em torno da alteração da LDB pela Lei 10.639/03 e sua dimensão antirracista. Que ela seja concretizada de forma efetiva e sistêmica tanto nas escolas de educação básica quanto nas Instituições do Ensino Superior.

O quadro negativo diante da não concretização dessa importante ação afirmativa na educação, exige que o “Governo da União e Reconstrução” e a promessa do “Brasil do Futuro” nele contida realizem uma iniciativa ousada e necessária: a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana juntamente com o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Urge que Diretrizes e Plano, este último ainda muito desconhecido por uma parte da comunidade escolar, gestores e acadêmicos, sejam retomados urgentemente nos tempos de união e reconstrução do Brasil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais e o seu respectivo Plano Nacional devem ser compreendidos como uma grande meta política e educacional. A implementação de ambos é uma potente forma de combate e superação do racismo estrutural, bem como o seu enraizamento nas instituições educacionais.

Ainda estamos na Década Internacional dos Afrodescendentes estabelecida pela ONU (2015-2024) portanto, é imperativo transformar de forma corajosa, responsável, democrática e antirracista os 21 anos de irregularidade da implementação da alteração da LDB pela Lei 10.639/03, essa é uma das urgências para a construção a educação democrática e antirracista na educação brasileira.

### **Cultura Afro-Brasileira nas Escolas ainda não é realidade...**

A escola é uma instituição de poder e, como tal, suas ações pedagógicas têm repercussão social, muito embora não esteja isenta de práticas que não valorizem as diversidades étnicas, sociais, culturais, religiosas, entre outras, e essa ideia também é compartilhada por autores como Munanga (2005); Gomes (2005), Cavalleiro (2000). Para romper com essa lógica excluente, faz-se necessário trabalhar aspectos que valorizem as diferenças, e as contribuição dos africanos e seus descendentes. “Para isso, é necessário reconhecer que o racismo estrutural<sup>28</sup> existe e inclusive, permeia também o ambiente escolar”. (ALMEIDA, 2019)

---

<sup>28</sup> É a discriminação racial sistemática presente nas estruturas sociais. Ou seja, é o racismo enraizado na sociedade, que acaba estando presente em todas as instâncias sociais, sejam institucionais,

Apesar de vivermos numa sociedade que se diz não racista, o racismo se faz presente e se evidencia de modo incontestável na análise de inúmeros dados da realidade brasileira, os quais confirmam a condição de exclusão em que vive a população afrodescendente, chegando a se constituir em um verdadeiro apartheid social.

O Estado brasileiro sempre se omitiu em relação à questão racial e nunca buscou enfrentar as desigualdades históricas que afetaram particularmente os afrodescendentes, nem mesmo no que diz respeito à educação escolar. Esse posicionamento está fundamentado por Nilma Lino Gomes quando afirma:

[...] a articulação entre Educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temais transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática que garanta a todos/as o direito de cidadania. (2001, p. 83-84)

Um exemplo disso é o estudo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA<sup>29</sup>, 2017) mostra que professores brancos são maioria nas escolas do Brasil. No Sudeste, apenas 32% dos docentes de escolas das regiões metropolitanas são negros. No Sul do país, o número é ainda mais baixo: 12,5%.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), 4 em cada 10 jovens negros não terminam o Ensino Médio. Os dados ainda mostraram que 73,7% dos alunos do EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Ensino Fundamental são pretos ou pardos. No Ensino Médio, esse percentual era de 65,7% em 2018. O abandono escolar, que ainda é um dos maiores problemas educacionais do país, tem taxas mais altas entre a população negra. Enquanto a média dos jovens de 19 a 24 anos que não haviam concluído o 9º ano era de 13,1%, entre os negros o percentual é de 19%.<sup>30</sup>

Por esse motivo faz-se premente, discutir questões raciais dentro da sala de aula – não apenas quando ganham atenção da imprensa ou do debate público – é

políticas ou econômicas. O racismo estrutural no Brasil tem origem no processo de colonização e escravização da população indígena e africana a partir do século XV.

<sup>29</sup>Texto para Discussão do Ipea: Professores da Educação Básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração, de autoria do técnico de planejamento e pesquisa Milko Matijascic, realizado em 2017.

<sup>30</sup>Fonte:<<https://www.geledes.org.br/4-em-cada-10-jovens-negros-nao-terminaram-o-ensino-medio/>>. Acesso em 15 de abril de 2023.

importante. Se o preconceito racial é estrutural num país onde 56% da população se declaram negros (preta ou parda), segundo o IBGE<sup>31</sup> –, as escolas não só podem, como devem, contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Conforme, assegura Gonçalves & Silva (2004), uma forma de respeitar as matizes étnico-raciais e de contribuir para um real processo de democratização, que precisa ser vivenciado no Brasil, é avivar, na nossa lembrança de brasileiros, as individualidades históricas e culturais das populações que deram ao Brasil a feição que lhe é própria. O que se percebe é que esse é um dos objetivos que se espera atingir a partir da promulgação da Lei N° 10.639/03, regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana

Além dos pontos aqui apontados, é a própria construção curricular das escolas favorece a manutenção da desigualdade. Ao longo da construção do sistema educacional brasileiro, a seleção e estruturação dos conteúdos escolares organizados na perspectiva do eurocentrismo<sup>32</sup>, na qual a visão da população branca foi priorizada em detrimento das outras etnias e culturas. Assim, os negros, mais da metade da nossa população, não se veem representados nos conteúdos lecionados

Nessa perspectiva, a Lei N°10.639/2003, foi uma conquista importantíssima para adotar perspectivas mais democráticas e diversas. Construída a partir de inúmeras manifestações dos movimentos negros, a lei estabeleceu a obrigatoriedade de conteúdos sobre a história e cultura africana e afrobrasileira nos currículos da Educação Básica. Porém, a simples abordagem de conteúdos não é suficiente. Sem uma avaliação que coloque a representatividade, o racismo, a diversidade e outros temas em debates alinhados com sujeitos historicamente excluídos, não colocaremos a discussão das relações étnico-raciais no centro do processo de construção curricular. Sem esse tipo de debate e inclusão, a escola pode seguir sendo apenas mais um espaço de reprodução de desigualdade racial na

---

<sup>31</sup> IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

<sup>32</sup> Eurocentrismo é o termo utilizado para denominar uma racionalidade específica, uma perspectiva de conhecimento que se tornou mundialmente hegemônica que coloniza e se sobrepõe às demais formas de conhecimento, prévias e/ou diferentes e seus respectivos saberes concretos, impedindo que outras formas de conhecer e analisar o mundo sejam valorizadas. Para saber mais sobre o assunto, cf. Quijano, 2000

educação e instigar inclusive situações e discussões violentas entre diferentes grupos raciais.

O fato de não estudarmos a história dos povos africanos e as pessoas negras sempre serem apresentadas nas escolas como “escravas”; de não termos textos escritos por pessoas negras nas aulas; ou nunca termos feito uma releitura de uma obra de arte pintada ou esculpida por uma pessoa negra ou; até mesmo, ouvindo contos e músicas, assistido filmes nos quais o povo negro protagonizava em lugar de poder, sem subserviência ou sofrimento, faz parte dessa normalização do racismo. É o que Boaventura de Sousa Santos conceitua como *epistemocídio*.

[...] à destruição de algumas formas de saber locais, à inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas. (SANTOS, 2009, p. 183).

Precisamos rever a forma como contamos a nossa história oficial, e tentar nos distanciar do erro que cometemos até aqui, do perigo da uma história única como bem relata Chimamanda Ngozi Adichie.

Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e ressaltar o mal. Mas histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. (ADICHIE, 2019, p. 32)

O modelo de educação das escolas brasileiras é eurocentrado. Do ponto de vista da historiografia oficial, os portugueses chegaram o continente africano, encontraram os africanos vendendo seus filhos, compraram e trouxeram para o Brasil. Não foi isso que aconteceu. A história da escravidão é uma história forjada em sequestros e violência em nome do capital. Quando se fala de contribuições, nunca se fala de África. Precisamos reescrever essa história e, sobretudo, ouvir os outros sujeitos envolvidos nesse processo.

Para sermos sujeitos de nossa história exige o reconhecimento de nosso lugar (escravizados, vítimas do racismo), com o prioritário papel de revertermos os efeitos deletérios dos sistemas de dominação para que promovamos o verdadeiro reencontro com nossa humanidade, que é um reencontro com o outro, aquela/e com a/o qual nos vinculamos. Admitindo uma proposta de educação antirracista para as escolas, deslocaremos o centro da gravidade da geopolítica para outros lugares do planeta, mais especificamente em África, onde também se produz conhecimento,

epistemologia, civilização, cultura e política. E assim podemos afirmamos que o centro está em todo lugar, não apenas na Europa.

Franz Fanon (1968), ao tratar dessa temática é assertivo e corrobora a perspectiva de que a descolonização produz algo novo e diferente daquilo que já está historicamente pautado.

A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser, transforma espectadores sobrecarregados de inessencialidade em atores privilegiados, colhidos de modo quase grandioso pela roda viva da história. Introduz no ser um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos (Fanon, 1968, p.26).

Esse lugar de importância do afrocentramento<sup>33</sup> da educação pode ser ilustrado pela filosofia africana dos povos Akan<sup>34</sup> que traz o elemento de Sankofa, (sanko =voltar, fa=esqueceu) literalmente “voltar ao que foi esquecido”. Isso significa buscar o que ficou para trás para ressignificar o presente. Em nosso país ainda é exceção encontrarmos escolas nos quais está em perspectiva a educação afrocêntrica, a exceção da escola Maria Felipa, idealizada pela escritora e filósofa Dra. Bárbara Carine Pinheiro (UFBA), é a primeira instituição registrada no Ministério da Educação como afro-brasileira e foi inaugurada em 2018, em Salvador, e em 2024 ganhou mais uma unidade no Rio de Janeiro, a sua grade curricular visa focar na descentralização do currículo europeu, trazendo aos alunos uma perspectiva antirracista.

Ainda que existam leis as 10.639/2003 e 11.645/2008 que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de História da Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena (América Ladina<sup>35</sup>) nos currículos de toda educação básica, no entanto, pouco se aplica na prática.

<sup>33</sup> Significa trazer a África das margens para dialogar horizontalmente com outras perspectivas que também estejam no centro, ou seja, ponto de vista que situa os povos africanos e a população afrodescendente como agentes e não coadjuvantes.

<sup>34</sup> Os Akan são um povo da África Ocidental que ocupam os territórios conhecidos hoje como Costa do Marfim e Gana.

<sup>35</sup> A expressão América Ladina, cunhada pela intelectual afro brasileira Lelia González (1935 – 1994) , busca viabilizar explicitamente a presença dessas populações e das populações mestiças no projeto social da Nuestra América e reivindicar essa herança plural da qual fomos despojados. A América Ladina pretende dar um passo na mesma direção da designação Nuestra América, no lugar de América Latina, que sublinha a latinidade da região, isto é, seus vínculos com a Europa, e oculta ou deixa de lado a participação de outros povos nesse processo, tais como os ameríndios e de origem africana

Precisamos educar nossas crianças para que elas reconheçam que a sociedade é diversa e que é bom viver num ambiente pluridiverso<sup>36</sup>. É importante saber que somos muitos, singulares e belos em nossas particularidades. Que temos elementos culturais e fenotípicos que nos diferenciam, e que isso não é para ser visto como algo que nos inferioriza.

Nesse contexto, percebemos que se faz necessário práticas pedagógicas interdisciplinares, atuantes e permanentes para discutir e refletir sobre racismo, tendo em vista que, se a escola e o professor não as fazem, a formação integral do aluno enquanto sujeito em construção fica em defasagem. Isto quer dizer que precisamos nos posicionar em defesa de uma sociedade mais humana e menos preconceituosa, combatendo e dialogando com todos e principalmente no seio da escola, pois no entendimento de Eliane Cavalleiro:

O silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola [...]. No espaço escolar há toda uma linguagem não-verbal expressa por meio de comportamentos sociais e disposições – formas de tratamento, atitudes, gestos, tons de voz e outras – que transmite valores marcadamente preconceituosos e discriminatórios, comprometendo, assim, o conhecimento a respeito do grupo negro. (CAVALLEIRO, 2006, p. 98).

Outro ponto a ser abordado é a forma e os conteúdos a serem abordados em sala de aula, enquanto tema transversal, a História e Cultura Africanas e afrodescendente ainda está posta em abordagens básicas. Os resultados da pesquisa do Instituto Alana – Geledés Instituto da Mulher Negra (2023) também apontam que os temas considerados importantes de serem trabalhados (como conteúdos sobre diversidade, cultura alimentar, vestimentas, entre outros) dizem respeito a discussões relevantes, porém podem ser identificados como mais confortáveis, em detrimento de tópicos como hierarquização de povos e saberes, espaços de poder e tomadas de decisão. Ou seja, ainda se escolhe refletir a educação para relações étnico-raciais sem que se pretenda rever a construção e manutenção de privilégios. Escolhas que podem revelar um arcabouço mais amplo para reflexão acerca da percepção de baixo apoio e engajamento para implementação da lei.

---

<sup>36</sup> São as relações do indivíduo com diferentes universos: os novos relacionamentos nos espaços digitais, os diferentes vínculos de trabalho e a relação de cada cidadão com a sociedade, de uma maneira mais assertiva e com demandas urgentes para seus representantes. O termo significa basicamente um mundo real cada vez mais conectado ao digital, totalmente descentralizado, processo acelerado pela pandemia.

A educação antirracista é importante para todas e todos, não só para a população negra. Todas e todos precisamos aprender a combater o racismo, conhecer melhor a história africana, afro-brasileira e indígena e se engajar na jornada rumo a uma democracia, de fato, na qual sejamos reconhecidos, aceitos e vivamos com dignidade o direito à diferença como parte constituinte dos direitos sociais.

No dia 22 de dezembro de 2023, foi sancionada e publicada no Diário Oficial da União a Lei 14.759/23, que tornou o dia 20 de novembro, feriado nacional, Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. Atualmente, o dia já é feriado em seis estados - Alagoas, Amazonas, Amapá, Mato Grosso, Rio de Janeiro e São Paulo e cerca de 1,2 mil cidades. O legislador justifica que o feriado nacional irá reforçar em todo o país a luta contra o racismo e a necessidade de reflexão sobre a memória e resistência do povo negro. Mas é preciso ficarmos atentos a abordagem pedagógica superficial ou equivocada da data, pois assim poderemos incorrer em apenas reforçar o currículo festivo em detrimento de um currículo antirracista. Precisamos contar a nossa história e dá um funeral digno aos nossos ancestrais somente assim teremos visibilidade no presente e propiciaremos um futuro dignos aos nossos descendentes. O cenário ainda é crítico, mas ainda assim, precisamos nos levantar como proclama Maya Angelou na epígrafe inicial, para seguirmos existindo e resistindo!



## CAPÍTULO 2

### NAS TRILHAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL: A ESCOLA QUE TEMOS E A ESCOLA ANTIRRACISTA QUE SONHAMOS.

O capítulo explora as características conceituais da Educação em Tempo Integral, os caminhos para implantação das escolas em tempo integral no Piauí e especificamente como o CETI Esperança Garcia se insere neste seu cenário piauiense e como contempla a Lei Nº 10.639/2003 e as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e para encontrar essa resposta foi analisando o Projeto Político Pedagógico da escola.

#### O cenário da escola de tempo integral

A escola é uma instituição socializadora, que fez ou faz parte da vida de milhares de pessoas, segundo Michel Foucault (1979) ela é um micropoder que possui a capacidade de influenciar as atitudes humanas, além disso, a escola é um lugar onde crianças e adolescentes passam boa parte de seu dia e assim aprendem, de maneira formal ou informal, valores, conceitos, ideologias e saberes.

Atualmente no Brasil, muito se tem falado sobre educação integral, principalmente quando a temática está relacionada às políticas educacionais de ampliação do tempo escolar. Por vezes, deparamo-nos com os conceitos de educação e tempo integral sendo tratados quase como sinônimos. Outras vezes, presenciamos o termo sendo associado à ideia de mais tempo/mais eficácia do ensino, o que nos induz a pensar sobre a melhoria da integração das atividades/conteúdos escolares para uma formação mais completa do “homem”. Compreendido no âmbito das políticas sociais, o termo ainda pode ser visto como proteção social, ao se levantar a bandeira do tempo integral.

Historicamente, o tempo integral não se trata de um assunto novo, pois desde o início do século XX encontramos debates e iniciativas neste segmento. Porém, o

tema tem ganhado novas dimensões no contexto atual, tendo em vista um considerável aporte social e político ocorrido nos últimos anos.

O educador Anísio Teixeira é frequentemente citado como o pioneiro na concepção e concretização de uma experiência voltada para a educação em tempo integral (BRANCO, 2012). Nas décadas de 1930 a 1950, Anísio desenvolveu uma extensa reflexão sobre o assunto tomando por base a educação pública brasileira. Formulou uma crítica em relação à escola tradicional que considerava elitista, desvinculada da vida e ineficaz; sugeriu que seria preciso transformar a escola criando um sistema que pudesse oferecer múltiplas possibilidades de estimulação para os alunos, levando em consideração os aspectos intelectual, social, afetivo, profissional e corporal, com foco nas crianças das classes menos favorecidas (TEIXEIRA, 1994).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro, na Bahia, em 1950, foi fundado com o intuito de concretizar as ideias do autor. Porém, durante as décadas de 1960 e 1970 houve uma certa estagnação neste projeto, em função da nova política educacional instituída pelo golpe militar, que incluiu o afastamento de Anísio Teixeira. Nos anos de 1980 o antropólogo Darcy Ribeiro liderou uma retomada da concepção de educação integral e, entre 1983 e 1987, implantou os CIEPs (Centros Integrados de Ensino Público). Mais tarde, nos anos de 1990, promoveu-se a construção dos CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), um sistema de educação integral especialmente voltado para a educação infantil (ZANARDI, 2016).

A partir da década de 1990 iniciou-se um processo crescente de reestruturação do tempo escolar: a idade obrigatória de ingresso na escola foi reduzida de 7 para 6 anos em 1996 e, em 2013, de 6 para 4 anos; a carga horária anual do calendário escolar foi aumentada de 720 para 800 horas em 1996; o ensino fundamental teve seu período incrementado de 8 para 9 anos em 2005 (MEC, 2013). Em 2007 foi criado um programa específico denominado Mais Educação com o objetivo de promover ações para ampliar a oferta de educação em tempo integral (MEC, 2014). Em 2010 tivemos a formalização do mais recente Plano Nacional de Educação (PNE), que estabeleceu 20 metas para melhorar a educação brasileira, dentre as quais podemos destacar a meta 6: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”

(MEC, 2014). Por fim, em 2016 tivemos o Programa Novo Mais Educação, que foi concebido para melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática, com foco maior no ensino médio (MEC, 2018). Todo esse considerável aporte político parece estar em sintonia com os números. Em 10 anos (de 2007 a 2017) o ensino integral cresceu 152,9% no ensino fundamental do sistema público, segundo o censo escolar de 2017 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP], 2018).

E atualmente é uma política pública em expansão, pois segundo os dados do Censo Escolar 2023, a principal pesquisa estatística da educação básica, as matrículas em tempo integral apresentaram um aumento e alcançaram a taxa de 21,9%, percentual próximo da meta do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente, que é de 25%. O Nordeste é a região que, proporcionalmente, apresenta o maior número de alunos matriculados no ensino integral na rede pública, levando-se em consideração o quantitativo total de estudantes da educação básica. Ceará (51,4%), **Piauí (48,9%)** e Maranhão (40,3%) são os três estados com o maior número de alunos matriculados no fundamental. Já no ensino médio, lideram a lista Pernambuco (66,8%), Paraíba (55%) e, novamente, Ceará (49,1%). (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA [INEP], 2023)

Esse brevíssimo quadro histórico nos ajuda a perceber a posição importante que o ensino integral ocupa no cenário nacional contemporâneo. No entanto, o tempo integral não representa apenas um acréscimo de carga horária letiva na vida das crianças, mas sim uma nova forma de organização do tempo nas infâncias, podemos entender que não há apenas desdobramentos pedagógicos nesta prática, mas estamos diante de um fenômeno social com implicações também culturais e psicológicos, ou seja um vasto campo epistemológico.

Quanto a discussão conceitual que propõe a diferenciação entre “educação integral” e “educação em tempo integral”. A primeira seria referente a uma educação multidimensional, abrangendo aspectos cognitivos, físicos, emocionais e sociais (SOUZA ET AL., 2015), ou seja, um conceito muito próximo aos ideais de Anísio Teixeira. Já a educação em tempo integral seria a ampliação do tempo de permanência na escola, propriamente dito.

A educação em tempo integral, definida formalmente como “a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período

letivo” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MEC], 2014, p. 28), esse indicativo de ampliação do tempo escolar está contemplado na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que prevê o aumento progressivo da jornada escolar, especificamente nos artigos 34 e 87. Também tem se apresentado como uma das estratégias mais enfatizadas para melhorar a qualidade da educação, sendo defendida tanto no plano político (MEC, 2014), como por diversos autores do âmbito acadêmico (MACHADO E ZAPLETAL, 2019).

Em relação à maior permanência do aluno na escola, além de tirá-lo da ociosidade e do espaço das ruas, nem sempre saudável, oferece opções diversas de aprendizagem e de esportes, proporcionado aos estudantes um maior tempo de convivência com os colegas, com os professores tornando-os mais sociáveis, dispostos e saudáveis. Aprender a viver juntos é um aprendizado, é caminhar com diálogo, é estimular a valorização das diversidades culturais para uma construção social e coletiva pautada na ética e cidadania.

Os centros de ensino de tempo integral têm como premissa a Pedagogia da Presença<sup>37</sup>, que busca orientar para a reflexão e aprendizagem, intermediar atividades discentes, prestar assistência socioafetiva, atitudes cooperativas, espírito de equipe, compromisso com a interdisciplinaridade, com os princípios filosóficos, pedagógicos e éticos.

No Brasil, como já mencionado, Anísio Teixeira foi o pioneiro a defender o ideal das escolas de tempo integral como fator primordial para a construção de uma educação de qualidade. Entendo que criar uma escola de tempo integral não significa manter os alunos por dois períodos enclausurados em sala de aulas tendo acesso apenas aos conteúdos didáticos. A escola de tempo integral deve ser pautada em uma proposta multidisciplinar que ofereça aos estudantes condições necessárias para seu desenvolvimento pleno.

---

<sup>37</sup> É uma metodologia segundo a qual o professor tem de estar sempre junto do aluno para que o aprendizado aconteça. A origem dessa ideia está ligada principalmente ao ensino religioso proposto pelas ordens religiosas dos Maristas e Salesianos, na qual os estudantes têm autonomia para falar, participar, sugerir, mas tudo dentro de uma organização, de disciplina. Segundo os Maristas, a pedagogia da presença encontra sua raiz no pensamento do Padre Marcelino Champagnat, para quem a presença está vinculada ao sentido de disciplina preventiva, que implica “*estar, estar próximo, estar com alegria, sem oprimir nem inibir; saber afastar-se no momento oportuno, encorajar a crescer e a agir com liberdade e responsabilidade*”.

Anísio Teixeira (1947) considerava que a função da escola deve ser de educar e não apenas instruir, formar “homens” livres e não “homens” dóceis, preparar o indivíduo para um futuro incerto vivendo com mais inteligência, tolerância e felicidade. Deve ser enfim, um local onde as crianças e jovens possam viver, tendo bons exemplos para construir atitudes cidadãs e senso crítico.

A ideia de escola de tempo integral desenvolveu-se a partir do movimento escolanovista<sup>38</sup> baseado na corrente filosófica pragmatista, cujo maior mentor foi John Dewey. O movimento da escola nova ocorrido no início do século XX procurava identificar a nova face que a escola urbana deveria apresentar para ajustar-se às necessidades das massas populacionais concentradas devido ao crescente processo de industrialização mundial. Essas ideias levaram à idealização de uma escola focada não só na transmissão dos conhecimentos didáticos, mas, sobretudo, na formação do cidadão ser consciente e crítico, com melhores condições de se inserir no contexto social de sua época.

Ressaltamos, ainda, que o pensamento da escola de tempo integral vem desde Pestalozzi (1746-1827), grande entusiasta da educação pública. Ele já pensava que as atividades escolares deveriam ser em tempo integral, ou seja, que tivessem a duração das 7 horas da manhã às 17 horas da tarde e deveriam ser desenvolvidas de modo flexível, incluindo excursões, aula passeio, esportes enfim, acreditava na educação como meio supremo para o desenvolvimento individual e social do educando. Já demonstrando que a escola em tempo Integral requer dinamicidade no desenvolvimento pedagógico.

Antônio Sérgio Gonçalves nos diz que educação integral, trata-se de uma educação preocupada com o desenvolvimento global do indivíduo, que ocorre a partir de práticas de ensino que priorizam ações complementares à aprendizagem:

Educação integral é aquele que considera o sujeito em sua condição multidimensional, não apenas na dimensão cognitiva, como também na compreensão de um sujeito que é sujeito corpóreo, tem afetos e está inserido num contexto de relações. Isto vale dizer a compreensão de um sujeito que deve ser considerado em sua dimensão biopsicossocial. (2006, p. 3)

---

<sup>38</sup> A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves desordens nos aspectos políticos e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro.

Dessa forma, a educação integral, pode ser entendida também como uma educação holística<sup>39</sup>, pois está “considera todas as facetas da experiência humana, não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também os aspectos físicos, emocionais, sociais estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano” (YUS, 2002, p.16).

A educação integral evoca a ideia de plenitude, totalidade e completude. Quando aplicada ao contexto educacional de crianças, jovens e adultos, ela se traduz como um processo formativo que visa preparar o indivíduo em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural. Trata-se de uma abordagem educacional abrangente, na qual os estudantes, ao término de cada etapa, não apenas acumulam conhecimentos em diversas áreas, mas também desenvolvem a capacidade de exercer plenamente sua autonomia.

Nesse modelo educacional, os alunos são capacitados a argumentar de forma sólida, empregando diferentes linguagens para expressar suas ideias. Adquirem também a habilidade de utilizar recursos materiais e tecnológicos a seu favor, tornando-se proficientes na navegação do vasto repertório cultural. Além disso, são incentivados a respeitar a diversidade cultural, promovendo uma convivência harmoniosa entre diferentes perspectivas.

A escola de tempo integral assume o papel da proteção social, em atender os excluídos da sociedade e compensar as deficiências do meio familiar e da sociedade, “ela vai além da sala de aula, invadindo a área de assistência social” (GADOTTI, 2009, p. 34), a concepção pedagógica é a concepção da assistência e da compensação social. É um direito na perspectiva que as famílias precisam trabalhar o dia todo fora de casa e precisam de escola para seus filhos e filhas.

Posicionamento também compartilhado por Freire (2007), onde a escola é um lugar de aquisição de conhecimento, de crescimento pessoal, de construção de projetos de vida e de criação de laços que podem se tornarem significativos por toda a vida. Considerando que o papel da escola deve ser o de desenvolver o potencial

<sup>39</sup> A Educação Holística é um paradigma educacional que emergiu formalmente nos anos 80 do século XX. Os seus fundamentos podem ser encontrados nas pedagogias naturalistas, centradas no aluno e na aprendizagem, na filosofia perene e nas conceções transdisciplinares da ciência, bem como nas tradições espirituais tanto do ocidente como do oriente. Sua finalidade é o desenvolvimento integral da pessoa humana, considerando e cuidando as suas dimensões corporal, emocional, mental e espiritual, tendo como propósito a manifestação do potencial existente em cada pessoa e a sua autorrealização

intelectual e humano do indivíduo, respeitando suas características individuais e sociais, buscando sempre reforçar e incentivar suas potencialidades. A escola de tempo integral tem como objetivo promover e, contribuir para a construção de um ensino mais significativo e de melhor qualidade em sintonia com o mundo contemporâneo

A educação integral visa formar indivíduos capazes de cuidar de si mesmos e dos outros, agindo com empatia e assumindo a responsabilidade por suas ações. Sobretudo, busca desenvolver nos estudantes a habilidade de resolver problemas de forma autônoma, permitindo que construam e definam seu próprio projeto de vida de maneira consciente e fundamentada.

A educação integral é uma educação que vem para superar o ensino tradicional e bancário, autores e estudiosos da educação, como Paulo Freire, Vitor Paro, Hora e Coelho criticam ferrenhamente aquele ensino baseado no acúmulo e transmissão de conhecimentos, em que o conteúdo é o mais importante e que deve ser memorizado pelos passíveis alunos, “fazendo-o mais palatável possível” (Paro, 2009, p.14), como se isso fosse suficiente para formar cidadãos que possam atuar socialmente, afirmando o que Paro diz, que há um treinando do homem como se ele fosse um animal, esquecendo que ele é um sujeito histórico e que precisa de subsídios suficientes para “ser autor” e não apenas “ator” de sua própria humanidade. (2009, p.15).

É importante ressaltar, que esta modalidade de ensino não se refere apenas a uma educação oferecida em um período maior que às quatro horas atualmente ofertadas pela grande maioria das instituições escolares de nosso país, contudo, a palavra integral, neste caso, é não só de um período maior de permanecia do aluno na escola, mas também e principalmente, contribuir com a formação integral do aluno.

Nos estudos acadêmicos dedicados a investigar o conceito de educação integral, verificamos que ele se encontra presente em vários momentos da história da educação e da formação humana. Inicialmente, o termo se refere ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos. Assim, como afirma Vitor Paro:

[...] O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito... Em outras palavras, o homem para fazer-se histórico, produz cultura.

[...] O homem se apropria de toda a cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, nós chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora sim, podemos falar de educação integral. (2009, p. 17)

A educação integral compromete-se com o desenvolvimento do processo educativo de considerar e desenvolver o sujeito em suas dimensões cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, atendendo assim as diversas dimensões da formação (PESTANA, 2014). Também se configura como uma educação essencialmente emancipadora, libertadora, humanizadora, que comprehende o sujeito em sua constituição integral (FANK; HUTNER; 2013).

Ernica (2006) afirma que “educar integralmente, assim, é formar uma pessoa globalmente, tornando-a apta a participar ativamente do mundo no qual vive, de modo a realizar e expandir suas necessidades e potencialidades (p. 16)”. Nessa compreensão de educação, perpassa a compreensão do “homem” como um ser multidimensional (PESTANA, 2014). Se sustenta na formação íntegra dos sujeitos. Fank e Hutner (2013) definem que,

[...] a educação pode ser concebida como integral na medida em que, a partir da escola, o sujeito histórico ao mesmo tempo em que cria, se apropria do que foi criado por ele e pelo conjunto dos homens na sua condição histórica. [...] A educação integral é em si humanizadora [...]. Isso pressupõe também oferecer possibilidades para que, a partir dele, o sujeito se aproprie da cultura, da arte, da história e do próprio conhecimento, tomado este de forma diversificada, teoricizada, praticada, vivida e experienciada. (p. 6157).

Podemos afirmar que o conceito de educação integral também está presente na visão socialista de Marx e de seus seguidores, principalmente quando o filósofo elege o trabalho como sua principal categoria de análise na compreensão social e histórica do homem. Diante disso, Marx defendia uma formação unilateral, em que se buscava a plena integração entre os trabalhos manuais e intelectuais como uma das possibilidades de emancipação do ser humano. Havia uma intenção de formação do ser humano, de modo que, por meio do trabalho, ele se desenvolvesse de forma mais abrangente, multidimensional ou seja:

[...] educação intelectual; educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. (Marx; Engels, 1992, p. 60)

Apesar de se esperar que não haja como conceber uma educação sem esses pensar todos os princípios até aqui elencados, Paro (2009, p. 13) explica que a “educação integral, em última instância, é um pleonasmico: ou a educação é integral ou, então, não é educação”. Infelizmente, não é isso que se nota na conjuntura atual da educação brasileira, em que muitas vezes apenas a instrução é o principal, e às vezes o único aspecto a ser considerado.

Dito isso, é possível concluir que a escola de tempo integral, tem as suas responsabilidades ampliadas, pois a sua missão precípua de proporcionar o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens em todas as suas dimensões: física, afetiva, cognitiva, socioemocional e ética, juntamente com a dimensão intelectual. Diferente da educação tradicional, que visa a desenvolver prioritariamente a capacidade intelectual do aluno, no processo de formação integral o estudante e seu desenvolvimento são posicionados no centro do processo educativo.

Nesse contexto, a escola em tempo integral se converte em um espaço essencial para assegurar que todas e todos tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.

Falar sobre a educação em tempo integral é uma questão complexa, pois trata-se de uma modalidade de ensino que é atravessada por questões sociais diversas, mas que em geral, é avaliada positivamente por diferentes pesquisadores. Para compreendê-la é necessário considerar as configurações modernas de trabalho, a desigualdade de gênero e a desvalorização da infância, ou seja, requer uma visão interdisciplinar. A unanimidade observada, é o fato que mais tempo na escola pode ou deve gerar mais aprendizagem (argumento quantitativo) e uma aprendizagem melhor (argumento qualitativo), o que seria vantajoso, especialmente para as crianças mais vulneráveis socialmente.

## Os Caminhos da Escola de Tempo Integral no Piauí

*Escola é ...  
o lugar que se faz amigos.*

*Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos...  
Escola é sobretudo, gente  
Gente que trabalha, que estuda  
Que alegra, se conhece, se estima.*

*O Diretor é gente,  
O coordenador é gente,  
O professor é gente,  
O aluno é gente,  
Cada funcionário é gente.*

*E a escola será cada vez melhor  
Na medida em que cada um se comporte  
Como colega, amigo, irmão.  
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”  
Nada de conviver com as pessoas e depois,  
Descobrir que não tem amizade a ninguém.  
Nada de ser como tijolo que forma a parede,  
Indiferente, frio, só.*

*Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
É também criar laços de amizade,  
É criar ambiente de camaradagem,  
É conviver, é se “amarrar nela”!*

*Ora é lógico...  
Numa escola assim vai ser fácil!*

*Estudar, trabalhar, crescer,  
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.  
(Paulo Freire)<sup>40</sup>*

A escola descrita por Paulo Freire no poema seria a escola em tempo integral que sonhamos, um espaço de aprendizagem e vivências, onde todos são respeitados em sua diversidade e ação pedagógica pensada e executada no sentido da promoção de um mundo melhor. Um espaço sociocultural, em que as diferenças se encontram, num espaço privilegiado de acolhida, evidenciando as potencialidades

---

<sup>40</sup> De acordo com informações dos filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele e sim por uma educadora que estava assistindo a uma das palestras dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas no poema. (FONTE: Instituto Paulo Freire)

de cada ser para a construção de uma sociedade equânime e sem discriminação ou preconceito. Mas a realidade é bem diferente.

De acordo com estudos realizados no estado de Pernambuco — estado pioneiro na implantação do tempo integral no Brasil — mostram que o modelo proporciona diversos benefícios em termos de escolaridade, renda e equidade. Alguns de seus efeitos são a melhoria do desempenho acadêmico nas diferentes áreas do currículo, especialmente para os estudantes mais pobres; a diminuição da evasão escolar e do abandono; e a redução de aspectos relacionados à vulnerabilidade social.

Entre 2003 e 2004, Pernambuco despontou no cenário nacional como vitrine da educação no país, por implantar um projeto-piloto no intuito de melhorar a qualidade do ensino, aumentando a proficiência dos estudantes e ampliando o acesso ao sistema escolar, além de reduzir o abandono e a evasão no Ensino Médio. O estado passou a desenvolver a educação integral em um modelo que buscava aliar a ampliação da jornada escolar diária à melhoria das práticas pedagógicas e de gestão acadêmica. Considerou-se, portanto, que o aumento na qualidade da jornada escolar deveria estar acompanhado da extensão em termos quantitativos do tempo que o estudante passa diariamente na escola (DUTRA, 2013; CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2015).

Em 2008, a iniciativa pioneira no estado de Pernambuco se transformou em política pública a partir da criação do Programa de Educação Integral. A combinação de práticas inovadoras e qualidade educacional não poderia ser diferente: o estado saltou, no ranking nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), do 22º lugar, em 2007, para o primeiro lugar, em 2015. Em 2017, Pernambuco ficou em 3º lugar e, dentre os estados brasileiros, se destacou por apresentar a menor desigualdade de aprendizagem entre estudantes de nível socioeconômico mais baixo e mais alto.

“A palavra convence, o exemplo arrasta”, essa frase, atribuída a Confúcio, pensador e filósofo chinês, traduz bem como foi o início da implantação das escolas de tempo integral no Piauí, pois o Estado inspirou-se no exemplo do estado de Pernambuco, como constatado na fala da coordenadora:

No início de 2009, nós passamos uma semana fazendo uma formação com o pessoal de Timbaúba, que fica em Pernambuco. Eles vieram com a experiência que eles tinham com o ensino integral a nível de Ensino Médio. Mas tivemos que adaptar tudo, os guias de aprendizagem e os planos, pois eles tinham um modelo pronto, mas não era para o ensino fundamental. E a nossa escola é de Ensino Fundamental. (*Maria Felipa, coordenadora, 2024*)

Um modelo de educação em tempo integral que potencializa o processo de ensino e aprendizagem pode ser entendido como um caminho transitável para formar o ser humano em sua integralidade, deve-se ter o discernimento, para não confundir, o sentido que configura esta educação com o sentido que é atribuído à escola de tempo integral. Tem-se a compreensão de que a educação integral traz, na sua essência, a possibilidade de formar o ser humano em todas as suas dimensões de vida, enquanto a escola de tempo integral, num sentido estratégico, busca superar a simples noção de ampliação de tempos e espaços, objetivando a formação integral do ser humano a partir de aprendizagens que possibilitem a vivência com cidadania, liberdade, autonomia e ética.

Os rumos da educação nacional direcionam-se a formar o cidadão global, universal, aquele que conhece e respeita o passado, participa e melhora o presente e preserva para as próximas gerações. E este é o papel da escola do século XXI defendido por Guará (2006) no que concerne à educação integral:

[...] A educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Ao colocar o desenvolvimento humano como horizonte, aponta para a necessidade de realização das potencialidades de cada indivíduo, para que ele possa evoluir plenamente com a conjugação de suas capacidades, conectando as diversas dimensões do sujeito (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica) (2006, p.16).

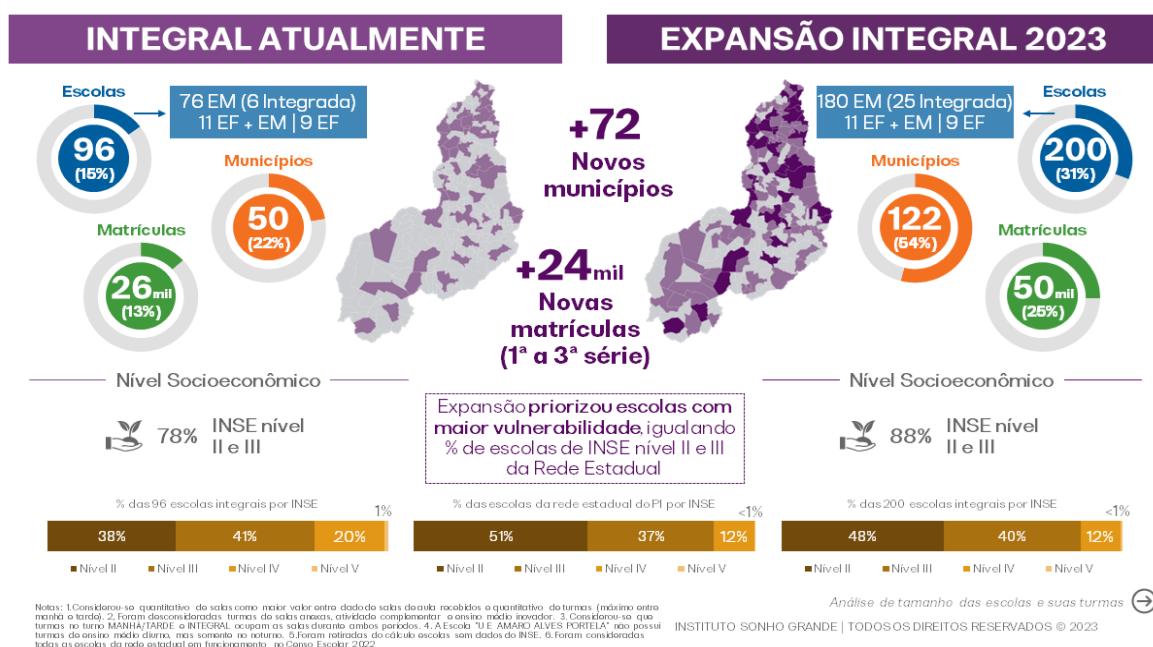
A Constituição Federal de 1988 estabelece que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Portanto, a um só tempo, a educação representa tanto um mecanismo de desenvolvimento pessoal do indivíduo, quanto condição de desenvolvimento da própria sociedade na qual ele se insere.

Dentro dessa perspectiva de uma educação de qualidade foi implantado o projeto das escolas de tempo integral no Estado do Piauí com o objetivo geral de planejar e executar um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, métodos e gestão,

direcionados para a melhoria da qualidade do ensino público e gratuito do Estado. Conforme preconiza o Decreto Estadual Nº 13.457/08:

Os Centros Estaduais de Tempo Integral terão como objetivo geral a concepção, o planejamento e a execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionados à melhoria da oferta e qualidade do ensino público e gratuito do Estado do Piauí, assegurando a efetividade desse dever do Estado no âmbito da rede pública, através do aporte de recursos técnicos, financeiros e materiais, públicos e privados, conjugados com ações comunitárias, observando os princípios da Constituição Brasileira e das leis específicas (Piauí, 2008, p. 1).

A rede pública estadual do Piauí conta atualmente com 96 Centros Estaduais de Tempo Integral, localizados em 50 municípios, sendo eles 70 de Ensino Médio, 12 de Fundamental e Médio, 08 apenas de Ensino Fundamental e 06 de Educação Profissional. A carga horária em Regime de Tempo Integral é de jornada diária de 08 (oito) horas, com a hora aula de 60 minutos, totalizando 40 horas aulas semanais. Uma hora para o almoço e dois intervalos para lanche. (ROCHA, PI. GOV. 2022). E recentemente o Governo do Estado, divulgou uma meta de que até o final de 2023, (Ilustração 8) o Piauí passará a contar com mais de 200 escolas de tempo integral. (FLORÊNCIO, 2023)



**Figura 9 - Infográfico demonstrando a expansão das escolas em tempo integral no Piauí.**  
Fonte: [seduc.pi.gov.br](http://seduc.pi.gov.br). 2024.

O estado do Piauí conta com 770 escolas em tempo integral, de acordo com a primeira etapa do Censo Escolar 2022, divulgada em fevereiro pelo Instituto

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (IINEP). Isso representa, em relação ao total das escolas públicas no estado, 20,7%. Essas instituições em tempo integral realizaram 135,5 mil matrículas (21% do total). Em 2023, o Piauí registrou crescimento nos percentuais de alunos em tempo integral no ensino médio (20,8%) e no ensino fundamental (38,8%). No Censo 2021, esses índices eram 19% e 23,9%, respectivamente.

Vale ressaltar o que alguns teóricos (MIRANDA E SANTOS; 2012; SCHIMONEK, 2015; SILVA, 2017) chamam atenção para o fato de que a tônica maior da expansão da educação em tempo integral se deve a fatores relacionados ao neoliberalismo/capitalismo na sociedade contemporânea, caracterizando um espectro político de direita: redução do papel do estado (escola integral x verba parcial), necessidade de elevação do desempenho intelectual dos estudantes nos exames internacionais de aferição de aprendizagem, qualificação mais imediata da força produtiva e diminuição do risco da “marginalidade” nas ruas. Entretanto, os críticos ao neoliberalismo em geral (espectro político mais de esquerda) se posicionam igualmente a favor da escolarização integral, defendendo que esta apresenta um potencial de emancipação, libertação e de superação das desigualdades sociais (ZANARDI, 2016).

O espaço de análise desse estudo é o CETI Esperança Garcia, se enquadra no posicionamento dos estudiosos, pois foi o primeiro centro de educação em tempo integral, localizado na zona norte da capital do Piauí uma área da cidade que apresenta números expressivo de violência e criminalidade<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Informações baseadas em artigo disponível em [Violência e criminalidade: Um estudo dos dados existentes em Teresina - PI | eGov UFSC](#): Acesso em 20 de fevereiro de 2024.

## 5 DIAGNÓSTICO DE INDICADORES EDUCACIONAIS

### 5. 1 - DADOS DO DESEMPENHO DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL NAS AVALIAÇÕES EXTERNAS

**Quadro 1 – Evolução histórica do desempenho dos alunos do ensino fundamental da escola no IDEB**

ANO	ANOS											
	2005				2007				2009			
	5º ano	Meta	9º ano	Meta	5º ano	Meta	9º ano	Meta	5º ano	Meta	9º ano	Meta
IDEB	2,4	-	-	-	2,7	2,6	-	-	4,2	3,2	-	-
ANO	ANOS											
	2011				2013				2015			
	5º ano	Meta	9º ano	Meta	5º ano	Meta	9º ano	Meta	5º ano	Meta	9º ano	Meta
IDEB	4,8	3,7	-	-	4,4	4	-	-	5,4	4,3	3,9	-
ANO	ANOS											
	2017				2019				2021			
	5º ano	Meta	9º ano	Meta	5º ano	Meta	9º ano	Meta	5º ano	Meta	9º ano	Meta
IDEB	5,1	4,6	4,3	4,2	6,4	4,9	4,9	4,4	-	-	-	-
ANO	ANOS											
	2023				2025				2027			
	5º ano	Meta	9º ano	Meta	5º ano	Meta	9º ano	Meta	5º ano	Meta	9º ano	Meta
IDEB	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Qedu, 2022.

**Quadro 2 – Evolução histórica do desempenho dos alunos do ensino fundamental da Prova Brasil**

Figura 10 :Quadro demonstrativo com os resultados do IDEB no decorrer dos anos na escola pesquisada.

Fonte: PPP 2022, p. 18

As avaliações externas fornecem dados valiosos que, quando utilizados de maneira consistente pelos gestores educacionais, podem revitalizar a estrutura das escolas públicas. Isso é essencial para que elas cumpram sua função social na sociedade democrática, garantindo a aprendizagem de todos os seus alunos.

A referida escola pertence à rede pública estadual de ensino, pode ser considerada e por conta da sua trajetória bem-conceituada pela comunidade, se observamos o desempenho em avaliações externas, conforme os índices mapeados no PPP de 2022

Com mais de 30 anos de fundação, a escola possui um quadro com 30 professores, 20 funcionários e 500 alunos. A referida escola acolhe estudantes tanto das comunidades próximas quanto moradores das periferias distantes, atendendo vários bairros, inclusive de outras zonas da cidade e alunos oriundos de outros municípios, muitos dos quais vivenciam situações de vulnerabilidade social.

Essa concepção que tem como foco a educação relacionada às práticas sociais. Dessa maneira, a organização curricular transforma-se em um conjunto de práticas e valores que articulam espaços de aprendizagem e conteúdos a favor da integralidade dos sujeitos. Ou seja, os processos educativos devem considerar o desenvolvimento completo do aluno, em todas as dimensões, formando cidadãos autônomos, conscientes e responsáveis. Em consonância com o que está expresso na Base Nacional Comum Curricular sobre o que é educação integral:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BNCC, 2017, p. 14).

Como o currículo proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que vem normatizar e define a construção das “aprendizagens essenciais” e pelo que vemos é o silenciamento da aplicação da Lei Nº 10.639/03. O documento determina o desenvolvimento de 10 competências socioemocionais que trazem como proposta a valorização e respeito as diferenças. Dando margem a entendimentos equivocados de que não é preciso mais falar sobre a temática da relações étnico-raciais, que não existe obrigações de se tratar da temática. Indo além e pesquisando em todo o documento da BNCC que perfazem um total de 600 páginas, algumas palavras-chaves para o enfrentamento ao racismo, então constamos que o termo ‘raça’ é citado duas vezes, o termo ‘étnico-racial’ também citado duas vezes e ‘racismo’ é citado

quatro vezes. Todos esses fatos nos levam a entender o quanto ainda temos no Brasil uma sociedade racista, discriminadora, que não consegue ver todos os grupos de forma igualitária.

Segundo Catherine Walsh (OLIVEIRA; 2006; CANDAU, 2010), pesquisadora dos Estudos Culturais Latino-americanos, conhecida como pedagoga da decolonialidade, há nos currículos da educação um modelo único de saber eurocêntrico que domina as instituições de ensino na América Latina.

Em sua narrativa, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019), nos anuncia que essa contação unilateral só é possível pelo viés do poder, o que deixa subentendido, como o colonialismo reverbera nas experiências de vida, na medida que ele decide como o outro será reconhecido perante esse poder. Em sua obra o “Perigo da História Única” ela reflete, as consequências das violências históricas contidas no contar a história de outra pessoa, pois, essa contação desempenha, segundo essa autora, o furto da dignidade.

Sabemos que o currículo é um espaço de poder e de construção formativa e que é na formação dos sujeitos, bem como na sua atuação sobre o mundo que se pode fazer alguma transformação social. Diante disso, faz-se premente compreender o que a BNCC está trazendo como proposta política para a inserção social e intelectual das populações marginalizadas e excluídas pelo racismo.

A esse respeito, a intelectual Nilma Lino Gomes reitera que

A colonialidade se enraíza nos currículos quando disponibilizamos aos discentes leituras coloniais do mundo, autores que, na sua época, defendiam pensamentos autoritários, racistas, xenófobos e que produziram teorias sem fazer a devida contextualização e a crítica sobre quem foram, pelo que lutaram, suas contradições, suas contribuições e seus limites. (2019, p. 232)

É notório que a escola é o lócus por excelência onde a diversidade étnico-racial e cultural se encontra. Como destaca Gomes,

Possibilitar o diálogo entre as várias culturas e visões de mundo; propiciar aos sujeitos da Educação a oportunidade de conhecer, encontrar, defrontar e se aproximar da riqueza cultural existente nesse ambiente é construir uma educação cidadã (GOMES, 2001, p. 91).

Pois a nossa valorização enquanto povo, depende do sucesso da democratização da forma de ensinar, pois a escola deve ser sim um espaço, ao mesmo tempo, de justiça, mudança, transformação e acolhimento.

## A diversidade e a escola onde a educação não tem cor

*“Não são as nossas diferenças que nos dividem. É nossa inabilidade em reconhecer, aceitar e celebrar essas diferenças.”*  
 (Audre Lorde, no livro Sister Outsider)

Assim, diariamente somos desafiados na escola a aprender a conviver com as diferenças do outro e buscar compreender que a identidade de cada indivíduo se constrói em determinado contexto histórico, social, político e cultural, visto que diversidade cultural e identidade andam lado a lado (GOMES, 2007).

Nilma Lino Gomes nos mostra sua concepção de diversidade:

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

Concordo com a autora pois acredito que a escola, sobretudo a pública, é o lugar onde as diferenças se encontram, e o professor deve se tornar mediador de conflitos diante dos debates apresentados, é preciso que o docente traga para a sala de aula vivências significativas, conteúdos que interessam os educandos, pois é necessário que as experiências sociais dos professores e dos alunos estejam presentes nos currículos, posto que mestres e educandos são sujeitos de conhecimento, cultura e valor, sobre isso Miguel Arroyo (2013, p. 118), mostra-nos que “os docentes são pressionados a sair das grades curriculares e dos quintais de suas disciplinas e abrir-se à pluralidade de experiências, de indagações e de conhecimentos que elas carregam para incorporá-las”.

É necessário resgatar a função primordial do professor enquanto agente formador que oportuniza a construção e transformação dos alunos, desenvolvendo neles a concepção crítica e a cidadania.

Desta forma, a escola e o professor devem ter a função de acolher, ser um espaço afetivo na atenção com esses alunos, que em muitas vezes têm suas vidas atribuladas, propondo, portanto, estratégias que o façam refletir o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades para se tornar um cidadão consciente de suas ações.

E aqui é importante destacar que em 2013, teve início no CETI Esperança Garcia<sup>42</sup>, em Teresina, sob a minha coordenação o projeto *A Educação não tem cor* com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica, na ocasião eu era a professora de geografia da escola, e esse projeto se enquadrava como uma prática pedagógica alinhada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Inicialmente, o projeto teve o foco voltado para as comemorações do dia 20 de novembro, e foram desenvolvidas atividades alusivas ao Dia Nacional da Consciência Negra, as quais enfatizavam a importância do negro para a constituição e a identidade da nação brasileira e, enfatizando principalmente, o respeito à diversidade humana e a abominação do racismo e do preconceito. Entendo que essa atividade estava contemplando apenas o currículo festivo, modalidade em que a ação pedagógica sobre educação das relações étnico-raciais negras é minimizado a eventos pontuais, festivos ou cotidianos que não mantêm ligação didática com a organização do trabalho do professor e nem politiza ou mesmo historiciza a questão racial brasileira; ao contrário, volta-se para abordagens superficiais e equivocadas da cultura afro, com a intenção de somar mais uma data comemorativa no calendário escolar. Conceito que se assemelha com o “currículo turista”<sup>43</sup> apresentado por Jurjo Torres Santomé (1998).

---

<sup>42</sup> Nome fictício atribuído a escola de tempo integral da cidade de Teresina, Piauí, na qual desenvolvi o projeto Educação Não tem Cor em 2013, para resguarda a identidade.

<sup>43</sup> Podemos falar da existência de um “currículo turista” sempre e quando este tipo de temática referente à diversidade seja tratado da seguinte maneira: 1. Trivialização. Isto é, estudando os grupos sociais diferentes dos majoritários com grande superficialidade e banalidade. [...] 2. O tratamento de informação como recordação ou dado exótico, com uma presença quantitativa muito pouco importante nos recursos didáticos disponíveis. [...] 3. Desligando as situações de diversidade da vida cotidiana nas salas de aula. [...] 4. A estereotipia, ou o recurso a imagens estereotipadas das pessoas e situações pertencentes a essas diferentes classes. 5. A Tergiversação. Deforma-se ou oculta-se a história e as origens dessas comunidades objeto de marginalização e/ou xenofobia. (1998, p. 148)

ODIA  
Teresina, Sábado, 23 de Novembro de 2013

**Sem preconceito**

# Cultura negra deve ser debatida nas escolas

Especialistas em educação chamam atenção para ensino da cultura negra a crianças e adolescentes

**Ceres Passos**  
Repórter

"Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles negros e índios supliciados. Todos nós brasileiros somos, por igual, a mão que possessa que os supliciou", a citação do antropólogo Darcy Ribeiro lembra a necessidade de ainda trazer a tona a importância da igualdade e da contribuição da cultura negra ao povo brasileiro, sobretudo em virtude da passagem do Dia da Consciência Negra.

Os alunos do Centro de Ensino Fundamental em

dade de conhecer a cultura negra e participar de atividades de descoberta dos valores de igualdade, bem como ter acesso a educação sobre identidade étnica.

A professora responsável pela organização do Projeto "Consciência Negra: a educação não tem cor", Adriana Barros explica que o trabalho passou por três fases: estudo da influência negra – com discussão em sala de aula – abordagem de valores humanos e da igualdade e trabalhar a questão étnica por meio

da identidade do brasileiro que passa, antes de tudo, pela identidade do negro.

"O Brasil, sem o negro, não teria a mesma cor e a mesma alegria. Baseado nisso, os alunos estão tendo a oportunidade de aprender e poderem expressar os conhecimentos adquirido em sala de aula e nesse momento de apresentações artísticas", comenta a professora.

A professora e presidente do Ayabás, Haldaci Regina, proferiu palestra aos estudantes e comenta que é na escola onde se aprendem valores e onde as crianças negras sofre preconceito.

"Além de a criança negra sofrer com apelidos, ainda sofre rejeição, por exemplo, nas peças infantis, a noiva da festa junina, nunca esses personagens são crianças negras. Para isso, precisamos trabalhar as diferenças e observar essas atividades para não segregar essas crianças negras", pondera.

Hadaci Regina ainda lembra que existe a necessidade de inserir a cultura e a história do negro na educação de crianças e adolescentes com a finalidade de diminuir as desigualdades.

## Desigualdade e preconceito acompanham o negro da fase escolar à universidade

Sobre este tema, o acadêmico de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí, Cláudio Costa Moraes, negro declarado e defensor da causa negra, afirma que é visível na prática a desigualdade no tratamento de crianças negras em sala de aula.

"Ao longo do nosso curso tivemos que fazer estágio em educação infantil e o que eu presenciei foi uma professora sempre perguntava a uma criança negra se ela havia banhado antes

de ir à escola. Atitudes como essas, não podemos continuar vendo, por isso é que deve ser estimulado a educação da cultura negra em sala de aula, para que as crianças aprendam desde cedo a respeitar as diferenças", conta Cláudio.

As vésperas de concluir o curso de Pedagogia, Cláudio Moraes, aponta que a universidade tem formado profissionais que não sabem lidar com as diferenças. "Muitas pessoas se deno-

minam negros somente quando vão fazer o vestibular, mas ao longo da vida acadêmica são mais brancos do que aqueles que se declaram como", completa.

O acadêmico ainda conta que, além de toda dificuldade e da desigualdade que encontrou durante o curso superior, no momento de realizar as fotos para a placa de formatura.

"Tivemos que fazer um abaixo-assinado para que eu conseguisse tirar as fotos caracterizado, como eu gosto de me vestir, com referências à cultura negra. Mas ainda assim encontramos dificuldades e resistência das pessoas", desabafa.

Cláudio Moraes finaliza dizendo orgulhoso que irá a caráter às suas solenidades de formatura não somente para valorizar a cultura negra, mas também como uma forma de homenagear a sua avó, que viveu o tempo da escravatura e faleceu aos 106 anos de idade.

(Ceres Passos)

Figura 11 - Reportagem que repercute a importância do projeto de cultura sobre a cultura afro-brasileira sobre realizado na escola.

Fonte Jornal O Dia de 21/11/2013

Com o passar do tempo, senti a necessidade de saber mais sobre a temática e incorporei várias atividades ao dia a dia das aulas de geografia, com o propósito de atingir o que preconiza a Lei Federal nº 10.639/2003. E essa atitude rompe com a tradição curricular brasileira que pressupõe espaços delimitadores, e por vezes invisíveis, para as controvérsias que envolvem o tema racial. E confirma o que Gomes (2005) afirma, quanto à celebração anual do Dia da Consciência Negra trata-se de uma medida que dissemina a temática na cena pública e confirma a observância do artigo 79-B da Lei nº 10.639/03, evidenciando que sem o trabalho intencional e sistemático da cultura afro-brasileira em sala de aula, a celebração dessa data pode perder seu potencial formativo.

Então, nos anos que se seguiram, todas as atividades, das mais simples leituras às atividades de campo ou envolvendo algum recurso tecnológico, foram sempre planejadas sob a perspectiva antirracista, desenvolvidas por meio de uma abordagem educativa e interdisciplinar buscando o fortalecimento das nossas próprias raízes, a herança biológica e/ou cultural trazida pela influência africana. Entendo que procurei com o meu fazer pedagógico contemplar o currículo antirracista.

E o meu fazer pedagógico marcou a trajetória dos alunos de muitas formas, com aparecer nos depoimentos dados durante a roda de conversa:

E uma das coisas que eu mais gostei do meu 9ºano nas aulas de geografia eram os seminários. Fizemos muitos seminários. E tinha a questão de fazer o trabalho correto, foram os seminários que fizeram eu expor a minha opinião sobre o que eu via sobre o mundo, e perde o medo de falar na sala. (*Milton Santos, 20 anos*)

A senhora me fez gostar de geografia, quando eu não gostava da disciplina quando estudava em outra escola. (*Maria Carolina de Jesus, 19 anos*)

Hoje eu estudo Geografia, porque fui influenciada pela professora, porque sempre gostei das suas aulas (*Maria Firmina dos Reis, 22 anos*)

E influenciou a prática de outras colegas:

Muitos projetos são elaborados, discutidos e postos em prática em nossa escola, porém um dos projetos mais bem elaborados e necessários para a nossa comunidade escolar foi o Projeto “Educação não tem cor”, de autoria da professora de geografia, Adriana Barros. Essa ação da professora procura, de forma efetiva, desenvolver nas crianças e adolescentes, desde cedo, uma consciência crítica que possibilita ações e atitudes positivas diante das diferenças com as quais convivem. Eu me inspiro nos projetos dela para fazer os meus..(Beatriz Nascimento, professora de Língua Portuguesa)

Não é possível pensar um ensino plural e democrático se ainda a instituição escolar continua negligenciando, segundo Garcia (2010), ou folclorizando e deturpando os signos étnico-raciais ao longo do tempo, assim como da sua assunção equivocada para silenciar práticas culturais. Isso obliterou a participação negra no processo histórico do país, e se fixou na historiografia e no imaginário coletivo

Quando falamos sobre diversidade em educação nos remetemos a ideia de dar oportunidades a todos os alunos de acesso e permanência na escola, com as mesmas igualdades de condições, respeitando as diferenças. Ao se abordar a questão das diferenças ou diversidades, não se remete somente às minorias ou às crianças com necessidades especiais. É muito mais amplo, pois todos nós seres humanos somos únicos portanto, diferentes uns dos outros. Tal fato trata-se de denominar como

diversidade as diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os diversos grupos sociais.

De acordo com os dados da pesquisa “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira” lançada recentemente em 2023 pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana, com apoio da Imaginable Futures, Uncme e Undime, a diversidade cultural é o tema mais trabalhado nas escolas brasileiras. A diversidade cultural é o tema citado por 60% dos gestores como o mais importante de ser trabalhado nas escolas, enquanto temas relacionados a construções de privilégios históricos e letramento sobre questões raciais são menos priorizados e foram citados por somente 3% das secretarias.

A escola tem responsabilidade na formação integral dos estudantes e deve pautar ações, definidas coletivamente, considerando a diversidade: cultural, da pessoa com deficiência, de origem, de gênero, sexual, geracional, étnico-racial (negros, indígenas, ciganos e quilombolas), comunidades tradicionais e do campo. Essa não é uma tarefa fácil, visto que, há uma tradição normatizadora e homogeneizadora que nega as diferenças existentes no ambiente escolar e idealiza um padrão de sujeito social.

Refletindo sobre o assunto Rosita Edler Carvalho pontua: Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças. (2002, p. 70).

Corroborando com Carvalho, Araújo diz:

[...] a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais. (1998, p.44)

A escola é influenciada e influencia os modos de agir e pensar e é capaz de contribuir para a transformação da sociedade. Para tanto, deve-se refletir e discutir acerca das dinâmicas existentes na escola, o que implica numa postura pedagógica capaz de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade dos sujeitos.

Assim, entende-se que uma educação de qualidade não está dissociada de uma educação cidadã, de uma educação que coletivamente investe em mecanismos/ações para o reconhecimento e valorização da diversidade. Conforme Castro pesquisadora da UNESCO:

Há que se estimular os professores [professoras] para estarem alertas, para o exercício de uma educação por cidadanias e diversidade em cada contato, na sala de aula ou fora dela, em uma brigada vigilante antirracista, antissexista, [anti-homofóbica] e de respeito aos diretos das crianças e jovens, tanto em ser, como em vir a ser. (...). O racismo, o sexism, [a homofobia], o adultismo que temos em nós se manifesta de forma sutil; não é necessariamente intencional e percebido, mas dói, é sofrido por quem os recebe, então são violências. E marca de forma indelével as vítimas que de alguma forma somos todos nós, mas sempre alguns, mais que os outros, mulheres, os negros, os mais jovens e os mais pobres. (2005, p.107)

É importante observar a orientação da publicação Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, de 2013, que compila as diretrizes norteadoras da educação brasileira expedidas até 2012, e destaca a necessidade de atualização das políticas educacionais voltadas para formação humana e cidadã, pautando o estímulo a uma reflexão crítica e propositiva na formulação, execução e avaliação do PPP da escola. Nesse contexto, é imperioso olhar para esse documento e vislumbrar as ações que favorecem o respeito, o reconhecimento e a valorização da pluralidade cultural, das diferenças de orientação sexual e identidade de gênero, da diversidade étnico/racial, das identidades dos povos do campo e das comunidades tradicionais.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é elaborado pela escola e envolve todos os seus agentes: professores, diretoria, equipe técnico-pedagógica e demais prestadores de serviço na escola. A propósito, Libâneo (1993, p. 225) caracteriza o planejamento como sendo “[...] o documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam [...] as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos.”

É importante salientar que as discussões e reflexões contempladas no PPP devem estar lastreadas pelo reconhecimento, análise e problematização das marcas históricas e estruturais das desigualdades raciais, sociais, educacionais e econômicas, de gênero, de geração e de território que se manifestam pelo ocultamento e invisibilidade de determinados sujeitos sociais.

Nesse sentido, concordamos com Veiga (2002, p. 01) “que o Projeto Político Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades

diversas”, acrescenta-se que ele ultrapassa uma perspectiva meramente burocrática, ou uma prescrição legal; constitui-se numa possibilidade concreta para estabelecimento de vínculos entre as vivências socioculturais da comunidade escolar e o trabalho pedagógico.

Analisando o PPP do CETI Esperança Garcia, identificamos uma peculiaridade, a palavra “Diversidade” é citada ao longo do texto vinte e duas vezes. A escola precisa considerar que os sujeitos, no seu modo de vida social, afirmam suas identidades, na valorização de seus territórios, histórias, trabalhos, na relação com o meio ambiente e questões inerentes à sua realidade. Aqui os alunos em questão são oriundos de comunidades periféricas da cidade de Teresina, como os bairros: Vila Mocambinho, Loteamento Mocambinho, Buenos Aires, Alto Alegre, São Joaquim. Os bairros distantes com alunos atendidos pela escola são: Aroeiras, Monte Verde, Monte Alegre, Parque Brasil 1, 2 e 3, Jacinta Andrade, Dandara dos Cocais, Nova Teresina, Conjunto Paulo de Tarso, Prado Junior, Maria da Inglaterra, Vila 2000, entre outros (PPP – 2022, pag. 9). Segundo dados do IBGE, estamos em um estado notadamente negro com quase 70% da população, contabilizando pretos e pardos, ou seja, a identidade desses alunos precisa ser valorizada. Dessa forma, a construção do planejamento e projeto político pedagógico deve dar subsídio para aprendizagens significativas, possibilitando a experimentação, o manuseio e a interação entre os alunos para com eles mesmos e com os professores e suas comunidades.

A escola tem responsabilidade de trabalhar para promover a inclusão e a cidadania de todos os alunos, visando a eliminar todo tipo de injustiça e discriminação, enxergando os seres humanos dotados de capacidades e valorizando-os como pessoas, principalmente dos afrodescendentes, marcados por um histórico triste na educação e na sociedade brasileira de discriminação, racismo e preconceito.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana direcionam a postura a ser seguida pela escola:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente descontruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde crença

de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para o negro. (BRASIL, 2013, p. 499)

Nesse sentido, Amaral (1998), ressalta que a educação precisa prestar um bom serviço à comunidade, buscando atender as especificidades dos alunos que chegam à escola, cabendo à educação adequar-se às necessidades dos alunos e não os alunos às necessidades e limitações da escola.

O PPP do CETI Esperança Garcia deve considerar se o diagnóstico da realidade escolar contempla a diversidade sociocultural, os tempos, saberes e experiências próprias, a memória coletiva, as identidades, os conhecimentos da prática social da/os estudantes. E as ações desenvolvidas no sentido de promover a diversidade devem constar no plano, fato que não foi observado nos planos analisados.

Partindo desse pressuposto, concordamos com Freire quando aponta que “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante, quanto o seu desmascaramento” (2011, p. 75).

Vale ressaltar que não é nosso objetivo, transformar a escola em um serviço de assistência social, desconsiderando seu papel de promotora de novos conhecimentos necessários ao exercício de cidadania consciente, uma vez que sua função é capacitar o aluno para ser um agente transformador da sua realidade social. Mas, queremos enfatizar que o direito de emancipação humana é de todos, devendo a escola e os seus professores, buscar alternativas diferenciadas para atingir seus diferentes grupos de acadêmicos, evitando desta forma, a exclusão e, consequentemente, a discriminação.

## **E o que diz o Proposta Político Pedagógico!?**

O Projeto Político Pedagógico – PPP, é uma ferramenta da gestão educacional que, concentra propostas de ação que deverão ser executadas durante um período. Ele é político por conceder a escola como formadora de cidadãos

responsáveis e críticos que contribuirão para a construção de uma nova sociedade e, ele também é pedagógico, porque define e organiza atividades necessárias no processo de ensino-aprendizagem. Concepção que está de acordo com o que Silva define:

Um documento teórico prático que pressupõe relação de interdependência e reciprocidade entre os dois polos, elaborado coletivamente pelos sujeitos da escola e que aglutina os fundamentos políticos e filosóficos em que a escola acredita (2003, p. 296).

No contexto das discussões identitárias das relações étnico-raciais a educação escolar é vista em seu papel estratégico e se torna, segundo Gomes (2011, p. 112) “uma forte bandeira de luta do movimento negro”. Além disso, já na Constituição Federal (1988) em seu art. 205 a educação no Brasil é concebida como um direito constitucional, no entanto, pesquisas tem mostrado como as instituições escolares têm sido meio de produção e reprodução de desigualdade racial (GOMES, 2011, p. 112).

A Lei Federal Nº 10.639/03 encontram-se como política educacional de estado, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas e posteriormente Indígena, assim como os aportes normativos e operacionais que a sucederam, a citar o Parecer de CNE/CP 03/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004, o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL,2009).

Se a educação é o caminho, nada mais justo que promova espaços para o acolhimento às diferenças e para oferecer oportunidades. Se realmente enxergamos a educação como a ferramenta de transformação do mundo, a escola precisa ter a inclusão como um de seus pilares.

Se o senso comum apoia a ideia, por que ainda é tão difícil pensar em um currículo e em práticas que observem as desigualdades e as transformem em oportunidades justas? Como a escola pode se tornar esse ambiente de igualdade e acolhimento?

Neste debate, o Projeto Político Pedagógico apresenta-se como instrumento norteador da concepção e das ações e do comprometimento com as prioridades e discussões incorporadas na comunidade escolar. Visto que, conforme Veiga (2003,

p.12) “a escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar o seu trabalho pedagógico com base em seus estudantes”

Partindo desse pressuposto, é importante lembrar, que a história do PPP e do planejamento no Brasil estão intimamente ligados a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, afinal foi a LDB que introduziu a gestão democrática e esta, por sua vez, proporcionou a elaboração de um PPP mais aberto, onde todos os profissionais poderiam ajudar a montá-lo conforme a realidade de suas unidades escolares, diferente de antes da existência da LDB, onde os PPPs eram praticamente iguais em todas as escolas.

Além disso, o PPP comprehende processos vividos nas práticas educativas, o problema é que muitas vezes essas práticas não acontecem como prescritas pelas secretarias de educação, por exemplo, pois cada escola tem uma vivência e cotidianos diferentes.

Sendo assim, cada escola elabora seu PPP e deve contar com a ajuda de seus professores e funcionários para esta montagem. Para Lück (2009):

A participação constitui uma forma de promover maior aproximação entre membros da escola, reduzir desigualdades entre eles. Portanto a participação está centrada na busca de formas mais democráticas de promover a gestão de uma unidade social (2009, p. 71).

Portanto essa participação e essa construção do PPP devem ocorrer de maneira didática, como uma forma de atrair uma maior participação dos funcionários, professores, alunos e suas famílias e a comunidade em geral. Assim, a inserção do tema da Diversidade e da História e Cultura Afro-brasileira junto ao PPP, além de considerarem a legislação, devem também dialogar com a realidade do território social no qual a unidade escolar está inserida, através do diálogo com a comunidade escolar.

No intuito de observar até que ponto o Centro de Ensino de Tempo Integral investigada está possibilitando a implementação e concretização de uma educação focada nas discussões identitárias étnico-raciais de acordo com o que preconiza a Lei Federal nº 10.639/03, foi feita a análise documental dos PPP do CETI Esperança Garcia dos anos de 2009, 2013 e 2022. É possível destacarmos a ausência da temática nos primeiros documentos, no PPP de 2013 uma certa evolução com o

reconhecimento da diversidade identitária e étnica, nos objetivos do PPP de 2022 como podemos constatar no destaque a seguir:

## **8 OBJETIVOS**

### **8.1 Geral**

Visa a construção da autonomia, a inclusão e o respeito à diversidade, visto que a nossa escola está inserida em uma sociedade bastante heterogênea, onde a diversidade vai além das diferenças étnicas e socioeconômicas, estende-se também as necessidades educacionais de cada indivíduo.

### **8.2 Específicos**

- Garantia da Aprendizagem
- Redução das desigualdades
- Mitigação do Abandono e evasão
- Promover a formação continuada de gestores, coordenadores e professores.
- Implementar os programas e projetos instituídos pela rede estadual de ensino;
- Buscar a participação integrada escola- família-comunidade por meio de reuniões, palestras, eventos e construção coletiva de documentos.
- Otimizar e fortalecer a participação ativa do Conselho Escolar na tomada de decisões.
- Proporcionar a inclusão de portadores de necessidades especiais ao Ensino

Figura 12: Objetivos da escola que consta na Proposta Política Pedagógica de 2022.

Fonte: PPP 2022, pág. 38

No tocante a visibilidade da Lei N°10.639/03 nos PPPs investigados, ao longo dos diferentes anos constatamos que apenas no documento do ano de 2022 traz no corpo do documento a letra da lei, conforme observa-se no fragmento a seguir:

Art. 26-A. 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 brasileiras.

Figura 13: Trecho do PPP de 2022, onde consta a Lei N° 10.639/03, pág. 46.

Fonte: PPP 2022.

Mas a inclusão da Lei pressupõe mudanças estruturais (GOMES, 2011, p.3), que representa uma evolução e adequação do documento, e um primeiro passo para a implementação, mas ainda é necessário reverberar nas práticas pedagógicas.

A escola se destacou positivamente com o projeto “A Educação não tem cor”, realizado em 2003, mas o projeto não consta no PPP da escola. Compreendemos que os projetos desenvolvidos no âmbito escolar são ferramentas que possibilitam a afirmação de discussões, mas que ainda encontram barreiras para a sua inserção efetiva.

No entanto, as ações precisam de continuidade pois tratar a temática com irrelevância e como “dia temático” não acarretará grandes transformações na prática escolar, já que devem proporcionar o rompimento de paradigmas e preconceitos, afirmar o direito à diversidade, desarticulando o silenciamento nos currículos e práticas escolares, para a capacidade de conduzir a identificação da história e memória das crianças, adolescentes, jovens e adultos negros e de seus familiares por meio da educação (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 178).

Entende-se que o processo da tomada de consciência, sobretudo para os estudantes negros, se encontra comprometido, neste contexto nega-se aos estudantes e a comunidade escolar sobre a cultura, história e religião africana e afrodescendente, desta maneira a escola investigada não está colocando em prática a Lei N° 10.639/03 e por consequência não está sendo promotora da equidade.

Essa análise documental evidencia que não basta somente a criação de leis e estatutos que reforcem a garantia dos direitos de igualdade, é necessária uma mobilização para romper as ideologias de discriminação, para que ofereçamos uma educação que possibilite a desconstruir mitos incorporados pela cultura racista na ideia de superioridade e inferioridade entre grupos humanos, visto que o racismo é um problema cultural, moral e de mentalidade, onde o preconceito racial é construído ao longo dos anos por meio dos interesses políticos e econômicos.



Figura 14: Apresentação cultural no CETI na culminância do projeto “A educação não tem cor”.  
Fonte: Acervo da autora, 2024.

A foto acima foi tirada na culminância do projeto A educação não tem cor, durante a apresentação os alunos do CETI Esperança Garcia, as crianças cantaram a música “Zumbi”<sup>44</sup>, composta por Jorge Ben Jor e ao final da apresentação no trecho da canção que diz “*Quando Zumbi chegar (...) O que vai acontecer?*” os alunos levantam cartazes com palavras como: cidadania, dignidade, educação, justiça, igualdade, amor, segurança, entre outras, representando o desejo de uma sociedade justa e antirracista e a escola que queremos, é o lócus para concretização dos sonhos assim como advoga a poema que abre nosso texto.

Portanto, para concretizar a escola integral antirracista que sonhamos, a mudança começa encarando que o racismo e preconceito não são algo naturais e inerentes ao ser humano, podendo este ser desconstruído diante de tantos aspectos que venham a reforçar a cultura discriminatória. E a escola com práticas pedagógicas

<sup>44</sup> "Zumbi", também conhecida como "África Brasil (Zumbi)", é uma canção composta pelo cantor brasileiro Jorge Ben Jor. Com uma letra que alude a Zumbi dos Palmares, personagem histórico e líder do Quilombo de Palmares, no século XVII, "Zumbi" foi lançada no álbum, de 1974. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81frica\\_Brasil\\_\(Zumbi\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/%C3%81frica_Brasil_(Zumbi)). Acesso em 12 de jun. 2023.

antirracista se constituir com um espaço emancipatório que contribua para a constituição de um ambiente que abranja as discussões identitárias para a superação do racismo e das desigualdades raciais, na valorização das lutas do povo negro em os seus aspectos para a identificação dos sujeitos com a sua cultura.

### **A quem cabe debater, no espaço educativo, a lei 10.639/2003!?**

"[...] não é fornecer aos professores e educadores as fórmulas e as receitas antirracistas prontas, pois elas não existem. Mas, sim, de estimular e levar sua imaginação criativa a inventá-la". (MUNANGA, 2000, p.19)

Diante do quadro de preconceito e discriminação, nasce como política de correção, a Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, a qual muda LDB 9.394/96, com a inserção dos artigos 26-A, 79-A e 79-B, tornando obrigatório o ensino sobre História da África e Cultura Afro-brasileira. É erguida da necessidade de levar ao conhecimento de alunas e alunos a história do povo afro-brasileiro, através de outro viés, concordando com Molefi Kete Asante quando diz que "Não se trata apenas de marginalização, mas de obliteração de sua presença, seu significado, suas atividades e sua imagem. É uma realidade negada, a destruição da personalidade espiritual e material da pessoa africana" (2009. p. 94).

Nesse sentido, cabe a reflexão: de quem é o papel de zelar e fazer cumprir a lei 10.693/2003? De antemão vou ressaltar que na letra da lei não apresenta disciplina responsável por trabalhar a temática, e analisando o seu conteúdo compete transparecer o caráter transversal, portanto independente da disciplina, a Lei é para todos. Por tanto, é preciso que toda a escola monte trabalhos pedagógicos abrangentes, no qual todos os sujeitos devam estar envolvidos, independente da função que ocupa, da disciplina que leciona, desaguando todas as ações, em um projeto da escola, e não somente, partes isoladas do currículo escolar.

Os aprendentes do CETI Esperança Garcia reconhecem essa relevância, pois quando perguntados: de 0 a 05, quanto, você considera importante eventos com a temática do negro, todos os interrogados, alunos e ex-alunos, disseram que cinco (05). Essa resposta é um convite para que todos que compõem a comunidade escolar repensem suas práticas, quando se trata da questão racial.

Esse papel de aplicar a Lei é responsabilidade de toda a comunidade escolar. Deve ser uma “ação marcada” de toda a entidade educacional, se deseja atender o que reza a resolução Nº 1 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. de 2004, que tem como meta “promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.” (BRASIL, 2004. p.1). Para acatar um projeto dessa ambição, não seria possível só três componentes curriculares darem conta, visto a seriedade de tal regulamentação.

É imprescindível que todos os agentes partícipes do processo educativo, sobre suas responsabilidades para com a temática. Aos professores, cabe ter a perceptibilidade do relevante papel que podem representar na luta por desfazer a história equivocada que permeia até os dias de hoje sobre a noção do negro e do afrodescendente. É racionalmente necessário que abordem com seriedade “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (BRASIL, 2003) e que combatem qualquer atitude de segregação racista e discriminatória dentro e fora do espaço escolar.

Outro ponto que precisa ser abarcado nessa luta, pois pesquisas apontaram que muitos educadores(as) não tem aperfeiçoamento profissional adequado para desconstruir ideias preconcebidas sobre a cultura africana e a história dos negros.

Nilma Lino Gomes, (2011) nos faz pensar afirmado que quando se fala em África, e mesmo as pesquisas acadêmicas nos reportam apenas à noção de escravidão, imagens de crianças brincando ao redor de senhores feudais, os castigos sobre os humanos escravizados, os locais onde eram vistos, como o Pelourinho em Salvador.

E essas imagens estão presentes nos livros didáticos, sobretudo os de História. Sobretudo, é preciso a compreensão cabal de quem são e de quem foram esses povos, algo ainda distante para muitos educadores que foram, também, adultos com uma formação profissional falha. É relevante que políticas públicas de formação continuada sejam empreendidas, para garantir o cumprimento da lei. Indo de encontro com o que diz a Resolução nº 1 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

da Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de junho de 2004, apregoando como uma das metas:

[...] o direito dos negros, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos; com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos étnico raciais[...]. (BRASIL, 2004. p. 2)

Nesse espaço, para o abarcamento do artigo 26-A da LDB, é premente que se pense em todo o cenário educacional: quais ações são necessárias para a efetivação desse direito conquistado pelo povo negro e por toda a população? O que necessita ser empreendido nos espaços da escola? O que fazer para, de fato, preparar os funcionários e educadores? Como devem ser pensados os materiais didáticos? Pois, como afirma Marilena Chauí (1989, p.20, apud CURY, 2005, p. 02):

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma a sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

É interessante observar que na escola pesquisada, apesar da lei já possuir mais de vinte anos, existem alunas/alunos que ainda nem a conhecem. Dos pesquisados, apenas um entre os atuais alunos da escola diz conhecer na sua totalidade, pois quando perguntados, de 0 a 5, quanto você conhece, só um respondeu, os demais disseram não ter conhecimento. Já entre os ex-alunos todos afirmam ter conhecimento do teor da lei.

Muitos mecanismos necessitam serem criados, políticas de assentimento, devem ser o mote para contemplação do artigo 26-A. Pois como afirma Simão e Belíssimo (2014) é preciso entender as atitudes e comportamentos, principalmente dos meios de comunicação e na escola que atuam como potentes ferramentas de propagação de ideologias. Principalmente por parte dos que buscam valorizar a diversidade e o combate de preconceitos e discriminações em espaços educacionais.

Sabe-se que por muito tempo as discussões étnico-raciais estiveram silenciadas no meio acadêmico, em nome de uma democracia racial nula no cenário social da vida do negro, Gomes, Oliveira e Souza foram mais longe quando disseram:

A cultura negra foi silenciada na escola, um silêncio que corresponde à inexistência e não simplesmente ao ato de calar-se, omitir ou abafar, mas como uma maneira de não ver, de relegar, um 'pacto' que não deve ser quebrado, pois senão, teríamos que refazer o currículo, a escola. (2010, p. 85)

Sabemos que o silenciar ou apagar a cultura do outro seja ele negro ou indígena isto é o braço ou por assim dizer é o ranço do Colonialismo. Ao introduzir a sua obra *O que é educação*, o autor Carlos Brandão reproduz um trecho da "carta dos índios" (Brandão, 2013, p. 8) aos governantes dos Estados Unidos. Nela, um dos chefes da tribo afirma que sábio é aquele que reconhece que diferentes nações possuem percepções diferenciadas das coisas. Ou seja, na carta, os indígenas (segmento que sofre opressão) asseguram que para cada 'tribo' há ensinamentos, culturas e hábitos diferentes. Nessa perspectiva, a educação do colonizador não serve para ser a educação do colonizado, pois aquela contribui para legitimação do domínio e da perpetuação da opressão.

O pensamento de Brandão se aprofunda no entendimento de Anibal Quijano, (2005) quando comunica que a colonização além de se apropriar e de explorar os meios materiais e econômicos, atuou também invisibilizando e apagando todos os aspectos que pudessem deixar florescer as origens e costumes dos povos colonizados, a sua cultura, assim como sua fala/linguagem, suas roupas, seus rituais. E para Grada Kilomba o colonialismo se apresenta como uma "política sádica" com "regimes brutais de silenciamento" (KILOMBA, 2019, p. 33)

Os conceitos de colonialismo e colonialidade relacionam-se e aparecem juntos, uma vez que dizem respeito à forma de dominação do poder colonial sobre povos, nações e seus saberes multiculturais. A colonialidade, apesar de mais recente que o colonialismo, apresenta maior profundidade, pois se relaciona às formas modernas de dominação pós-colonial, após séculos de escravidão, e manifesta-se por meio das bases de um racismo estrutural que subalterna saberes, formas de trabalho e falas que atingem as raízes mais profundas de um povo e que sobrevivem apesar da descolonização das colônias (QUIJANO, 2005).

Desconstruir essas premissas requer 'corpo presente' de muitas instituições e grupos sociais, pois ideais preconceituosos e discriminatórios, estão de tal modo arraigados na mentalidade social do brasileiro/a, que conceitos pejorativos e destrutivos povoam o imaginário da sociedade. Já são vistas como normais, por

exemplo, negros e afrobrasileiros ocuparem posições inferiores no mercado de trabalho, estarem nas regiões mais desfavorecidas do país. Desse jeito, muitas vezes, eles próprios, já se preconcebem nas posições mais inferiorizadas da sociedade. Numa espécie de habitus de Pierre Bourdieu:

[...] sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “regulada” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência de algumas regras, sendo tudo isso, coletivamente orquestrados sem ser o produto de ação organizadora de um maestro. (2009, p. 87)

O caso do ‘lugar’ do negro na sociedade brasileira parece que foi assim dado; um habitus pernicioso, que gera inúmeros problemas para as sociedades negras e afrobrasileiros. É ‘normal’ não encontrarmos negros em cargos de alto escalão, na mídia, na medicina, na engenharia, no jornalismo e em tantos outros lugares de poder.

A mídia novelesca se presta, na maioria das vezes, a apresentar o negro em papéis subalternos como motoristas, cozinheiros, governantas e outras, estereotipando esse grupo, de maneira escancarada. Isso tudo foi dado sem nenhum questionamento pois o habitus deixa tudo acontecer como verdade absoluta, como um caso a advir.

O problema maior é que, ainda para Bourdieu (2009, p. 90) ele é produto da história então, garante a disseminação de ideias que foram “sacralizadas”. Sobre os afrodescendentes há muitas “vozes sacralizadas”: “o cabelo do negro é feio, então deve ser alisado para perder a ‘rebeldia’, o negro só serve ao trabalho braçal, o negro é bom de cama, na favela tem mais violência porque está cheio de negros e negras”.

Tudo isso cerceia o direito à representatividade desse grupo, colocando-os fora de seu devido lugar. Não há ainda uma compreensão de que os seres humanos devem ser todos tratados como tal, independente de traços físicos ou qualquer outra discrepância, seja ela cultural ou não. O problema é que a escola, às vezes, ao invés de coibir entendimentos como esses, é o próprio lugar dessas violações, onde são repassados esses ideais discriminatórios.

Demarca mais uma vez a relevância política da LDB, em seu artigo 26-A. Não se trata apenas de ensinar história e cultura negra e afro-brasileira, mas de uma

tentativa de mudar as estruturas estruturadas<sup>45</sup> de preconceitos e racismo, engendradas no imaginário coletivo e social. Para a promoção de mudanças é importante que ocorra esforços múltiplos de toda uma unidade escolar, assim como reza a resolução número 01 de 2004.

Então, de limitar como a lei acontece no CETI Esperança Garcia, é chamar a atenção de um coletivo para a relevância desse trabalho. É fazer a comunidade escolar pesquisada tomar consciência do que fazem ou não, para atender a norma, bem como outros grupos que venham a conhecer esse trabalho.

---

<sup>45</sup> Termos utilizado por Pierre Bourdieu, 2009, p. 87.



## CAPÍTULO 3

### OS CAMINHOS PEDAGÓGICOS DA LEI 10.639/2003 NO CETI ESPERANÇA GARCIA

Este capítulo traz as vivências cotidiana de educandos e educadores na escola de tempo integral, com elas identifico a presença dos mecanismos de racismo e para traçamos as bases de uma epistemologia do cotidiano por meio de práticas e a consequente reflexividade sobre a lei e a equidade

#### **Um olhar sobre o racismo brasileiro na educação**

Reafirmo urgência do protagonismo negro, isto é, o negro entendido como sujeito ativo da construção do nosso país”  
(Kabenguele Munanga)

Recentemente, foi divulgada uma pesquisa da Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC), contratada pelo Projeto SETA e pelo Instituto de Referência Negra Peregum, que coloca o ambiente escolar no topo da lista de locais em que os brasileiros mais afirmam ter sofrido a violência racial. A cada 10 pessoas que relatam ter sofrido o racismo no Brasil, 3,8 foram vítimas da violência em escolas, faculdades ou universidades, de acordo com a pesquisa Percepções Sobre o Racismo, que foi concluída em julho. o Brasil é um país inegavelmente racista. De acordo com o levantamento, 81% da população concorda com isso, e 44% os entrevistados consideram que a raça, cor ou etnia é o principal fator gerador de desigualdades no país.<sup>46</sup>

Refletindo a partir da definição que vem do professor Silvio Almeida (2019) em seu livro Racismo Estrutural. Ele informa que o racismo estrutural é exposto nas estruturas sociais e políticas que privilegiam o sujeito branco. O racismo institucional aponta que o racismo não opera apenas em nível ideológico, mas também por dentro das instituições, como no mercado de trabalho, na justiça criminal e em agendas educativas.

---

<sup>46</sup> Informação disponível: [Ambiente escolar é o mais citado por brasileiros entre os locais onde já sofreram o racismo, diz pesquisa | Educação | G1 \(globo.com\)](https://www.g1.com.br/educação/ambiente-escolar-e-o-mais-citado-por-brasileiros-entre-os-locais-onde-já-sofreram-o-racismo-diz-pesquisa) Acesso em 16 de maio de 2024.

Em primeiro lugar, reafirmo compartilhar da visão de que as desigualdades observadas entre brancos e negros no acesso a bens sociais se deve ao racismo constitutivo da sociedade brasileira que opera, simultaneamente, nos planos material e simbólico.

No plano simbólico, vivemos em uma sociedade que adota a ideologia da superioridade natural dos brancos sobre os demais, inclusive os negros, assim o racismo opera por expressão aberta, latente ou velada de preconceito racial, considerando os negros como inferiores aos brancos. Esse plano do racismo é devastador, mas é insuficiente, por si só, para explicar toda a desigualdade racial brasileira. No plano material, negros não têm acesso aos mesmos recursos públicos que os brancos, inclusive aqueles destinados para as políticas públicas. Portanto, para se chegar ao cerne da produção das desigualdades raciais no plano material não se pode afastar a associação entre ser negro e ser pobre, isto é, que um grande percentual de negros no Brasil é pobre, e um grande percentual de pobres no Brasil é negro (HENRIQUES, 2001). Uma obviedade que, por vezes, parece ser esquecida na atualidade.

Quando se reduz a verba para a escola pública de educação básica, mesmo que não seja uma ação específica contra negros, causa-se um impacto na manutenção das desigualdades materiais e estruturais contra os negros. Boa parte do debate atual e das ações de combate ao racismo sobrevaloriza o outro lado: concebe o racismo como produto de ações interpessoais decorrentes do preconceito racial. Para essa situação, estratégias educacionais de combate ao racismo (em suas diversas formas) podem ser eficientes. Porém, o racismo material se sustenta também via chamadas políticas públicas “para todos”, que tratam de modo desigual pobres e não pobres.

É necessário, pois, atentar para a sustentação das desigualdades raciais que são reproduzidas e geradas por políticas que, aparentemente, não têm recorte racial. No Brasil, em decorrência da associação pobreza-ser negro, as políticas que mantêm ou acentuam as desigualdades sociais, econômicas e educacionais são também políticas racistas, pois vão manter e gerar desigualdades no acesso a bens públicos, afetando principalmente os negros.

Por essa razão, se a introdução no currículo escolar das disciplinas de história e de cultura afro-brasileira e indígena deve ser valorizada (Lei Nº 10639/2003 alterada

pela Lei Nº 11.645/2008), não é suficiente para combater o racismo estrutural da sociedade brasileira. Por menos preconceituosos que sejam os alunos, os professores, os trabalhadores da educação, por mais que adotem, na sala de aula, posturas acolhedoras a todos, isso não elimina o impacto negativo na produção de desigualdade de uma escola pública mal equipada, por exemplo, nos bairros e territórios pobres, onde parte dos residentes é negra, como nas periferias urbanas e em áreas remanescentes de quilombos.

Ao focalizar essas dimensões, a estrutural e simbólica, na constituição do racismo, apesar de admitir sua interconexão, delimita campos e estratégias para ação: o combate ao racismo simbólico tem espaço de escolas e nas práticas da educação escolar (mas não somente nelas). Assim, por exemplo, as múltiplas estratégias de revisão e renovação curricular, incluindo a pós-graduação, podem contribuir para dirimir discriminações no plano simbólico. Eliminar a invisibilidade, depreciação ou hostilidade para com o outro – negro, indígena, mulher, idoso, por exemplo – são iniciativas que podemos e devemos adotar em nossa prática educacional. Não silenciar quando presenciamos situações de hostilidade racial entre alunos, professores ou outros trabalhadores da educação é também uma estratégia de combate ao racismo no exercício do ofício de professor. Porém, a despeito de necessárias, elas são insuficientes, porque apenas combater o racismo simbólico e interpessoal não elimina as desigualdades estruturais de acesso a bens materiais.

Assim, se os grupos raciais são relativamente segregados no espaço urbano, se residem em bairros e regiões deterioradas, com acesso restrito a equipamentos públicos, com escolas mal equipadas, as estratégias de enfrentamento do racismo vão além da ação específica da educação escolar. O enfrentamento do racismo prioriza e usa estratégias políticas acionadas pelos diferentes atores políticos. Situar o combate ao racismo, mesmo que referente apenas à educação, exclusivamente no plano da escola, de seus profissionais, de seus alunos e suas famílias pode ser considerada uma missão suicida e, paradoxalmente, sustentadora do racismo, pois estaria fadada ao fracasso.

A escola é um espaço que exige uma atitude interdisciplinar. Não há como negar que existe diversidade cultural no ambiente escolar, sendo necessário que professores e gestores procurem dialogar com essa diversidade. A abertura dos espaços escolares a todas as culturas mostra que nenhuma cultura constitui um lugar privilegiado a partir do qual podemos julgar outras. Cada cultura é a realização do potencial humano em um lugar específico da terra e em um momento específico da história (BOTELHO, 2019, p.71)

Mas ponderar que nem sempre as atitudes racistas são conscientes. Em grande parte das vezes, isso que Kilomba (2019) denomina como racismo cotidiano, infiltra-se, sorrateiramente, pela via do vocabulário, do discurso, das imagens, dos gestos, ações e olhares. Basta um lapso para que se deixe escapar palavras etimologicamente racistas, como “denegrir”, ou um pequeno deslize no planejamento para a ausência de figuras positivadas da pessoa negra, compondo o material didático.

Pela linguagem e pelas imagens, impõe-se o racismo cotidiano; mas também pelos olhares, gestos e ações que transmitem aos estudantes a expectativa que docentes têm a seu respeito. Ao não se apostar no potencial de uma criança negra, não elogiar suas produções e amplificar seus “erros”, o adulto provoca efeitos devastadores no percurso escolar dos discentes.

Embora não devamos atribuir aos professores toda a responsabilidade pela dinâmica no interior da sala de aula, eles certamente têm uma responsabilidade maior, proporcional a seu status, na formação da comunidade de aprendizagem (hooks. 2021, p. 18). Portanto, embora as manifestações de racismo cotidiano surjam de todas as partes, é razoável que do educador se espere posturas engajadas na desconstrução dessa forma de opressão. Para tanto, terá que questionar-se profundamente sobre sua posição racial. Um docente incapaz de valorizar aspectos da cultura e estética negra ou indígena não terá condições de desenvolver práticas, efetivamente, antirracistas.

Há um antigo provérbio africano citado na epígrafe do livro de Mia Couto em ‘A confissão da leoa’ (2012) que diz: *“Enquanto o leão não aprender a contar suas histórias, as vitórias da caça serão sempre do caçador”*. Decerto, no Brasil, se pudesse contar suas conquistas na caça, o leão seria desacreditado, já que o caçador jamais aceitaria sua inferioridade, especialmente por conta das vantagens e privilégios que possui em relação ao leão.

Os negros continuam sendo preteridos em todas as esferas decisivas e, mesmo assim, políticas afirmativas, como cotas ou programas de inclusão dos negros, são vistas como algo nocivos aos não negros, que tentam transfigurar, sem sucesso, em uma espécie de racismo reverso. Para muitos, o negro condescendente é

facilmente aceito em determinados postos ou lugares, já que não provocará alteração em um sistema enrijecido pelos costumes dos não negros.

Que país é este, belo e forte, mas impávido em permanecer oprimindo e escravizando negros? Sim, somos e permanecemos escravizados, carregamos o peso desses novos grilhões, como nossa trajetória, presos em nosso psicológico, o que não nos permite sermos plenamente livres. O medo se tornou aliado, somos obrigados a nos esconder por conta de ataques racistas.

Nessa reflexão, eu fico com a esperança de que cedo ou tarde, alcançaremos a liberdade com que tanto sonhamos. Com ela, recontaremos nossa história e tudo isso, toda essa opressão, será apenas história de um Brasil, cujo passado glorioso foi construído pelas mãos de negros escravizados, às custas de vidas negras. Quanto ao provérbio do leão e do caçador, há outro provérbio africano que diz: “*Lembre-se, se existe tormenta, haverá arco-íris*”.

### **A Lei da Educação Antirracista no CETI Esperança Garcia.**

É possível afirmar, fundamentada em estudos como de Silva (2016, 2017), Moura (1959), Freitas (1978) e Chalhoub (1990), que são muitas as pesquisas que evidenciam as revoltas e rebeliões escravas que ocorreram desde os anos 1600, a exemplo do Quilombo dos Palmares<sup>47</sup>, até mesmo no pós-abolição, tendo as comunidades tradicionais de matrizes africanas como memória viva dos movimentos contra a escravidão e o racismo evidentes na história do Brasil. Sobre isso a historiadora Iraneide Soares da Silva nos apresenta:

Maestri (1984); Magda Ricci (2000) trata da busca da liberdade pelos escravos em Recife, com o recorte temporal de 1822 a 1850; Assunção (2002) analisa a escravidão em Fortaleza no período de 1850 a 1884 a partir dos inventários post-mortem; Amaral (2007) trata de questões relativas à escravidão, liberdade e resistência escrava em Cotinguiba – região localizada em Sergipe – no período de 1860 a 1888. No decorrer do estudo fica claro que foram usados como fontes históricas inventários *post mortem*, a legislação do Brasil no século XIX, matrículas de escravos e cartas de alforria; [...] Camargo (2015), discute as relações de trabalho e a resistência escrava em Sant’Ana de Parnaíba – província do Mato Grosso nos anos de 1828 a 1888. (2017, p. 54)

---

<sup>47</sup> 3Quilombo foi um local de refúgio para escravos africanos e descendentes, com o objetivo de lutar contra as doutrinas escravistas e também de conservar elementos da cultura africana no Brasil.

Ressalta-se que os africanos e diáspóricos no Brasil nunca foram sujeitos passivos. Nesse sentido, em janeiro de 2003, atendendo a uma agenda histórica dos Movimentos Sociais Negros, o então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei Federal nº 10.639, a qual instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica do país. Essa lei vem evidenciar a contribuição dos negros nas áreas sociais, artísticas, econômicas, políticas e na história do Brasil e, por conseguinte, reparar minimamente os danos causados por séculos de ocultamento e exclusão da história de um povo que é base constituinte da nação brasileira.

É interessante salientar que neste vinte e um anos da lei da Educação antirracista, muitas pesquisas e estudo sobre o assunto se sucederam. No entanto, na prática, esse conhecimento não está chegando para quem está no chão da escola, e não é diferente para os professores da escola de tempo integral em Teresina-PI, como é o caso das docentes pesquisados. As cinco pesquisadas, são unâimes em afirmar que nunca participaram de formações voltadas para a educação para as relações étnico raciais na escola, inclusive, 2 (duas) educadoras admitiram ter dificuldades na abordagem da temática.

Mesmo diante de um cenário adverso, onde as dificuldades que alguns professores, coordenadores, escolas, gestão, sustentam encontrar na cobertura da norma da Lei 10.639/2003, ainda assim, encontramos ações relevantes têm sido desenvolvidas no país em prol dessa política pública. Nestes mais vinte anos, observamos que existem muitas pesquisas e ações que visam subsidiar a implementação da supracitada Lei. E aqui vou citar apenas um exemplo relevante o Prêmio Educar para Igualdade Racial<sup>48</sup> promovido pelo Centro de Estudos da Relação de Trabalho e Desigualdades (CEERT), uma iniciativa criada para mapear práticas escolares voltadas para a temática étnico-racial.

Fica evidente a necessidade premente de um trabalho coletivo, para implementação da Lei na escola. Sem contar que a ação irá auxiliar no combate ao

---

<sup>48</sup> Prêmio voltadas à promoção da igualdade étnico-racial. Sua primeira edição ocorreu no ano de 2002 com o objetivo de identificar, difundir, reconhecer e apoiar práticas pedagógicas e de gestão escolar vinculadas à temática étnico-racial. Ao longo das 7 edições entre 2002 e 2016, a premiação bianual constituiu um acervo de cerca de 3.000 práticas escolares desenvolvidas em todos os estados e o distrito federal, cobrindo todas as regiões do país.

racismo e preconceitos, ainda presentes na escola, nas vozes dos discentes. Diz a aluna do 9º ano, Dandara, 15 anos:

"Quando eu deixava meu cabelo liso, todo mundo elogiava aí depois que eu cortei, falavam que meu cabelo era de Bom Bril, que não entrava água, um monte de coisa...".

Os professores não percebem, mas na sala de aula, no pátio, muitos alunos sofrem com piadinhas sem graça, que para alguns são engraçadas, que pra outros mexe com a autoestima do outro, e acaba sendo preconceituoso mesmo. (Dandara, 15 anos, 2024)

[...], eu já sofri preconceito racial por meu cabelo no começo do ano, [...], eu sofri por causa do meu cabelo, mas nem sempre agem dessa forma, não importando pela opinião das pessoas, aí o que eu fiz, eu não me importei, então essas pessoas acabaram parando de falar as piadinhas, mas nem todos reagem da mesma forma que eu tou reagindo ao ouvir essas piadinhas[...]. (Luiza Mahin, 15 anos, 2024).

Quando se mitiga conhecimentos/estudos dessa natureza a escola age como reproduutora da sociedade. Como disseram Bourdieu e Passeron (1992) a instituição não age com neutralidade. Tende a reproduzir conhecimentos e ações pedagógicas impostas por um grupo, que "naturalmente" já detém o capital cultural, pois a ação pedagógica "escolar que reproduz a cultura dominante contribui [...] para reproduzir a cultura das relações de força, numa relação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima." (ibidem, 1992, p. 21).

Ainda encontramos alguns educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação, sendo um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra, no mínimo, uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. A instituição escolar dá prosseguimento ao processo de socialização iniciado pela família e pode ser o primeiro local de contato com o preconceito racial.

A Lei não é uma realidade no CETI Esperança Garcia, em suas falas os professores sustentam que a falta formações continuadas ofertadas pela SEDUC-PI e que a norma ainda não é tratada com a devida atenção, dizendo: "infelizmente, ainda é não tratada "*a lei*", com a importância que deveria ser dada" (Beatriz do Nascimento, professora, 2024). Na contramão a isso, o aperfeiçoamento dos educadores, é defendido pelo Estatuto da Igualdade Racial (2010) no artigo 11, inciso 2, assegura que órgãos competentes do executivo deverão fomentar a formação inicial e

continuada, bem como devolver material didático próprio. Como observado no excerto abaixo:

Art. 11. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

(...)

§ 2º O órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo. (Brasil, 2010)

No Centro de Educação em Tempo Integral pesquisado, a lei consta no corpo do documento do último PPP do ano 2022, mas precisa se materializar nos projetos e aulas de todas as disciplinas pois há uma omissão do trato com a lei, sendo que dos 5 entrevistados, quatro educadoras afirmam abordar o assunto, apenas uma disse não ter trabalhado com questões étnica racial, salientando que

"[...] não trabalhei esse conteúdo porque foi muito apertado o calendário, e ainda teve a greve, que tivemos que correr com os assuntos e abordar só o “principal” que cai na prova externa ". (*Maria Felipa, professora de língua Portuguesa, 2024*)

Para as outras educadoras, aconteceu um fenômeno interessante, as duas afirmaram trabalhar com a lei. No entanto, se negaram responder as questões que diziam respeito a maneira como trabalharam em sala de aula. Isso dá margem para pensar que não abordaram a temática, mas se sentiram receosas de dizer que não trabalharam, contrapondo às respostas dos discentes.

Pois, quando perguntados ao grupo do discentes, 3 disseram que sim e 3 disseram que não. A resposta positiva veio de ex-alunos, que disseram:

"[...] nos 4 anos que estudei lá sempre teve o projeto “A Educação não tem cor” e eu lembro muito das aulas de geografia, que era da senhora falando sempre sobre racismo, em também História. Arte a questão da cultura. Mas geografia era diferente, mais ativista” (*Maria Carolina de Jesus, 19 anos, 2024*).

Os 3 alunos disseram que não foi debatido a temática esse ano na escola, sendo que a maioria dos professores respondeu que sim. As opiniões são divergentes,

apresentando a fragilidade dessa área temática. Quando perguntados se nos debates sobre as culturas, se discutiram sobre a negra, disseram:

"Não. Só no Dia da Consciência Negra, onde se deveria falar todo dia, por ser um público-alvo de muita discriminação". (Dandara, 15 anos, 2024).

"Em específico falou sobre a cultura negra, apenas no mês de novembro, onde há o dia da Consciência Negra, mas durante o ano letivo, em exceção, desse mês não lembro de ter estudado de forma aprofundada sobre a cultura negra". (Luiz Gama, 16 anos, 2024).

Observamos que ainda é recorrente a prática das escolas, debaterem sobre cultura negra, rapidamente, no mês de novembro ou em maio. Unicamente em um trabalho de poucas horas, como esse, dentro de todo um ano letivo, não serve como substância positiva de combate ao preconceito e racismo, pois as discussões acontecem resumidamente. Nilma Lino Gomes (2011) alerta que formar educadores para diversidade implica desafios. Retratar de temas como preconceito, racismo, religiosidade ainda necessita ser mais debatido pelos setores da educação, pois existem lacunas e entraves a serem vencidos. Entretanto, entidades que já têm conhecimento dos entraves, cabe buscar vencê-los e abrir leques de possibilidades para o atendimento das “minorias”, nesses espaços.

Penso que é salutar que sejam repensadas a política de formação continuada frente ao entendimento de que não chegaram até 'a ponta' de maneira igualitária. Existem escolas, nas quais, grande parcela dos educadores ainda não vivenciou espaços de aperfeiçoamento pedagógico e nem recebeu materiais de nenhuma natureza, a exemplo da escola pesquisada.

A partir das observações anteriores, pode-se afirmar que os educadores do CETI Esperança Garcia, possuem pouco 'comprometimento político' com questões raciais e com a lei 10.639/03. Expõe-se, ainda, que o tempo dedicado à discussão em sala não se mostrou suficiente para modificar posturas etnocêntricas.

No ano letivo de 2023, foi destinaram, de duas a oito aulas durante todo o ano ao tema. Vale citar que somente uma professora declarou não trabalhar com a lei, no entanto, há muitos dissensos nas falas dos estudantes. Mesmo assim, os demais sinalizaram que abordaram através de planos diários, ou seja, as discussões não têm um produto, um fim.

O plano diário enfraquece o estudo de uma temática, pois acabando a aula, não há a obrigatoriedade de continuar com o estudo proposto. Seria interessante que utilizasse projeto didático, pois expande o leque de possibilidades de estudos, sem levar em conta que teria um envolvimento maior de alunos e docentes na discussão. Trazendo a possibilidade interdisciplinar de estudar a cultura da África e Afro-brasileira através de vários vieses, com as contribuições de cada abordagem, dentro de cada uma das disciplinas.

É preciso que os agentes partícipes do processo educativo, tenham em mente que quando não obedecem a lei, estão contribuindo para o processo ideológico de embranquecimento, que acoberta a ideia de que brancos e negros são tratados com igualdade.

Observamos o vago trabalho sobre a lei 10.639/2003, pois discentes e educadores não conseguem citar atividades, de fato realizadas, no âmbito das disciplinas das Linguagens e das Ciências humanas. Para Heloisa Luckesi, isto se constitui em um imbróglio pois, o educador;

Deve ser suficientemente capacitado e habilitado para compreender o patamar do educando. E, a partir dele com todos os condicionamentos presentes, trabalhar, para elevá-lo a um novo e mais complexo patamar de conduta, tanto no que se refere ao conhecimento, e às habilidades, quanto no que se refere aos elementos e processos de convivência social. (1994, p. 115)

Nesses termos, as educadoras se eximem da responsabilidade de elevar os alunos ao patamar de conduta maior, de respeito e aceitação do negro, prejudicando os "processos de convivência social". Ao analisar os dizeres das educadoras, comprehende-se que não há uma preocupação em cumprir os ditames da lei 10.639/03, apesar de reconhecerem que tem grande responsabilidade em discuti-la.

### **Relações raciais no CETI Esperança Garcia: com a palavra, os aprendentes**

*"Rare é o sonho que começa e acaba na mesma noite.  
A verdade não está num só, mas em muitos sonhos."*  
(Provérbio africano.)

Sempre que alguma mudança busca atinge minha vida, eu busco construir um caminho reflexivo sobre minhas ações. Afinal, como já nos ensinava Paulo

Freire (2007) ao pensar uma Pedagogia da Autonomia, ser autônomo exige coragem e determinação numa realidade de erros e acertos em constante aprendizado.

Aqui volto meu olhar para a juventude negra e o seu tenha direito de sonhar. E sim, afirmo como um direito do ponto de vista amplo por compreender que o direito à vida preexiste à possibilidade do sonho. Num cenário do qual a juventude negra é alvo das instituições, do Estado e do imaginário racista instalado na sociedade, compreender a necessidade do sonho desses jovens é possibilitar um caminho de encruzilhada entre o ser, poder e querer.

O ser, poder e querer se encontram nas encruzas pelas condições sociais, econômicas e políticas que lançam sobre os corpos possibilidades distintas de acesso, como aponta Carla Akotirene (2022).

Os educandos devem ser vistos como sujeitos de direitos, capazes de opinar e participar, democraticamente, do processo de ensino, enfim, como agentes determinantes em todas as ações didáticas da escola. Nas palavras de Luckesi (2004, p. 118) vai além disso;" [...] o educando não deve ser considerado massa a ser informada, mas sim, como sujeito, capaz de construir-se a si mesmo, através da atividade, desenvolvendo seus sentidos, entendimentos, inteligência etc.".

Partindo dessa premissa, o ambiente escolar deve abarcar a diversidade racial, para auxiliar os negros a construir-se a si mesmo, de maneira positiva. Nesse patamar, ouvir a voz desses agentes, no tocante à cultura negra, faz-se relevante, pois auxilia educadores a construir seus percursos didáticos, de modo eficiente e respeitoso, já que a Lei 10.639/03 aponta essa obrigatoriedade.

Apesar disso, notamos uma dissonância de opinião entre os discentes e ex-discentes do CETI Esperança Garcia, com a abordagem com que a entidade oferece à temática. Quando perguntados se consideram satisfatória, as discussões sobre o negro, dos 3 interrogados se mostraram contentes com a discussão (os ex-alunos) e 3 descontentes (atuais alunos):

Sim, pois alguns ainda tem esse preconceito com os negros e, para isso, não continuar, tem que debater em sala de aulas, sobre esse assunto pois os negros são seres humanos e iguais a todos nós a cor não difere o caráter e a personalidade. (Maria Firmina dos Reis, 21 anos, 2023).

Um outro apontou:

"Sim. Considero porque nos trazem um novo olhar sobre os negros, e os que as pessoas falam não são verdades [...]" (*Milton Santos 20 anos, 2024*). Observamos que os discentes, apesar estarem satisfeitos com as aulas sobre os negros, manifestaram muito mais, defendendo a relevância da temática. No entanto outros foram de encontro com essas colocações pois afirmam: "Quase não há discussões sobre esse público aqui, e por ser um tema amplo, deveria ser mais '*discussível*' nas escolas". (*Luísa Mahin, 15 anos, 2024*). "Regular. Pois na maioria das vezes, quando é discutido nós alunos nos engajamos nas discussões sobre a temática". (*Luiz Gama, 16 anos, 2024*). Um último disse: "Mais ou menos, pois acho que a escola deveria aprofundar mais neste tema, que em minha opinião é algo que deveria ser mais falado e explicado" (*Dandara, 15 anos, 2024*).

Nesses recortes de falas estão presentes uma série de questões, as quais a escola necessita repensar. Fica manifesto que os estudantes percebem a defasagem da escola. Se a insatisfação chega ao esclarecimento do alunado, é porque a temática está sendo tratada como assunto menor. Ao contrário da escola, os discentes percebem e compreendem a relevância desse tema, pois concernem que os problemas causados pelo tratamento diferenciado entre brancos e negros geram sérios imbrógllos à sociedade como, por exemplo, violência física e simbólica e até homicídios: "A questão racial ultimamente, tem que ser muito debatida, porque a cada dia a gente ver pessoas negras morrendo por preconceito!" (*Dandara 15 anos, 2024*).

Tipo, as piadas com o cabelo, com o estilo, com a cor. E tipo assim, quando um colega faz algum preconceito a pessoa ri, mas no fundo aquilo magou profundamente, aí vem casos como a autoestima baixa, e como é que eu posso dizer, algumas pessoas 'causa' querer suicídio por se achar insuficiente. (*Luísa Mahin, 2024*)

O Piauí em um Estado onde a maioria da população se declara preta ou pardos de acordo com o Censo (IBGE,2023), isso gera problemas, vez que o educar para a diversidade não permeia as tarefas didáticas, comprometendo, dessa forma, a existência de um cotidiano saudável, destituído de racismos. Em virtude disso, "sairão" da escola estudantes que não tiveram oportunidade de repensar o modo como o preconceito se instala e, dessa forma, poderão, também, agir com discriminação em algumas ocasiões. Silva e Monteiro (2000, p. 96) aprofundam a discussão, quando apresentam as considerações:

A realidade que permeia as escolas públicas brasileiras apresenta desafios que precisam ser enfrentados e/ou ser postos como importante ponto de reflexão aos professores, gestores e comunidade escolar, preocupados com os rumos e o caminhar do processo de ensino e aprendizagem no Brasil. A escola precisa ser vista e compreendida como um território composto por múltiplos sujeitos em formação e encarada como investimento e não como ônus. Diante dessa afirmação, olha-se para o pátio da escola cheio de crianças e jovens, onde passam parte significativa do seu dia e parte importante das suas vidas. Essas crianças e jovens vão à escola em busca de instrução, orientação e organização dos conceitos básicos que orientam suas vidas. Buscam educação que, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa [...]”. Conforme Brandão (2013, p.7), educação “para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educação”. Educação para a vida, com respeito a diversidade de sujeitos que compõe a escola.

É importante explicitar que os estudantes compreendem que ao propor a temática, os educadores podem mudar a realidade da sociedade com relação ao preconceito e racismo. Então, mesmo sem conhecer a lei, concordam com ela quando defende que deva ser prática da escola discutir sobre questões raciais.

São alunos têm que sair daqui já educados que 'tipo assim', alunos saem da escola educado vai ser menos preconceito na rua ou em qualquer outra faculdade/universidade, tem que aprender a sempre respeitar o próximo. (*Luiz Gama, 16 anos, 2024*)

Os professores trazem esse projeto, vão nos ajudar, não só a 'gente' mas os outros alunos, vão ensinar uma coisa boa, e vão falar que eles não são melhor que ninguém, vão tratar todos 'igual' e no mesmo nível e não importa se são classe baixa, média ou alta, todos temos que respeitar e somos um só. (*Maria Carolina de Jesus, 19 anos, 2023*)

Quando perguntado: de zero a cinco, qual a nota que você dá ao trabalho da sua escola sobre a questão racial e a cultura negra, um discente desabafou:

Minha nota é dois, só faltam dois meses 'pro' ano acabar e 'tipo', a escola que deveria ser um ponto da educação, não a educação que os pais dá, principalmente, mas também é dever da escola. Dois porque tipo a diretora já veio na sala falar sobre igualdade, sobre todos ser igual, não querer ser melhor que o outro, mas nunca abordou bem assim o assunto em sala de aula sobre o racismo. Dois também, porque, [...] os professores deviam trazer mais principalmente em religião e outras matérias que se for possível porque

vamos entrar no ensino médio e temos que chegar lá sabendo dessas coisas, principalmente porque tem muito preconceito. (*Luísa Mahin, 15 anos, 2024*)

É voz latente dos alunos o trabalho pouco fortalecedor da entidade. Clamam a necessidade de trabalhos que os defendam, que os representam. Pois as escolas, até o momento, estão contribuindo para a criação de disseminação de estigmas, os quais mancham a autoestima de negros e negras, assim como relatado pelos estudantes, aqui. Erving Goffman estabelece os prejuízos que um estigma pode trazer para os indivíduos:

[...] enquanto o estranho está à nossa frente, podem surgir evidências de que ele tem um atributo que o torna diferente de outros que se encontram numa categoria em que pudesse ser [...] num caso extremo, uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem. (2008, p. 12)

Analizando o conceito de Erving Goffman, compreendemos que os negros sempre foram vistos/ditos pela ótica do estigma pois, são continuamente considerados estranhos, diferentes, em desvantagem. A sociedade preconceituosa utiliza seu fenótipo para justificar uma série de desconfiança contra esse povo, considerando-os mais violentos, menos bonitos, por exemplo, tentando apagar sua identidade, alteridade e cultura. A cena retratada pela aluna ainda é muito presente em espaços sociais, confirmando a presença do estigma:

[...] e tipo é eu acho que essa coisa de preconceito ficou assim tão firme na sociedade que quando uma senhora branca, não todas, não generalizando, mas algumas vezes veem, tipo algum jovem preto já escondem a bolsa, já esconde o celular achando que é bandido, tipo, eu acho que se tornou algo muito forte na nossa sociedade. Algo também que mágoa demais. (*Maria Firmina dos Reis, 21 anos, 2024*)

Para Goffman (2008) a sociedade tem o hábito de criar os estigmas através de categorização de indivíduos, estabelecendo atributos comuns e naturais para os membros de cada uma das categorias. Ele gera problema, pois determina padrões aceitos e não aceitos socialmente, ou seja, age sempre sobrepondo grupos sobre outros.

Esses estigmas nos levam, em primeiro lugar, à discriminação, em questões como a designação para empregos, e afetam a interação social imediata, somente, por exemplo, porque o indivíduo estigmatizado pode ter tentado manter o seu atributo diferencial em segredo e sente-se inseguro sobre sua capacidade de fazê-lo, [...]. (GOFFMAN, 2008, p. 138)

É por isso que a escola tem grande responsabilidade em debater sobre questões raciais, é necessário combater o estigma que a sociedade carrega contra negros/as e afro-brasileiros. Uma entidade que se queira responsável, necessita transgredir essa realidade e fazer valer a lei e o seu posto promissor de formar o alunado para a criticidade. Inculcar no estudante que não pode aceitar tudo que a sociedade impõe e impôs sobre a cultura negra, sobre o negro.

Depois dessa conversa com os alunos eu quero concluir meu pensamento com retomando uma das citações, que me marcou muito quando estava estudando a disciplina Sociedade e Cultura: Diálogos Interdisciplinares, de Raymond Williams, que, em 1958, encerra o livro Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell da seguinte forma:

“A crise humana é sempre uma crise de compreensão: só podemos fazer o que genuinamente compreendemos. Escrevi este livro porque creio que a tradição que ele registra é uma contribuição importante para suas extensões necessárias. Há ideias e modos de pensar que têm neles as sementes da vida, e há outros, talvez na profundezas de nossas mentes, que têm as sementes de uma morte geral. A medida de nosso sucesso em reconhecer esses dois tipos e em dar-lhes nomes, possibilitando assim seu reconhecimento coletivo, pode literalmente ser a medida de nosso futuro”. (WILLIAMS, 2011, p .361 )

Aspiro estar à altura do contribuir na formação de muitos jovens, ser essa semente de vida, que eu possa me somar a uma longa lista de pesquisadores que acreditam na transformação e em uma educação antirracista, com possibilidades sempre otimistas, esperançosas e imaginativas de formar subjetividades que construam outro caminho, em outra direção.

### **Uma conversa incômoda, mas necessária sobre com os docentes.**

*“Se a educação não transforma sozinha a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.”*

(Paulo Freire)

Toda professora e todo professor é um intelectual. Logo, carrega a responsabilidade de estudar a vida inteira para se atualizar e acompanhar os

movimentos do mundo, suas mudanças, invenções, fragilidades e fortalezas. A pessoa que ensina é suficientemente corajosa para desconstruir certezas, desembaraçar o olhar e ser humilde com os saberes novos, é uma profissional apta a desconstruir suas “verdades” e, mediante os apelos da ciência e das tecnologias, conseguem abraçar novas maneiras de atuar no mundo com os alunas e alunos. Mas como formar pessoas da melhor maneira possível?

Essa é a indagação que me estimulou a ser pesquisadora e sempre estudar sem parar. Contribuir para a formação de pessoas e não para a “deformação”, me deixa muito feliz. A deformação que me refiro aqui diz respeito a uma inversão de resultados esperados do que consideram formação. São equívocos ideológicos que afetam principalmente as crianças. Essas deformações são resultado de reafirmações negativas e preconceituosas que ocorrem no cotidiano das escolas. Elas transformam a liberdade criativa do pensar do sujeito em limitações, que levam ao aprisionamento de ideias. É um risco que corremos, quando não trazemos para as nossas aulas a diversidade do mundo, seja ela racial, social, de orientação sexual ou de gênero. O mundo não pode ficar do lado de fora da escola. Já não é mais aceitável reforçar ou alimentar uma sociedade discriminatória e segregadora: ela precisa acompanhar a contemporaneidade e não se comportar como há cem, cinquenta ou mesmo trinta anos atrás. Não adianta ter computadores, sites, aulas midiaticamente criativas, se a mentalidade do profissional da escola ainda estiver na Idade da Pedra.

É possível reverter a dinâmica, mas qual seria a estratégia para alcançar o efeito? A resposta é simples e evidente, o conhecimento - e o espaço de excelência do conhecimento é escola, espaço vivo e dialético de manutenção e de transformação da sociedade. Educadoras e educadores, professoras e professores, gestoras e gestores, autoridades governamentais sabem disso. Mas é no âmbito individual que precisamos responder a algumas indagações, a fim de que se revele para nós mesmos qual é a nossa posição ideológica e como ela orienta nossas ações no mundo, já que isso interfere fortemente no trabalho dentro da escola?

O fato é que vivemos em um país extremamente desigual. Por isso, é importante questionarmos para qual lado da sociedade estamos direcionando nosso trabalho docente, se desejamos transformar ou manter o estado atual de coisas. Nosso íntimo, sabemos a resposta, mas quem porventura ainda não sabe, penso que

é chegada a hora de se fazer um corajoso questionamento para entender o lugar que ocupa dentro das escolas onde atua. As ideias que você tem, relacionadas à sua própria existência, entram em conflito, agregam, rejeitam, ou o fazem ignorar certos saberes?

Refletir sobre as questões dará algumas pistas que evidenciarão o lugar, nem sempre assumido, de cada uma e cada um. São respostas de âmbito muito particular, íntimo, que guiam o nosso fazer pedagógico, a nossa maneira subjetiva de educar - ou deseducar - e de nos relacionarmos com outras pessoas dentro da escola, sejam alunas, alunos, docentes e outros funcionários, a direção ou mesmo as famílias da comunidade escolar.

Há também outro questionamento a ser feito: a quem sirvo? Por que estou aqui nessa engrenagem educativa? Que seres humanos desejam formar por meio da minha prática pedagógica? Tenho consciência do poder das minhas palavras, do meu afeto ou da falta dele em alguns casos? Compreendo a força das orientações que passo em sala de aula? Tenho empatia por todas as minhas alunas e todos os meus alunos? Ou só por alguns? Porque invisibilizo alguns e outros não? Por que não dedico a mesma atenção a todos eles? Estou aprisionada ou aprisionado nas minhas ideais radicais ou preconceituosas frente às diferenças? Exerço o racismo com consciência e não me envergonho disso?

Apesar disso, sou consciente de que, sendo racista, estou sujeita ou sujeito às penalizações, já que racismo é crime? Porque eu optei por deformar seres humanos, desconstruir todas as possibilidades de inclusão e respeito às diferenças? Sou capaz de me colocar no lugar do outro para entender o impacto das minhas palavras e dos meus silêncios em situações adversas em sala de aula, incluindo as que envolvem discriminações e preconceito racial, mas que, muitas vezes, não consigo identificar precisamente ou frente às quais estou identificando, não me posiciono?

Essas corajosas reflexões são fundamentais no campo individual para que possamos, no coletivo, avançar para uma escola antirracista, que seja um ganho qualitativo para a escola e para a sociedade como um todo, pois o desconhecimento, a deseducação e a falta de narrativas sobre histórias e a potência de pessoas negras brasileiras são fatores diretamente conectados a construção do racismo. Em minha

infância, os frágeis estudos da história de negros e negras na escola, eram quase sempre deixados junto com as ‘celebrações oficiais’ do 13 de maio, Dia da Libertação dos Escravizados. Porém, nem sempre nessas aulas havia imagens que evidenciassem uma representatividade negra positiva para permitir o desenvolvimento do afeto das crianças.

Com um olhar crítico de hoje, percebo como a escola desperta e estimula o amor de alunas e alunos, a redentora Princesa Isabel, uma representante branca da monarquia brasileira. A exaltação da bondade da princesa era, quase sempre, apresentada como imagem repleta de dor e morte da população escravizada. Homens, mulheres e crianças subalternizados, olhando para baixo, muitas vezes acorrentados. Cenas naturalizadas de tortura física e psicológica. Eram essas as desconfortáveis cenas que ilustravam os livros didáticos na década de 1980. Os desenhos que retratavam corpos negros em sofrimento, expostos de maneira sádica, reafirmam que os escravizados não deviam ser humanos como os europeus, os norte-americanos e a corte real que habitava e dominava o Brasil, gente que se apresentava com elegância, penteada e bem-vestida. A escola produzia com muita destreza, a ideologia segregadora e racista, reafirmando, assim, a superioridade da população branca, frente aos negros e aos indígenas. Quando eram relatados?

A Princesa Isabel, diziam as narrativas, era abolicionista, inteligente, caridosa, humana, gentil, muito generosa. No entanto, identifiquei anos depois, por meio de múltiplas leituras, que ela não ‘acolheu’ dignamente os negros livres. Não havia tanto transbordamento de bondade em seu ato. Foi, antes de tudo, um ato político, em favor de uma situação que já havia se tornado insustentável. Ela não ofereceu, junto com a assinatura da lei Áurea, um plano de futuro para a população liberta naquele momento. Ela era o poder e, caso desejasse, poderia ter feito diferente. Esse fato evidencia a falta de empatia dela em relação aos seres humanos negros. Depois dessas múltiplas leituras, entendi o contexto histórico do período pós abolição e percebi o quanto o caminho dos negros libertos poderia ter sido diferente. Toda ode à princesa, construída pela escola em que estudei, e que morava dentro do meu peito, desabou como um castelo de areia.

Evidentemente que o 13 de maio de 1888, data da assinatura da Lei Áurea, teve grande importância para as vidas negras. Mas o dia seguinte, 14 de maio de

1888, nunca será esquecido. Os reflexos desse feito ainda se fazem sentir até os dias de hoje, pelas dificuldades. Encontradas na caminhada do povo negro brasileiro, que seguem sem uma política pública que acolha com emprego, educação, moradia, cuidado e atenção com a saúde.

Hoje, felizmente, a Lei N° 10639/03 traz para dentro da escola a temática negra e a luta, a força de negras e negros africanos e o seu legado corroborando para a desconstrução do racismo impregnado nas relações escolares. É importante que a educadora, educadores e gestores e gestoras nunca se esqueçam de que somos promotores de cultura, ciência, verdade dos fatos e conhecimento. Aliás, mais que promover, produzimos conhecimento por meio de leituras e estudos individuais e coletivos, formações, seja em serviço ou fora dele, reflexões nas reuniões, escola e muitas outras oportunidades. Aprendemos com a dor, com os nossos e nossas estudantes e suas famílias. Todo o espaço é espaço de aprender, avançar e crescer.

Às vezes, é necessário retirar a roupa velha do corpo, roupa esta que nos esconde, endurece e aprisiona num tempo e num espaço. Primeiramente, devemos perceber esse dolorido processo “congelante de velhas ideias” e, depois, lutar contra ele. Não é fácil e exige muita coragem e disposição, mas, em favor de uma educação que contribua para autonomia e liberdade de escolha, precisamos sempre rever nossos conceitos. Reforço que somos professoras e professores, ou seja, intelectuais. Trabalhamos no campo das ideias, das sinapses celebrais. Produzimos conhecimento. Pelo encadeamento de pensamentos críticos, desenvolvemos conceitos, criamos formas próprias de “ser professora” ou “ser professor”, um ofício nobre, pois oferecemos a compreensão, a complexidade do mundo de forma mais agradável possível, com o objetivo de que os estudantes aprendam, avancem, se tornem indivíduos mais completos e autônomos, que contribuam para a melhoria do planeta e do seu campo físico, ambiental e relacional, entre pessoas de tons de pele diferente e jeitos distintos de viver e pensar.

Reforço, mais uma vez, que trazer o ensino de história e cultura dos afro-brasileiros, africanos e indígenas para todas as escolas do território nacional brasileiro é uma grande chave para ações efetivas dentro delas, numa perspectiva de uma educação antirracista de fato, que promove a melhoria da convivência inter-racial da nossa sociedade. As heranças africanas, como o jongo, o maracatu, a capoeira, o

tambor de crioula, o acarajé, o vatapá, o azeite de dendê proporcionam, a partir da lei 10.639/03, a aproximação dos estudantes com a temática de uma linguagem cultural admirada e conhecida pela maioria da população brasileira.

Também apontam aqui a necessidade de uma ambiência racial em creches, escolas da educação infantil, com aquisição de bonecas e bonecos negros para que, de forma lúdica, estudantes desenvolvam o afeto dentro da perspectiva da diversidade racial. A presença de livros, com protagonistas negros e representatividade negra positiva contribui igualmente para formar nossas crianças da melhor maneira possível, pois livros com essas características atuam como ferramentas de letramento racial<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Conjunto de práticas pedagógicas que têm por objetivo conscientizar o indivíduo da estrutura e do funcionamento do racismo na sociedade e torná-lo apto a reconhecer, criticar e combater atitudes racistas em seu cotidiano.

## C CAPÍTULO 4

### O CAMINHO QUE TRILHEI...

Neste capítulo irei elencar um conjunto de vivências na confluência de três vertentes da minha trajetória – a acadêmica, a escolar e a científica, atuando respectivamente como estudante, professora e, atualmente, como pesquisadora – refletir o meu fazer pedagógico nas aulas de geografia em uma escola de tempo integral, perspectiva central do texto.

#### **Uma aula de geografia antirracista**

Neste capítulo a minha prática como professora de geografia é o objeto de estudo, observando o que nos alertou o grande mestre Paulo Freire (1996, p. 25), “a teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria, vira ativismo”. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

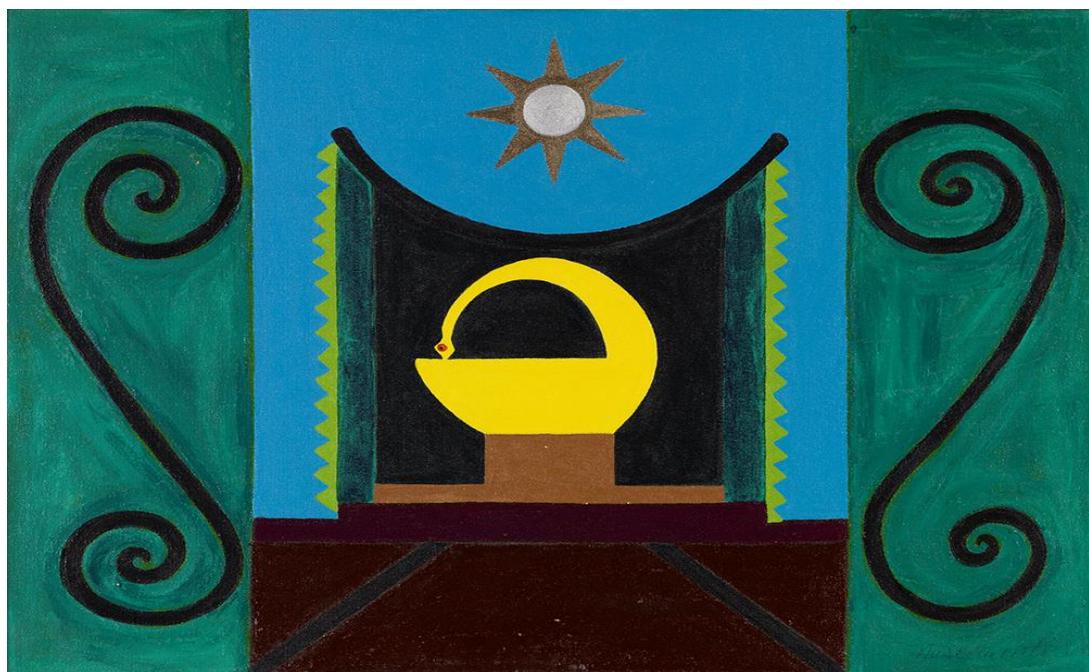


Figura 15 - Sankofa nº 2 - Resgate (Adinkra Asante), Abdias Nascimento, 1992.

Reprodução fotográfica Miguel Pacheco e Chaves, RCS Digital

Fonte: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024

Nestas páginas teremos a escrita de um *eu* que se constitui em um fundamento ético, político e epistemológico, em relação à minha historicidade, e fazendo um

movimento Sankofa<sup>50</sup>, ou seja, retorno ao meu passado para ressignificar o presente e construir o futuro, permite-nos olhar para trás para descrever uma vida de lutas, trajetórias que deixaram marcas, que somente o tempo, e a reescrita desta narrativa, irão mostrar o quanto importante é ter uma história, de superação, onde sou a protagonista. Como expõe Grada Kilomba (2019),

[...] forma de transformar, pois eu não sou a “Outra”, mas sim eu própria. Não sou objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrito. Escrever, portanto, emerge como um ato político [...] o ato da escrita como um ato de tornar-se. (KILOMBA, 2019, p. 27- 28).

Todas as vezes que eu entrei em uma sala de aula, sempre foi acompanhada de emoções, questionamentos e a responsabilidade de saber que aquela ação pedagógica vai transformar a vida daqueles alunos. Mesmo depois de mais de duas décadas o sentimento continua o mesmo. E para os alunos também aquelas aulas de geografia em uma escola de tempo integral foram marcantes. Como pode estar evidente na fala da aluna Maria Carolina de Jesus, 19 anos:

Eu lembro do primeiro dia da aula de geografia, eu ia assistir sua aula, a turma era o sexto ano B, sala 12, que ficava de frente para o pátio, 3ª aula do dia depois do recreio, todos muito agitados, não sabíamos as regras da sua aula e ficamos brincando depois que toca o sinal, quando vimos a porta estava fechada, todos os alunos saíram correndo, resultado a metade da turma do lado de fora, primeiro dia. Naquele dia ficamos achando que aquela professora era ruim (risos) ninguém sabia era que seriam quatro anos marcantes, aprendemos, muitos com você e suas aulas eram dinâmicas, tinha vezes que você era dura com a turma, mas também dava muitos conselhos, as aulas passeio era o que mais gostávamos, ganhamos até prêmio de jovem cientista junto com a senhora, era um tempo bom (...)

A aluna fala de uma vivência que descreve o papel primordial da escola de tempo integral em seu papel na formação da juventude, se firma como lugar de encontro com outras pessoas fora do vínculo familiar, novas relações sociais que são fundamentais para o desenvolvimento da criança, sob diversas perspectivas. Via de acesso ao conhecimento e da linguagem, ambos se iniciam no próprio seio familiar, onde a criança começa a conhecer, se comunicar.

Cabe à ciência praticada pela Geografia acadêmica responder aos problemas colocados pela sociedade, ao passo que à Geografia escolar cabe responder a demandas específicas da escola e de seus componentes curriculares. Apesar de a Geografia acadêmica ser uma fonte básica para a legitimação do saber escolar, a

<sup>50</sup> “Sankofa – representado por um pássaro que volta a cabeça à cauda – faz parte do conjunto de ideogramas africanos chamados adinkra.” (NASCIMENTO, 2016, p.20).

cultura escolar, vista em conjunto com discussões e documentos oficiais de cunho didático-pedagógico e curricular, também desempenha papel no ensino da Geografia, transformando-a em conhecimento geográfico efetivamente trabalhado em sala de aula.

Sempre comprehendi os desafios de ser professora de geografia, de ampliar a capacidade dos estudantes de se situarem no mundo para nele agirem, vemos um caminho de encontro com a própria geografia. Os caminhos para se conhecer o espaço em seu tempo, na intenção de interpretar as relações que nele operam e dele decorrem, fazem parte da geografia. Como bem aponta a professora Lana Cavalcanti

Neste sentido, uma das tarefas do professor é contribuir para que os estudantes desenvolvam um olhar geográfico, mesclando a importância da abordagem da realidade “vivida cotidianamente”, dentro de uma concepção de totalidade do espaço, onde os processos decorrem simultaneamente, influenciando entre si.

Se a tarefa do ensino é tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimento para o aluno e se a construção do conhecimento pressupõe curiosidade pelo saber, esse é um obstáculo que precisa efetivamente ser superado. Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla (CAVALCANTI, 2010, p.3).

A Geografia enquanto ciência empírica se propõe a produzir uma leitura da realidade a partir de uma visão de mundo, na busca da produção de um saber, uma interpretação que se constitua enquanto verdade. Como ciência do presente, também envolve a complexidade de lidar com uma totalidade em movimento, com verdades intercambiantes, variáveis ainda em seus contextos.

Podemos inferir que muitas vezes a geografia não é tanto um conjunto de conhecimentos que pode assumir um papel de destaque em um discurso, mas no caminho inverso, um enunciador articula os conhecimentos geográficos na produção de um discurso, caracterizando-o como geográfico.

O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (FOUCAULT, 2014, p.42)

Justamente nesta "apropriação do discurso com seus poderes e saberes", que se interpõe a atividade docente, o lugar de fala do professor e a possibilidade de mediação para a construção do conhecimento.

Neste sentido estão algumas reflexões de Milton Santos, escritas na década de 1980, direcionando para uma educação com propósitos humanistas, de estimular o pensamento crítico ao se situar no mundo, para nele agir, na busca da integralidade do ser em sociedade em busca da condição de cidadania, que o próprio autor problematiza (SANTOS, 2013; 2014)

A educação não tem como objeto real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeioe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância (SANTOS, 2014, p.154).

Fundamentada em muitos teóricos da geografia que estudei durante a graduação e pós-graduação, eu procurava utilizar estratégias metodológicas com a premissa de romper com as desigualdades, tão presentes na sala de aula de escolas públicas. E então surge a necessidade de desenvolver um projeto para comemorar o dia da Consciência Negra. Eu nunca imaginei que aquele projeto fosse transformar a minha trajetória docente. Desenvolver o projeto foi um desafio, os colegas não se interessaram pelo tema, eu me vi sozinha, mas não desisti e fui ser a pesquisadora, a coreógrafa, a diretora de teatro, e contava com toda a empolgação dos alunos que se identificaram com o tema, e assim nascia o projeto “A Educação não tem cor”.



Figura 16 - Manifestação cultural Maculelê dançado por alunas do 9º ano ao som da música “*Dandalunda*” de Margareth Menezes, na culminância do projeto “A Educação não tem cor”

Fonte: Acervo pessoal da Autor, .2024.

O projeto voltado para as comemorações do dia 20 de novembro, com o passar do tempo, a temática foi incorporada nas várias atividades ao dia a dia das aulas de geografia, com o propósito de atingir o que preconiza a Lei Federal nº 10.639/2003. Para Nilma Lino Gomes (2010), a celebração anual do Dia da Consciência Negra trata-se de uma medida que dissemina a temática na cena pública e confirma a observância do artigo 79-B da Lei nº 10.639/03, evidenciando que, sem o trabalho intencional e sistemático da cultura afro-brasileira em sala de aula, a celebração dessa data pode perder seu potencial formativo.



Figura 17 - Alunas do 7º ano desenvolvendo a coreografia da música “*Ilê Perola Negra de Daniela Mercury*, na culminância do projeto “A Educação não tem cor”

Fonte: Acervo pessoal da Autora, 2024.

Então nos anos que se seguiram, todas as atividades, das mais simples leituras às atividades de campo ou envolvendo algum recurso tecnológico, foram sempre planejadas sob a perspectiva antirracista desenvolvidas por meio de uma abordagem educativa e interdisciplinar, buscando o fortalecimento das nossas próprias raízes a herança biológica e/ou cultural trazida pela influência africana.

A comunidade reconheceu a potência do projeto, como fica evidente no depoimento da professora Antonieta de Barros, professora de História (2023):

Nossa escola orgulha – se de ter uma profissional com esse olhar tão sensível que percebe a necessidade de provocar a comunidade escolar de que é possível combater o preconceito racial, que sabemos que existe em todos os âmbitos da nossa sociedade.

Antes de tudo cabe ressaltar a importância da educação como possibilidade de construção social e da emancipação através do conhecimento, como a chamada “revolução cultural”, indicada por Zygmunt Bauman.

Nada menos que uma “revolução cultural” pode funcionar. Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução (BAUMAN, 2013, p.31).

Ressaltando a importância do professor no processo educacional, destacamos sua capacidade de decodificar informações e criar interações, atribuindo sentido ao conteúdo e aproximando os diferentes saberes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, na tríade entre os saberes da Escola, do Professor e do Aluno.

Transpor a sala de aula, sempre foi um momento muito aguardado pelos alunos, nas imagens abaixo um desses momentos em que os alunos tiveram contato com a cultura africana e afrobrasileira, visitando a Exposição Permanente “Xirê dos Orixás”, com os 16 orixás mais cultuados do Brasil.



Ilustração 18 - A visita dos alunos a sala Francisca Trindade, no Memorial Esperança Garcia que sedia a exposição permanente “Xirê dos Orixás”, com os 16 orixás mais cultuados do Brasil.

Fonte: Acervo pessoal da Autora, .2024.



Ilustração 19 - Visita ao Memorial Esperança Garcia.  
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.



Ilustração 20 - Palestra sobre Esperança Garcia no Memorial Esperança Garcia.  
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024

Tendo contato com o mundo externo, posteriormente mediado pelas palavras, a criança inicia a construção de significados para as palavras aprendidas, uma das etapas iniciais da formação de conceitos espontâneos ou cotidianos.

Na escola a criança passa a ser formada em áreas do conhecimento específicas, as disciplinas, que por sua vez estão ancoradas em uma ciência base. Neste momento os conceitos passam por uma ampliação de seus significantes, que se remetem a formação dos conceitos científicos.

No caso da geografia, a ampliação do universo conceitual se dá pela apresentação de novos conhecimentos que inclui a aprendizagem de novos conceitos e a ressignificação de conceitos anteriormente associados ao cotidiano ou ao senso comum. O uso destes conhecimentos na construção de um discurso geográfico está diretamente ligado com a tendência do pensamento geográfico que este discurso busca sua legitimidade, assim como refletirá na significação que se pretende indicar sobre determinados conceitos.

A aula é uma atividade pedagógica intencional, pois antes de entrar em uma sala de aula o professor leva em consideração todas as variáveis do processo: precisa saber qual será o conteúdo a ser ministrado, qual será seu método a utilizar com a turma e se seus procedimentos são os mais adequados para o nível da turma, quem são os seus alunos. E em todos os momentos, fazer uma reflexão sobre a sua prática adotada se ela realmente está funcionando como planejou ou se está ficando a desejar e o que precisa ser melhorado, e entender todas as implicações e consequências dessas escolhas. Ou seja, o uso desse ou daquele procedimento ou estratégia pedagógica em sala de aula implica em compartilhar com os outros o que somos. Um processo complexo de partilha, que pode ser como definido como um ato de amor e luta indo de encontro ao que afirma Manoel Fernandes:

(...) dar aulas não é para descomprometidos, nem para qualquer um. (...) A aula toda ela, todas elas, deve ser um ato de amor, uma dança, um orgasmo múltiplo, um gozo ensurdecedor, uma festa, um ato político, uma manifestação de indignação contra as injustiças. Aqueles que não veem isso em uma aula, aqueles que jamais se arrepiaram com a descoberta de um dos seus alunos, aqueles que jamais souberam o que é velar à noite as palavras do dia seguinte, jamais saberão, jamais sentirão o prazer que a profissão de professor pode proporcionar. (2008, p.30-31)

Para Bruno Silva Leite (2018), é essencial que professores sejam flexíveis e considerem em seu planejamento de ensino algumas estratégias que propiciem o fazer e, sobretudo, o refletir sobre o fazer. Nesse sentido, o uso pedagógico da tecnologia pode favorecer a criação e a interação, não somente entre estudantes, mas entre cada indivíduo e as inúmeras possibilidades de fora dos muros da escola. Nas palavras do autor:

“[...] as metodologias ativas sugerem que o aluno busque o conteúdo, pesquise e encontre soluções para os problemas que se deparam e dessa forma aprendam a selecionar suas respostas. Elas geram interações entre docentes e estudantes nas atividades acadêmicas, de modo que não haja um único detentor pleno e absoluto do conhecimento”.<sup>51</sup>

Nas imagens a seguir um exemplo de uso de metodologias ativas nas aulas de geografia do CETI Esperança Garcia. Partindo da premissa de que pessoas são diferentes e, portanto, aprendem de formas e em tempos distintos, sendo missão do professor reconhecer as particularidades de seus estudantes e diversificar as estratégias de ensino, promovendo a personalização delas. Isso só é possível a partir do reposicionamento do professor, que deve estar preparado para mediar esse processo, oferecendo mais perguntas do que soluções prontas, estimulando a troca de ideias e criando oportunidades para que os estudantes assumam a responsabilidade por sua jornada como aprendizes. Corroborando com as palavras de José Moran (2015), que aponta que utilizando as metodologias ativas o papel do professor passa a ser o de gestor do processo de ensino, pois ele “é o orquestrador de todo progresso, do ritmo adequado, o gestor das diferenças e das convergências”



Figura 21 - Alunos em uma atividade de rotação por estações, a pesquisando nos computadores sobre personalidades Negras

Fonte: Acervo pessoal da Autora

<sup>51</sup> LEITE, Bruno Silva. Aprendizagem Tecnológica Ativa. Revista Internacional de Educação Superior. Campinas (SP), v. 4, n. 3, set./dez. 2018. p. 580-609. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652160/18084>. Acesso em: 27 abr. 2023.



Figura 22: Alunos estão na 2<sup>a</sup> parte da rotação por estações, que acontece na biblioteca da escola, ele pesquisando os conceitos sobre o racismo.

Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

Ao utilizar de uma abordagem ativa, neste caso a rotação por estação, provou ser uma abordagem efetiva, a medida em que promove a participação no processo educacional e fornece métodos de ensino eficazes e dinâmicos. Os jovens estudantes estão cada vez mais imersos e vivenciando os ambientes virtuais e sua multiplicidade de possibilidades. Logo, os educadores têm a responsabilidade de filtrar e mediar o que pode ou não acontecer, bem como permitir que os alunos reconheçam o que é conhecimento cientificamente comprovado.

Além de mobilizam o corpo, o intelecto, as emoções, a relação com o outro, os saberes anteriores e o interesse em aprender, e trazem o sentido de tudo isso na realidade, como é o caso das rotações por estações que é uma metodologia ativa de aprendizagem em que os alunos passam por um circuito de estações durante o período de uma ou duas aulas. Em minhas aulas de geografia procurei sempre envolver os alunos como nas imagens acima que desenvolvi uma rotação por estação para tratar de temática racial. Com essa atividade o enfoque era no protagonismo do estudante, compreendido como centro do processo de aprendizagem, o que requer

dele uma postura ativa, isto é, deslocá-lo da posição de ouvinte para a posição de produtor de conhecimento.

Vale ressaltar que a compreensão dada sobre a cultura dominante e sobre o conhecimento escolar na ótica de se introduzir outros saberes na perspectiva da desconstrução dos ranços da estigmatização e inferiorização dos historicamente excluídos, é uma das características da Pedagogia Multiracial, cujos fundamentos foi pensado pela professora Maria José Lopes da Silva (RJ), na década de 1980, através desse estudo entendo que o meu fazer pedagógico se assemelha aos moldes dessa pedagogia. Coadunando com a definição do pesquisador Ivan Costa Lima, para a Pedagogia Multiracial:

A pedagogia multiracial não deixa de compreender e lançar crítica. Ao sistema capitalista, aos limites das teorias educacionais ali presentes, pois a proposta é compreendida como desafiadora da sociedade brasileira, em seu estilo de vida social, cultural e econômica. Com isso, questiona de forma veemente a ideologia do embranquecimento e a ficção da democracia racial. Com elementos de uma problemática importante em mascarar o racismo na sociedade brasileira, cujo desmantelamento é parte dos desafios de uma prática pedagógica pautada no compromisso com a formação de uma cidadania verdadeira. (p. 130-131, 2021)

É importante ressaltar o potencial que a prática de ensino de geografia contribui eficazmente na formação da cidadania, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a interação na realidade social. Como afirma a professora Lana Cavalcanti:

O ensino de geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade crianças e jovens compreenderem o mundo em que vive e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas. (CAVALCANTI, 2005, p.47)

Destacando o papel do ensino de Geografia em permitir aos educandos uma análise crítica da realidade, pois estes devem se colocar de forma propositiva diante dos problemas enfrentados na família, na comunidade, no trabalho, na escola e nas instituições das quais participam. Dessa forma, tem-se uma tomada de consciência sobre as responsabilidades, os direitos e deveres sociais, com o intuito de efetivamente tornar o aluno agente de mudanças desejáveis para a sociedade.

O ensino de geografia deve promover pressupostos objetivos para que o aluno assimile a aprendizagem e que estes possam fazer parte da vivência social de cada um e que a escola deve trabalhar com a multiculturalidade para conseguir transpor o conhecimento de forma clara e objetiva para seus alunos. Sendo assim, é

indispensável que a prática pedagógica do professor, trabalhe com as diversidades de cada um, com o conhecimento prévio e local de forma que venha contribuir, somar no processo de ensino aprendizagem, para que então estimule o interesse e gosto dos alunos, pois trabalhara com a realidade de cada um. Nada impede o professor de ampliar outros conhecimentos específicos e trabalhar a realidade de cada um para depois trabalhar com outras realidades

Tradicionalmente, os conteúdos ensinados na Geografia escolar são marcados pela fragmentação do saber e pelo distanciamento da realidade cotidiana dos educandos. Por isso não é estranho afirmar que esta postura tem contribuído para uma aprendizagem mecânica, que em nada ajuda o aluno a dar sentido aos saberes geográficos. Infelizmente, essa é uma realidade que persiste na maioria das escolas brasileiras. Sobre esse assunto, Helena Callai faz a seguinte observação:

São aspectos naturais e humanos do espaço geográfico, traduzidos em aulas sobre relevo, vegetação, clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura, estudados como conceitos abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta da vida dos alunos. (2001 p.139)

Neste sentido, a 10.639/03 no ensino de geografia, aqui destaca-se o reposicionamento do negro na sociedade, vem nos proporcionar uma mudança no lócus de construção de mundo e melhor compreensão da conjuntura de relações sociais atuais que sempre buscou excluir a população negra e toda sua historicidade. A partir de um conjunto de hierarquias que são geradas pelas relações de poder.

É notório que o ensino de geografia é um saber posicional, ou seja, serve para compreendermos o que é o mundo e nos posicionarmos a partir da visão de mundo adquirida. Entretanto, é preciso questionar esse processo de construção de visões de mundo. Uma vez que a geografia surge enquanto ciência no contexto das chamadas grandes navegações, auxiliando as expedições através de mapas, e sistemas de orientação. Neste contexto também, há a supervalorização e exaltação da cultura dita europeia, do homem europeu desbravador e detentor de sabedoria, resumindo – o eurocentrismo.

### **Pedagogia Antirracista como práxis de transformação social: diálogos necessários.**

A Pedagogia é a ciência do ensino que abraça aspectos educacionais de orientação, isto foi se transformando ao longo da história de acordo com os propósitos de cada povo e que da perspectiva materialista é de modo dialético, na interação das pessoas com o meio, que as sociedades realizam suas transformações sociais a partir de suas contradições.

Obviamente essas transformações não se dão linearmente e a educação é a ferramenta que está a serviço das necessidades sociais e ideológicas de cada período, por isso ela é um campo de disputa de poder, onde de conservadores a progressistas brigam por determinar as diretrizes, o currículo, as prioridades, as metas e objetivos.

Na história da Educação isso é bem explícito, pensando no contexto nacional, não se valorizou o que irei chamar de Pedagogia dos Povos Originários, não temos nos livros de História da Educação, registros de como se dava a orientação dos costumes e tradições dos povos originários desse território e se ressalta a educação a partir da perspectiva do colonizador, esta que foi direcionada para manter os privilégios daqueles que eram abastados, e ainda que haja registro de uma proposta pedagógica àqueles que aqui estavam a pedagogia jesuítica, foi com o propósito específico de aculturar e escravizar os povos originários aos costumes do opressor, o colonizador português.

Com o sequestro e escravização de africanos e africanas, para os europeus havia cada vez mais a necessidade de afirmar sua pseudo-superioridade, levando em consideração que apenas eles percebiam-se como humanos, a educação foi por séculos ferramenta da perpetuação da branquitude<sup>52</sup> e do colonialismo, com nuances de que o patriarcado também bebeu nessa fonte, porém, as mulheres brancas, ainda que sofressem com uma instituição machista, tinham acesso a algum tipo de humanização por meio da manutenção de valores patriarcais.

A luta por direitos educacionais, além de outros, e valorização indígena e negra inicia com a colonização, já que esses povos foram desumanizados, saqueados

---

<sup>52</sup> A branquitude é sempre um lugar de vantagem estrutural do branco em sociedades estruturadas pelo racismo, ou seja, todas aquelas colonizadas pelos europeus, porque a ideia de superioridade surge ali e se espalha via colonização.

e agredidos por brancos europeus. Os direitos alcançados são poucos, recentes e vivem sofrendo ameaças da branquitude e do racismo.

A descolonização das práticas educativas e de seus propósitos é o primeiro passo para que possamos pensar em padrões equânimes de uma sociedade.

Descolonização refere-se ao desfazer do colonialismo. Politicamente, o termo descreve a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia.

A ideia de descolonização pode ser facilmente aplicada no contexto do racismo, porque o racismo cotidiano estabelece uma dinâmica semelhante ao próprio colonialismo: uma pessoa é olhada, lhe é dirigida a palavra, ela é agredida, ferida e finalmente encarcerada em fantasias brancas do que ela deveria ser. (KILOMBA, 2019, p. 224)

Percebe-se que a disputa de poder no campo educacional é muito maior, as contradições, os aforismos neoliberalistas que pregam educação profissional, ou com objetivos e metas de formação para o mercado de trabalho, sem antes pensar na proposta antirracista, está apenas estabelecendo as mesmas diretrizes do passado, onde aos brancos eram reservados as cadeiras das letras, da filosofia, das ideologias, do jurídico, ou seja, de quem definem a cultura, a economia e o social. E aos que estavam à mercê de uma educação pública, gratuita, seriam treinados para serem proletários, treinados para seus expedientes nas fábricas, nas plantações, para serem obedientes e servis.

Pensar em descolonizar a educação, não é apenas incluir conteúdos que falam das lutas dos oprimidos, descolonizar a educação é criar espaços de diálogos possíveis, críticos, revolucionários, em que os oprimidos sejam protagonistas, se rebelem e com essa práxis possam se libertar da opressão.

[...] uma práxis se torna revolucionária quando ela não pode abandonar a imperatividade de criar, coletivamente, transindividualmente, uma nova ordem econômica, política, social e cultural, mas sempre a partir da ordem social instituída, com a qual estabelece uma relação dialética (de superação), em que as “situações limites” se tornam “inéditos viáveis”. (ROMÃO, 2012, p. 22)

Assim, a educação só servirá de ferramenta para a transformação social, se este espaço de poder for reestruturado intensamente, de modo que, haja diversidade nos currículos, discursos, cultura e as pessoas que determinam o que é conhecimento e quais ideologias serão ressaltadas.

No contexto de nosso país, o racismo se reinventa e cria manobras para que a cada vez que os povos conseguem avançar, a armadilha da estrutura racista se move e tenta desestruturar a luta, temos que levar em conta que ainda que ocorra ações no campo individual, essas ações que aprisionam pretos, pretas, indígenas, são parte de um macrouniverso racista que não renuncia a seus privilégios coloniais.

Essa estrutura política social manteve as relações étnico-raciais em uma pirâmide social, onde o branco está no topo. A estrutura político econômica e jurídica, justificada pela ideologia da classe dominante, moldou a História e a Cultura do país em seus aspectos raciais, impedindo que negros e negras, mesmo no pós-abolição, participassem plenamente da formação social (SILVA, 2020, p.25)

É uma grande cilada não racializarmos as relações, sejam elas quais forem, pois para um país forjado no colonialismo e na escravização de indígenas e afrodescendentes, o que fundamentou o que chamam de classe, foi e é o recorte racial, pois ainda que essas pessoas ascendem economicamente, a sociedade performa padrões coloniais, desumanizando-os/as.

Cada vez mais espaços sociais, econômicos, culturais, nutridos pela população negra e indígena tem se fortalecido, pois essa população tem voz, tem força e entende que o futuro é ancestral, que ao contrário do que prega o neoliberalismo, somos coletivos e nos aquilombamos.

Contudo, como já dissemos acima, a estrutura nacional é racista e violenta, onde a branquitude se especializa em não ceder lugar, muitas vezes falamos que não cedem os privilégios, porém pensando bem, eles não abrem mão nem mesmo dos direitos fundamentais e continuam performando atitudes coloniais.

A pedagogia é uma grande área de atuação, ela não acontece apenas nos muros da escola, é fruto da interação do eu com o outro e destes com o mundo. Nossos diálogos cotidianos, as rodas de conversa com os amigos e familiares, o discurso que acatam no seu espaço de trabalho, no seu ambiente religioso, o que você reproduz no metaverso virtual, tudo isso pode ou não estar a favor da construção de uma sociedade antirracista.

A linguagem em suas diversas formas é nossa aliada, é aliada dessa pedagogia antirracista, com toda a velocidade que na atualidade propagamos essas

narrativas. Podemos transformar nosso meio, precisamos estar mais atentos e atentas a outros diálogos, outras narrativas carregadas de propósito, isso no campo da arte, da literatura vem acontecendo, com obras que valorizam a história negra e indígena.

Porém isso precisa estar na educação de maneira mais pragmática e efetiva, é importante que esteja em nosso campo de visão da vida cotidiana, para que não transformemos a vida real em fantasia, para que tenhamos nossos direitos fundamentais garantidos, para que não sejamos desumanizadas/desumanizados.

### **A Lei 10.639/03 e os conteúdos geográficos: possibilidades étnico-raciais**

Através desse estudo entendo que o ir além e partir para a ação tirando do papel a Lei 10.639/03, precisamos fazer a diferença efetivando um currículo que discuta as diferenças, ou diversidades, que contemple os objetivos de aprendizagem das disciplinas escolares e isso é uma tarefa de todos os educadores, independente do seu pertencimento étnico.

Quero apresentar neste texto as possibilidades concretas a partir da BNCC e do Currículo do Piauí, que podem ser inseridas nas práticas pedagógicas de professoras e professores de Geografia, para o tratamento comprometido e responsável sobre as diferenças no país e no mundo de maneira interseccionada, em suas variáveis de raça, gênero, etnia, sexualidade, entre outros.

Não podemos tratar a BNCC como receituário engessado e rígido. Como toda orientação curricular, pode existir falhas e estruturas criticáveis, por isso sugiro que professores utilizem, mas não se limitem a ela. A BNCC precisa ser tratada como um documento base, inicial e incompleto que necessita ser aperfeiçoado e que professoras e professores usem a criatividade e suas realidades para construir currículos verdadeiramente críticos e socialmente referenciados. Portanto é responsabilidade da professora ou professor preencher as lacunas dessa Geografia rasa e sem crítica. Propondo, subverter a BNCC é aqui entra a minha proposta e a subversão racionalizada de todo os conteúdos geográficos, propondo uma releitura crítica e racionalizada de todos os temas abordados na Geografia durante os anos finais do ensino fundamental.

Pesquisando o conteúdo étnico racial presente na BNCC, aparece os seguintes objetos do conhecimento para o Ensino Fundamental (2018):

- No 4º ano, **Território e diversidade cultural**, (Unidade Temática: O sujeito e o seu lugar no mundo);
- No 5º ano, **Territórios étnico, culturais**, (Unidade Temática: Conexões e escalas);
- No 6º ano, **Identidade sociocultural**, (Unidade Temática: O sujeito e o seu lugar no mundo);
- No 7º ano, **Características da população brasileira**, (Unidade Temática: Conexões e escalas);
- No 8º ano, **Identidades Interculturalidades regionais: Estados Unidos, América espanhola e portuguesa e África**, (Unidade Temática: natureza, ambiente e qualidade de vida.);
- No 9º ano, **Hegemonia europeia na economia, na política e na cultura**. (Unidade Temática: O sujeito e o seu lugar no mundo);
- E também no 9º ano, **As manifestações culturais na formação populacional**, (Unidade Temática: O sujeito e o seu lugar no mundo).

De 70 objetos do conhecimento apresentados pela BNCC para etapa do ensino fundamental. Apenas 9 objetos são encontrados, como conteúdos relacionados à questão étnico-racial. Eles encontram-se marcados em negrito e sublinhados nos quadros seguir.

É importante ressaltar que os anos de primeiro ao terceiro ano não há nenhuma indicação fato que é bastante preocupante. Depois dos 7 aos 9 anos de idade, conforme a BNCC, os conteúdos de Geografia não abordam a temática étnico racial.

Baseado na minha experiência como professora de Geografia dos anos finais do ensino fundamental, e por acreditar que a justiça curricular é o caminho para a implementação da Lei10.639/03, elaborei quatro quadros do 6º ao 9º ano, neles estão reproduzidas as unidades temáticas, os objetos do conhecimento e as habilidades elencadas na BNCC e do Currículo do Piauí, apenas como referência inicial. Defendo personalização dos currículos e que os professores organizem seus currículos de forma crítica e criativa, em diálogo com a sua comunidade e realidade. O mais

importante é não se limite a esse documento. Para contribuir com essa subversão de um currículo que não se aprofunda criticamente, a minha sugestão vai aparecer na última coluna, intitulada Possibilidades de abordagem étnico-raciais. Não é uma sugestão de mais um receituário. Mas questões e problematizações adotadas para contribuir para que professores pensem as possibilidades da abordagem étnico-racial crítica sobre o pensamento geográfico.

**Quadro 1: Geografia – Ensino Fundamental – 6º ano**

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE – BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
6º ANO	O sujeito e seu lugar no mundo	<u>Identidade sociocultural, as paisagens e o espaço geográfico.</u>	<p><b>(EF06GE01)</b> Observar e Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.</p> <p><b>(EF06GE02)</b> Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários</p>	<p><b>(EF06GE01)</b> Observar e Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.</p> <p><b>(EF06GE02)</b> Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários</p>	Abordar historicamente e criticamente problematizando os desafios e resistências dos povos originários, quilombolas e ribeirinhos.
	Conexões e escalas	Relações entre os componentes físico-naturais	<p><b>(EF06GE03)</b> Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.</p> <p><b>(EF06GE04)</b> Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.</p>	<p><b>(EF06GE03)</b> Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.</p> <p><b>(EF06GE04)</b> Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.</p>	Reconhecer a produção de conhecimento sobre astronomia e natureza das civilizações egípcias, dos povos originários da América Latina, populações quilombolas e ribeirinhas

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE – BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
			<p>modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.</p> <p><b>(EF06GE05)</b> Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.</p>	<p><b>(EF06GE05)</b> Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.</p> <p><b>(EF06GE05.01PI)</b> Analisar as condições climáticas em diferentes escalas geográficas (do microclima local ao global), compreendendo a articulação e interação entre os elementos e fatores.</p> <p><b>(EF06GE05.02PI)</b> Distinguir tempo atmosférico de clima.</p> <p><b>(EF06GE05.03PI)</b> Identificar os climas predominantes no Brasil e no Piauí.</p> <p><b>(EF06GE05.04PI)</b> Analisar e problematizar as causas e consequências das práticas humanas na dinâmica climática</p>	

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE – BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
	Mundo do Trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas.	<p><b>(EF06GE06)</b> Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.</p> <p><b>(EF06GE07)</b> Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.</p>	<p><b>(EF06GE06)</b> Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.</p> <p><b>(EF06GE07)</b> Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades.</p>	Problematizar a relação sociedade-natureza que produz espaços desiguais, fragmentados, os seus impactos e consequentemente o racismo ambiental.
	Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras  Elementos gerais da Cartografia.  Semiologia gráfica e leitura de mapas	<p><b>(EF06GE08)</b> Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.</p> <p><b>(EF06GE08.01PI)</b> Compreender os sistemas de orientação e de coordenadas geográficas, enfatizando sua importância para as atividades humanas.</p> <p><b>(EF06GE08.02PI)</b> Reconhecer os principais elementos cartográficos (título, fonte, escala, legenda, data, convenções, orientação e projeções cartográficas).</p> <p><b>(EF06GE08.03PI)</b> Utilizar os mapas temáticos na compreensão dos fenômenos</p>	<p><b>(EF06GE08)</b> Medir distâncias na superfície pelas escalas gráficas e numéricas dos mapas.</p> <p><b>(EF06GE08.01PI)</b> Compreender os sistemas de orientação e de coordenadas geográficas, enfatizando sua importância para as atividades humanas.</p> <p><b>(EF06GE08.02PI)</b> Reconhecer os principais elementos cartográficos (título, fonte, escala, legenda, data, convenções, orientação e projeções cartográficas).</p> <p><b>(EF06GE08.03PI)</b> Utilizar os mapas temáticos na compreensão dos fenômenos</p>	Problematizar que as representações indicam o olhar e a perspectiva de quem o faz.  Problematizar a visão eurocêntrica nas representações cartográficas.  Questionar como foram? E para quem foram e são construídos os arranjos espaciais e os mapas que os representam.

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE – BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
Ambientes e qualidade de vida.				<p>geográficos.</p> <p><b>(EF06GE09)</b> Elaborar modelos tridimensionais, blocos- diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.</p>	<p>Por que alguns mapas têm mais visibilidade que outro?</p>
	Biodiversidade e ciclo hidrológico	Atividades humanas e dinâmica climática.	<p><b>(EF06GE10)</b> Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.</p> <p><b>(EF06GE11)</b> Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.</p>	<p><b>(EF06GE10)</b> Explicar as diferentes formas de uso do solo (rotação de terras, terraceamento, aterros etc.) e de apropriação dos recursos hídricos (sistema de irrigação, tratamento e redes de distribuição), bem como suas vantagens e desvantagens em diferentes épocas e lugares.</p> <p><b>(EF06GE10.01PI)</b> Compreender como se processa o escoamento superficial no campo e na cidade, comparando-os.</p> <p><b>(EF06GE10.02PI)</b> Identificar os componentes de uma bacia hidrográfica e as influências no modelado do relevo e cobertura vegetal.</p>	<p>Problematizar as diversas formas de povos e sociedade se relacionar com a natureza ambiente.</p> <p>Problematizar os conceitos de “modernidade”, “desenvolvimento” e “crescimento”.</p> <p>Explorar a relação histórica de exploração expropriação da natureza e suas consequências.</p> <p>Relacionar as formas de uso, a sua relação</p>

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE – BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
			<p><b>(EF06GE12)</b> Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.</p> <p><b>(EF06GE13)</b> Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).</p>	<p><b>(EF06GE11)</b> Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.</p> <p><b>(EF06GE12)</b> Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.</p> <p><b>(EF06GE13)</b> Analisar consequências, vantagens e desvantagens das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor etc.).</p>	<p>e os impactos dos diferentes grupos humanos com a natureza.</p> <p>Apresentar as consequências do modelo de exploração capitalista para as populações rationalizadas e povos originários – racismo ambiental</p>

Fonte: BRASIL (2018) e SILVA (2019) adaptado pela Autora (2024).

**Quadro 2: Geografia – Ensino Fundamental – 7º ano**

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE - BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
7º ANO	O sujeito e seu lugar no mundo	Ideias e concepções sobre a formação territorial do Piauí e do Brasil	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.	(EF07GE01) Avaliar, por meio de exemplos extraídos dos meios de comunicação, ideias e estereótipos acerca das paisagens e da formação territorial do Brasil.  (EF07GE01.01PI) Conhecer o processo histórico que resultou na formação territorial do Piauí, identificando os sujeitos responsáveis, respeitando seus direitos e culturas.	Problematizar criticamente a formação territorial do Brasil sob a lógica da invasão de territórios indígenas, genocídio de indígenas e negros, tráfico e a escravidão dos povos africanos e indígenas.  Discutir a estrutura racista e classista da formação territorial do Brasil;  Discutir os estereótipos relacionados aos povos formadores do território brasileiro e o genocídio dos povos originários no Piauí.
	Conexões e escalas	Formação territorial do Brasil	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e	(EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e	Problematizar a narrativa que aponta para a legitimidade de suas territorialidades e destacar as ações de resistência dos povos africanos e indígenas.

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE - BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
		<u><b>Características da população brasileira</b></u>	as tensões históricas e contemporâneas. <b>(EF07GE03)</b> Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	as tensões históricas e contemporâneas. <b>(EF07GE03)</b> Selecionar argumentos que reconheçam as territorialidades dos povos indígenas originários, das comunidades remanescentes de quilombos, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades.	Compreender onde se localizam os povos quilombolas no Brasil e no Piauí, a sua cultura e sua relação com o espaço geográfico.  Problematizar o mito da ausência de povos originários no Estado do Piauí.
			<b>(EF07GE04)</b> Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.	<b>(EF07GE04)</b> Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.  <b>(EF07GE04.01PI)</b> Analisar as transformações que ocorreram na população brasileira em relação às taxas crescimento, pirâmide etária e	Problematizar os movimentos migratórios de ex-escravizados e o processo de formação das periferias nas áreas urbanas brasileiras.  Problematizar a relação entre os dados estatísticos de renda e as desigualdades presentes na sociedade brasileira.

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE - BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
				as implicações sociais e econômicas delas decorrentes.	
			<p><b>(EF07GE05)</b> Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.</p> <p><b>(EF07GE06)</b> Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.</p>	<p><b>(EF07GE05)</b> Analisar fatos e situações representativas das alterações ocorridas entre o período mercantilista e o advento do capitalismo.</p> <p><b>(EF07GE06)</b> Discutir em que medida a produção, a circulação e o consumo de mercadorias provocam impactos ambientais, assim como influem na distribuição de riquezas, em diferentes lugares.</p>	<p>Problematizar o sistema capitalista – com ênfase na fase comercial / mercantilista – como estruturante da escravidão e do colonialismo até os dias atuais marcados pela concentração de renda, exploração da natureza e de trabalhadores.</p> <p>Problematizar as desigualdades da distribuição de renda no contexto social brasileiro a partir de indicadores socioeconômicos.</p>
	Desigualdade social e trabalho		<p><b>(EF07GE07)</b> Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.</p> <p><b>(EF07GE08)</b> Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação</p>	<p><b>(EF07GE07)</b> Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.</p> <p><b>(EF07GE08)</b> Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as</p>	<p>Problematizar as questões locacionais (atrativos ou repulsivos) como fatores que alteram a distribuição espacial da indústria em escala nacional ou local, pois os mesmos também podem</p>

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE - BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
			tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.	transformações socioeconômicas do território brasileiro. <b>(EF07GE08.01PI)</b> Conhecer os espaços da produção no território brasileiro e como esses espaços se relacionam.	estão ligados à questões étnicos raciais.
	Formas de representação e pensamento espacial	Mapas temáticos do Brasil	<b>(EF07GE09)</b> Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.  <b>(EF07GE10)</b> Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.	<b>(EF07GE09)</b> Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, inclusive utilizando tecnologias digitais, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, regionalizações e analogias espaciais.  <b>(EF07GE10)</b> Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras. <b>(EF07GE10.01PI)</b> Compreender a espacialidade dos fenômenos geográficos,	Problematizar através da cartografia e seus elementos a desigualdade espaciais, econômicas, sociais e culturais.  Problematizar as generalizações nas projeções cartográficas – as intenções, o olhar e a perspectiva de quem domina, ou seja, o eurocentrismo.  Utilizar mapas que represente a temática étnico-raciais

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE - BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
				fazendo uso da escala na representação de mapas temáticos do Brasil, do Piauí e do lugar de vivência.	
	Ambientes e qualidade de vida.	Biodiversidade brasileira	<p><b>(EF07GE11)</b> Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).</p> <p><b>(EF07GE12)</b> Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).</p>	<p><b>(EF07GE11)</b> Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).</p> <p><b>(EF07GE011.01PI)</b> Identificar e caracterizar os domínios morfoclimáticos do Brasil.</p> <p><b>(EF07GE12)</b> Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).</p> <p><b>(EF07GE12.01PI)</b> Identificar os</p>	<p>Problematizar a exploração, usos e impactos ambientais nos diferentes domínios morfoclimáticos brasileiros.</p> <p>Problematizar a lógica e os limites de unidades de conservação e a presença de povos originários em seus limites.</p> <p>Reconhecer a importância dos saberes de povos tradicionais e quilombolas acerca da natureza.</p> <p>Provocar reflexão sobre os usos e exploração dos diferentes biomas brasileiros como consequência de um modelo de exploração</p>

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE - BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
				<p>problemas ambientais resultantes das atividades econômicas (agropecuária, indústria etc.).</p> <p><b>(EF07GE12.02PI)</b> Reconhecer a importância das áreas de proteção ambiental para a preservação/conservação dos recursos naturais, enfatizando o papel dos movimentos ambientalistas.</p> <p><b>(EF07GE12.03PI)</b> Adotar atitudes responsáveis no meio em que vive, evitando desperdícios.</p>	<p>colonialista e eurocentrado, bem como amadurecer nos alunos o conceito de sustentabilidade.</p>

Fonte: BRASIL (2018) e SILVA (2019) adaptado pela Autora (2024).

**Quadro 3: Geografia – Ensino Fundamental – 8º ano**

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE – BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
8º ANO	O sujeito e seu lugar no mundo	Distribuição da população mundial e deslocamentos populacionais  Diversidade e dinâmica da população mundial e local.	<b>(EF08GE01)</b> Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.  <b>(EF08GE02)</b> Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.  <b>(EF08GE03)</b> Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).	<b>(EF08GE01)</b> Descrever as rotas de dispersão da população humana pelo planeta e os principais fluxos migratórios em diferentes períodos da história, discutindo os fatores históricos e condicionantes físico-naturais associados à distribuição da população humana pelos continentes.  <b>(EF08GE02)</b> Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.  <b>(EF08GE03)</b> Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).	Problematizar histórica e geograficamente e criticamente a distribuição da população em diferentes escalas.  Compreender a formação étnico racial, bem como, a invasão e genocídio o contexto da América Latina.  Refletir sobre os desafios dos povos originários na América Latina.  Discutir e problematizar a distribuição e composição da população negra nos Estados Unidos.  Problematizar as consequências da Partilha da África

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE – BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
	Conexões e escalas	Corporações e organismos internacionais e de Brasil na ordem econômica mundial	(EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região	(EF08GE04) Compreender os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região.	quanto aos aspectos políticos, sociais e econômicos.  Problematizar a questão dos refugiados tanto na América Latina como na África, identificando as principais motivações.
			(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.  (EF08GE06) Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares	(EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra.  (EF08GE05.01PI) Identificar as ações das organizações mundiais (ONU, OMC, FMI, OIT, UNASUL etc.) nos processos de integração econômico-cultural e as	Problematizar a lógica da estrutura capitalista quanto a exploração do trabalho no mundo, principalmente África e América Latina, desde seu início até os dias atuais e a relação direta com a racialidade.  Problematizar os impactos socioeconômicos nas nações africanas em decorrência do passado colonial.

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE – BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
			<p>de vivência, marcas desses processos.</p> <p><b>(EF08GE07)</b> Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.</p> <p><b>(EF08GE08)</b> Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.</p> <p><b>(EF08GE09)</b> Analisar os padrões econômicos mundiais de produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).</p>	<p>implicações dessas ações na América e África, bem como em seus lugares de vivência.</p> <p><b>(EF08GE06)</b> Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.</p> <p><b>(EF08GE07)</b> Analisar os impactos geoeconômicos, geoestratégicos e geopolíticos da ascensão dos Estados Unidos da América no cenário internacional em sua posição de liderança global e na relação com a China e o Brasil.</p> <p><b>(EF08GE08)</b> Analisar a situação do Brasil e de outros países da América Latina e da África, assim como da potência estadunidense na ordem mundial do pós-guerra.</p> <p><b>(EF08GE09)</b> Analisar os padrões econômicos mundiais de</p>	<p>Compreender a influência da violência racial no contexto da África do Sul em decorrência da política de segregação racial do <i>apartheid</i> e suas implicações no cotidiano da população.</p> <p>Problematizar e compreender a estrutura social (racismo estrutural e institucional) e territorial (concentração de terras, conflito no campo, populações tradicionais e originárias etc.) da América Latina a partir da colonização e os interesses internacionais.</p> <p>Problematizar e compreender a resistência dos</p>

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE – BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
			<p><b>(EF08GE10)</b> Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.</p> <p><b>EF08GE11)</b> Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.</p> <p><b>EF08GE12)</b> Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).</p>	<p>produção, distribuição e intercâmbio dos produtos agrícolas e industrializados, tendo como referência os Estados Unidos da América e os países denominados de Brics (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul).</p> <p><b>(EF08GE10)</b> Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos.</p> <p><b>(EF08GE11)</b> Analisar áreas de conflito e tensões nas regiões de fronteira do continente latino-americano e o papel de organismos internacionais e regionais de cooperação nesses cenários.</p> <p><b>(EF08GE12)</b> Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território</p>	<p>movimentos sociais no Brasil, América Latina e Mundo frente ao sistema capitalista que explora recursos naturais e humanos e expropria povos racializados.</p> <p>Compreender os interesses dos investimentos chineses no continente africano e mensurar as consequências desse processo.</p> <p>Problematizar os impactos geopolíticos da organização dos países em blocos e suas consequências para as populações racializadas.</p> <p>Problematizar os fluxos migratórios contemporâneos</p>

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE – BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
				americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).	
Mundo do Trabalho	Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção.	(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.  (EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.	(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África.  (EF08GE14) Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas apartir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.	Problematizar a questão da fome em contrapartida às grandes produções agrícolas na América Latina e na África.  Problematizar a atividade industrial incipiente no continente africano	

		<p><b>(EF08GE15)</b> Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.</p> <p><b>(EF08GE16)</b> Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.</p> <p><b>(EF08GE17)</b> Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.</p>	<p><b>(EF08GE15)</b> Analisar a importância dos principais recursos hídricos da América Latina (Aquífero Guarani, Bacias do rio da Prata, do Amazonas e do Orinoco, sistemas de nuvens na Amazônia e nos Andes, entre outros) e discutir os desafios relacionados à gestão e comercialização da água.</p> <p><b>(EF08GE16)</b> Analisar as principais problemáticas comuns às grandes cidades latino-americanas, particularmente aquelas relacionadas à distribuição, estrutura e dinâmica da população e às condições de vida e trabalho.</p> <p><b>(EF08GE17)</b> Analisar a segregação socioespacial em ambientes urbanos da América Latina, com atenção especial ao estudo de favelas, alagados e zona de riscos.</p>	<p>Problematizar a água enquanto recurso natural e mercadoria no contexto da latino-americano, com ênfase na precarização ao acesso aos serviços de saneamento básico pelas populações racializadas.</p> <p>Problematizar a relação sociedade-natureza que produz espaços desiguais, fragmentados, os seus impactos e consequentemente o racismo ambiental.</p> <p>Problematizar a gentrificação no Brasil e na América Latina e os seus efeitos nas populações racializadas.</p>
	Cartografia: anamorfose,	<b>EF08GE18)</b> Elaborar mapas ou outras formas de representação	<b>EF08GE18)</b> Elaborar mapas ou outras formas de representação	Problematizar que as representações

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE – BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
	Formas de representação e pensamento espacial	croquis e mapas temáticos da América e África.	cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.  <b>EF08GE19)</b> Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos(croquis) e anamorfoses geográficas com informações geográficas acerca da África e América.	cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América.  <b>EF08GE19)</b> Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos(croquis) e anamorfoses geográficas com informações geográficas acerca da África e América.	indicam o olhar e a perspectiva de quem o faz.  Problematizar a visão eurocêntrica nas representações cartográficas.  Questionar como foram? E para quem foram e são construídos os arranjos espaciais e os mapas que os representam.  Por que alguns mapas têm mais visibilidade que outro?

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE – BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
Natureza, ambientes e qualidade de vida	<u>Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África</u>		(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.	(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.	Problematizar a situação da fome nos continentes americano e africano.
			(EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.	(EF08GE21) Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.	Problematizar a exploração mineral na América e África enfatizando os aspectos ambientais, sociais e econômicos.
	Diversidade ambiental, do meio geográfico e as transformações nas paisagens na América Latina.		(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a	(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a	Problematizar o processo de formação das colônias de exploração na América Latina.

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE – BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
			<p>produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.</p> <p><b>(EF08GE23)</b> Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.</p> <p><b>(EF08GE24)</b> Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-oeste; maquiladoras mexicanas,</p>	<p>produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul.</p> <p><b>(EF08GE23)</b> Identificar paisagens da América Latina e associá-las, por meio da cartografia, aos diferentes povos da região, com base em aspectos da geomorfologia, da biogeografia e da climatologia.</p> <p><b>(EF08GE24)</b> Analisar as principais características produtivas dos países latino-americanos (como exploração mineral na Venezuela; agricultura de alta especialização e exploração mineira no Chile; circuito da carne nos pampas argentinos e no Brasil; circuito da cana-de-açúcar em Cuba; polígono industrial do sudeste brasileiro e plantações de soja no centro-</p>	<p>Refletir a cerca da miscigenação dos povos na América Latina.</p> <p>Problematizar as transformações no espaço geográfico da América Latina relacionando os aspectos naturais e culturais.</p> <p>Problematizar a distribuição e exploração dos recursos minerais na América e África e a consequente desigualdade social e econômica.</p>

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE – BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
			entre outros).	oeste; maquiladoras mexicanas, entre outros).  <b>(EF08GE24.01PI)</b> Compreender as desigualdades sociais e econômicas a partir da apropriação das riquezas naturais dos países da América e da África.	

Fonte: BRASIL (2018) e SILVA (2019) adaptado pela Autora (2024).

**Quadro 4: Geografia – Ensino Fundamental – 9º ano**

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE - BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
9º ANO	O sujeito e seu lugar no Mundo	<u>A HEGEMONIA EUROPEIA NA ECONOMIA, NA POLÍTICA E NA CULTURA.</u>	<b>(EF09GE01)</b> Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.	<b>(EF09GE01)</b> Analisar criticamente de que forma a hegemonia europeia foi exercida em várias regiões do planeta, notadamente em situações de conflito, intervenções militares e/ou influência cultural em diferentes tempos e lugares.	Problematizar a hegemonia europeia na economia, na política e na cultura.  Problematizar o modelo de colonização e exploração dos países europeus estruturado em relações de exploração e espoliação desde a expansão marítimo comercial até a contemporaneidade (a ação das multinacionais, do capital e organismos internacionais etc.)
		Corporações e organismos internacionais.	<b>(EF09GE03)</b> Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.	<b>(EF09GE03)</b> Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.	Problematizar a tendência de homogeneização cultural diante da globalização.  Relacionar essas relações de poder, de exploração e espoliação com a racialização de povos e nações.

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE - BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
Conexões e escalas		<b><u>AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS NA FORMAÇÃO POPULACIONAL.</u></b>	(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.	(EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal.	
		Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização.	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.	(EF09GE05) Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.	Problematizar na perspectiva étnico racial a integração do mundo.  Problematizar os aspectos da mundialização sob a perspectiva das divergências e proibições nas práticas de culturas e religiões.
		A divisão do mundo em Ocidente e Oriente.	(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias	(EF09GE06) Associar o critério de divisão do mundo em Ocidente e Oriente com o Sistema Colonial implantado pelas potências europeias	Problematizar a visão eurocêntrica do mundo, a partir da projeção de Mercator e propor a elaborações de novas representações.

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE - BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
		Intercâmbios históricos e culturais entre Europa, Ásia e Oceania.	<p><b>(EF09GE07)</b> Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia</p> <p><b>(EF09GE08)</b> Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.</p> <p><b>(EF09GE09)</b> Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões.</p>	<p><b>(EF09GE07)</b> Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia</p> <p><b>(EF09GE08)</b> Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.</p> <p><b>(EF09GE09)</b> Analisar características de países e grupos de países europeus, asiáticos e da Oceania em seus aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir suas desigualdades sociais e econômicas e pressões.</p>	<p>Problematizar a origem e motivos que leva o continente europeu a receber uma quantidade significativa de refugiados.</p> <p>Problematizar quais são os países que disputam a soberania da Antártida</p>
		A Antártida no contexto geopolítico internacional			

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE - BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
				<b>(EF09GE09.01PI)</b> Reconhecer a importância da Antártida no contexto geopolítico internacional, sua relevância científica e potencialidades econômicas.	
O mundo do Trabalho	Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial		<b>(EF09GE10)</b> Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e diferentes culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.  <b>(EF09GE11)</b> Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.	<b>(EF09GE10)</b> Analisar os impactos do processo de industrialização na produção e circulação de produtos e diferentes culturas na Europa, na Ásia e na Oceania.  <b>(EF09GE11)</b> Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.	Analizar criticamente os problemas decorrentes ao uso dos recursos hídricos nos diferentes continentes, bem como as consequências da atuação de corporações e empresas multinacionais nos diferentes países  Problematizar crítica e historicamente os processos de industrialização, transformações sociais, e exploração ambiental na perspectiva étnico-racial.  Problematizar como a infraestrutura (territorializada) que permite o acesso à internet é

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE - BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
					irregular entre os países do mundo.
		Cadeias industriais e inovações no uso dos recursos naturais e matérias-primas	<b>(EF09GE12)</b> Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.  <b>(EF09GE13)</b> Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.	<b>(EF09GE12)</b> Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países, com destaque para o Brasil.  <b>(EF09GE13)</b> Analisar a importância da produção agropecuária na sociedade urbano-industrial ante o problema da desigualdade mundial de acesso aos recursos alimentares e à matéria-prima.	Problematizar quem são e qual a identificação étnica dos mais atingidos pelo desemprego estrutural no Brasil e no mundo.  Analizar criticamente os diferentes níveis de insegurança alimentar e a sua complexidade pelo mundo.
	Formas de representação e pensamento especial	Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas.	<b>(EF09GE14)</b> Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados	<b>(EF09GE14)</b> Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfoses geográficas para analisar, sintetizar e	Problematizar que as representações indicam um olhar e uma perspectiva de quem faz.  Problematizar as generalizações e o

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE - BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
			<p>e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.</p> <p><b>(EF09GE15)</b> Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.</p>	<p>apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sociopolíticas e geopolíticas mundiais.</p> <p><b>(EF09GE15)</b> Comparar e classificar diferentes regiões do mundo com base em informações populacionais, econômicas e socioambientais representadas em mapas temáticos e com diferentes projeções cartográficas.</p>	<p>eurocentrismo nas representações cartográficas.</p> <p>Questionar a intencionalidade cartográfica, como foram e para que foram e são construídos os arranjos espaciais e os mapas que os representam, porque alguns mapas têm mais visibilidade que outros.</p>

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE - BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
	Natureza, ambientes e qualidade de vida	Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania.	<p><b>(EF09GE16)</b> Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.</p> <p><b>(EF09GE17)</b> Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.</p> <p><b>(EF09GE18)</b> Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.</p>	<p><b>(EF09GE16)</b> Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos da Europa, da Ásia e da Oceania.</p> <p><b>(EF09GE17)</b> Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, da Ásia e da Oceania.</p> <p><b>(EF09GE18)</b> Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais edas diferentes fontes de energia (tais como termoelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.</p> <p><b>(EF09GE18.01PI)</b> Compreender as transformações da paisagem da Europa, da</p>	<p>Compreender a diversidade natural e suas formas de utilização e exploração.</p> <p>Compreender como processo antigo e contínuo o de exploração e espoliação dos povos e países subdesenvolvidos/periféricos/marginais/sul global, que estrutura sociedades a partir da concentração de riqueza nas mãos de poucos a custas de estruturas sociais classistas, racistas e patriarcais.</p> <p>Compreender a produção da Europa, Ásia e Oceania, ou seja, a Divisão Internacional do trabalho, a partir da lógica capitalista internacional, que explora recursos humanos e naturais.</p> <p>Problematizar o desenvolvimento e acesso</p>

MAPEAMENTO DE HABILIDADES E AS ABORDAGEM ÉTNICO RACIAL					
ANO	UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE - BNCC	HABILIDADE – CURRÍCULO DO PIAUÍ	POSSIBILIDADES DE ABORDAGEM ÉTNICO-RACIAL
				<p>Ásia e Oceania a partir das relações entre natureza, meio e atividades antrópicas, enfatizando a necessidade da conservação dos recursos naturais nestes locais e no seu espaço de vivência.</p> <p><b>(EF09GE18.02PI)</b> Reconhecer as diferentes paisagens, relacionando-as aos diferentes modos de viver dos povos na Europa, na Ásia e na Oceania.</p>	as tecnologias por alguns países apenas

Fonte: BRASIL (2018) e SILVA (2019) adaptado pela Autora (2024).



## PALAVRAS FINAIS NESSA CONVERSA QUE NÃO SE ESGOTA...

O saber é como um tronco de baobá. Ninguém consegue abraçá-lo sozinho.

(Provérbio da Costa do Marfim.)

Nessas linhas finais. Quero confessar, o desafio que foi não perder fôlego e o tom em escritos tão singulares. Não sou afinada com a escrita acadêmica. Mas resolvi viver uma experiência de uma escrita diferente. A realização do presente trabalho foi como já disse anteriormente, resultado da necessidade de levar a mais gente alguns saberes que venho partilhando na sala de aula, encontros com outros professores. Chegar ao final me causa Alívio. Espero ter conseguido estabelecer e manter viva a chama da conversa que reconheço, longa, repetitiva, por vezes e sem sombra de dúvida inacabadas. Por que o conhecimento? É como um mar que não tem fim. Agradeço a generosidade de todos que contribuíram com esse trabalho.

Certamente o desconforto dos racistas tende a aumentar. Hoje, fundamentações, pesquisas, provas documentais legitimam e dão veracidade ao legado da população negra que, através dos séculos, vem contribuindo para o desenvolvimento da nossa sociedade. Não é mais possível negar as evidências. O Sol não pode mais ser tapado com a peneira, os raios solares derretem a peneira e acendem a fogueira do conhecimento que cegam alguns. De susto ou e de medo? Para outros, no entanto, é um calor que aquece as almas.

O indivíduo negro ama, é amado, ri, chora, tem sonhos, fé, faz poesia, é mãe, é pai, quer acertar, tem dores, cai, levanta, acolhe, erra, acerta, constrói, inventa, ler romances, faz festa, quer ser acolhido, é solidário, gosta de muitas coisas, de outras, se indigna com a injustiça, tem projetos de vida, é filho, é filha, é irmão e irmã, trabalha, brinca, canta, estuda, dorme, acorda e tem uma vida inteira para amar, abraçar, ser feliz e fazer feliz. Por tudo isso aponto a gravidade de uma narrativa excludente que vem sendo construída e propagada a séculos que entranhou nas mentes das pessoas, gerando certa instabilidade, uma desatenção e desprezo à existência das vidas negras. Que, como uma das vidas, como todas as vidas, têm singularidades, subjetividades, humanidade. Humanidade, esta é a palavra que representa o X de toda a questão racial, o não significa, o não identifica a humanidade na pessoa negra.

É o fundamento do racismo. Repito. Nas palavras finais que a circulação desse arcabouço de conhecimento, notícias, concepções filosóficas, sociais, culturais, religiosas, científicas trazidas na bagagem de homens e mulheres africanos que aqui chegaram e foram escravizados não foi suficiente. Não foi suficientemente compartilhado devido aos entraves impostos. A essas pessoas há uma ausência histórica de valorização da pessoa negra e certo desprezo à sua humanidade.

É importante reconhecer que havia uma percepção por parte dos escravocratas da sofisticação do conhecimento e das competências. Estressadas pelo escravizar, os colonizadores, espertamente, se apropriaram, usufruíram, maldosamente desinteligência, muitas vezes não dando crédito, devido às expressões de seus saberes. Não contempla esse legado, não contemplar esse legado. Implica em. Dificultar o conhecimento e o respeito que as vidas negras merecem, o fortalecimento dessa identidade, o seu empoderamento, a valorização da produção do conhecimento do povo africano, desprezada pelo colonizador ao longo dos séculos. São pautas urgentes nos tempos contemporâneos. Temos a oportunidade de reverter a ideologia que desprestigia. Os feitos do povo negro de ontem e de hoje. A efetivação da Lei 10639/03 dentro das escolas, é uma grande aliada ao projeto de desconstrução e reconstrução. Em outras palavras, as travas ideológicas das Américas, incluindo o Brasil, dificultam, dificultaram e ainda dificultam a circulação do legado do povo negro, oriundo de vários países do continente africano.

Desejo de coração que a leitura deste trabalho possa ter contribuído para a reflexão sobre a postura racista e tenha conseguido mobilizar leitores e leitoras para a construção de um mundo mais igualitário. Entendendo e respeitando o legado do povo africano que marcou à nossa maneira de viver e de pensar e de existir. Que o amor, a paz, o respeito e a alegria sejam sentimentos usufruídos por todos e todas em nossas convivências sociais. Viver é pulsante e o Sol nasceu para todos.

Há mais de 20 anos, o Estado brasileiro vem cometendo um criminoso ato de racismo, o não cumprimento da Lei 10.639, sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo presidente Lula logo no início de seu primeiro mandato. É um clássico caso de racismo institucional cometido pelo Estado em todas as suas esferas: federal, estadual e municipal.

A 10.639/03 é a típica "lei que não pega". É interessante notar que leis que atendem a demandas do povo negro e pobres têm essa mágica: "não pegam". Trata-

se de mais uma vertente da estupidez institucional de tornar visível o estereótipo do negro bandido à mercê do braço armado da instituição racista e, invisíveis, nossos aspectos positivos e o que interessa, de fato, à vida do povo negro.

A omissão no cumprimento da Lei 10.639 é um ato de racismo institucional que encontra paralelos ao longo da história da presença negra no Brasil colonizado. Lá pelos meados da terceira década do século 14, o papa autorizou os portugueses: podem escravizar, negros não possuem alma.

Desde então, o processo de escravização da população negra trazida da África ganha mais e mais autorizações institucionais para a manutenção e a ampliação da crueldade. No século 19, especialmente, uma série de leis já do Império do Brasil preparavam o terreno para a estruturação definitiva do racismo brasileiro. Não podem ter terras, não podem ter escola, não podem ter serviços de saúde, não podem ter moradias humanas, não podem ter financiamento, não pode ter dignidade. Enquanto isso, tudo aqui e muito mais foi dado e permitido aos imigrantes europeus estimulados a chegar após a "abolição".

O racismo institucional<sup>53</sup> é o pai do racismo estrutural. E o Estado brasileiro o realimenta desde sempre, cedendo às forças reacionárias, à elite racista. Mesmo em governos democráticos-progressistas, como o Lula I e II. Naqueles oito anos, nada foi feito para que a Lei 10.639/03 fosse aplicada de fato. O mesmo ocorreu nos anos do governo Dilma. Os anos do governo Bolsonaro já sabemos que foi a estagnação total para os avanços das políticas públicas antirracista no Brasil. Já no governo Lula III a esperança volta a surgir no sentido avançarmos alguns passos nesse caminho tão árduo da luta antirracista.

Dito isso, deixo aqui algumas recomendações pensando na efetivação da Lei 10.639/03, pois uma implementação eficaz na educação integral antirracista requer tempo, esforço e colaboração entre professores, escola e toda a comunidade escolar. O Projeto Político Pedagógico precisa ser reorganizado e restrukturado com urgência segundo o que a lei e as diretrizes preconizam, para tanto, toda a comunidade deve ser mobilizada para que se efetive as mudanças de acordo com a demanda locais. Todos os profissionais da escola devem se apropriar desse PPP, a partir de uma abordagem interdisciplinar e fundamentada nos princípios de uma gestão

---

<sup>53</sup> Racismo institucional é qualquer sistema de desigualdade que se baseia em raça que pode ocorrer em instituições como órgãos públicos governamentais, corporações empresariais privadas e universidades (públicas ou particular).

democrática, também estimule mais projetos que debatam sobre o racismo e o preconceito étnico-racial no Brasil e na escola.

A escola deve ter mais cuidado com os materiais que circulam, seja ele impresso, audiovisual ou de outra natureza, sempre explorem a diversidade étnico-racial. E finalmente, mas não menos importante reconheçam que o racismo está presente na escola e fortaleçam ações de combate, bem uma comunicação proativa com as famílias, denunciem e apurem quando os casos de racismo acontecerem.

Aspiro que esta pesquisa possa alavancar um movimento sistêmico que contribua para as transformações nas relações educativas no contexto da educação integral, levando estudantes, educadores e comunidade escolar na direção da justiça social. Justiça essa que, na escola, começa com justiça curricular.

Sigamos, existindo e resistindo!

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única.** São Paulo: Companhia das letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Feminismos Plurais, 2019.

ALVES, Magda. **Como escrever teses e monografias: um roteiro passo a passo.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação.** In: AQUINO , Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

ANJOS, Rafael Sanzio dos. **A África, a educação brasileira e a geografia.** In: Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 167-184. (Coleção Educação para Todos)

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **O déficit cognitivo e a realidade brasileira.** In:AQUINO, Julio Groppa (org.): Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998

ARGÜELES, Regis. **Educação integral e o “Robustecimento do aluno”:** Um caso de revolução Passiva? Educação Integral em Tempo Integral, disponível em: <<http://educacaointegral.wordpress.com/2010/06/02/>> acesso em 18/01/2011.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis: Vozes, 2020.

ASANTE, Molefi Kete. **A ideia afrocêntrica em educação.** Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 31: mai.-out./2019.

ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar.** In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre Educação e Juventude – Conversas com Riccardo Mazzeo.** Rio de Janeiro: Zahar, 2013

BELÍSSIMO, Angelo Renato, SIMÃO, Maristela dos Santos. **Relações raciais na escola: Currículo e responsabilidades, livro didático, mídias e escola.** In: CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. RASCKE, Karla Leandro. Formação de professores: produção e difusão de conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana. Santa Catarina: DIOESC, 2014.

BENEDITO Beatriz Soares, CARNEIRO, Suelaine e Portella Tânia. (Org.) **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afrobrasileira.** São Paulo, SP. Instituto Alana, 2023.

BETHENCOURT, F. **Racismos: das cruzadas ao século XX.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BOTELHO, Denise.; NASCIMENTO, W. F. **Educação e religiosidade Afro-brasileira: a experiência dos candomblés.** Revista Participação, p. 74-82, 2012. Disponível em:  
[https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11854/1/ARTIGO\\_EducacaoReligiosidadesAfroBrasileiras.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11854/1/ARTIGO_EducacaoReligiosidadesAfroBrasileiras.pdf). Acesso em: 8 mar. 2022.

BOURDIEU, Pierre. **O Senso Prático.** Trad. Maria Ferreira. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BRANCO, Verônica. (2012). **Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil.** Educar em Revista, (45), 111-123. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300008>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação.** São Paulo. Brasiliense: 2013.

BRASIL, **Lei 12.288/10. Estatuto da Igualdade Racial.** Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Constituição Brasileira, 1988.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Consulta realizada em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1981.** Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Consulta realizada em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Consulta realizada em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Consulta realizada em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I,** em 25.03.1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Consulta realizada em: 26 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal; Centro gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Lex: Brasília, 2003. Disponível em:<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm#art1)>. Acesso em 24 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Brasília, 2018. Disponível em: Acesso em: 9 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial nº 17.** Brasília, DF, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRAZILIAN CURRICULUM POLICIES. In: **Roundtable Differing Differences: transnational curriculum spaces and inquiries in post-truth times, Division B, Curriculum Studies,** 2019 AERA Annual Meeting, 5-9 de Abril, Toronto, Canadá, 2016.

CALLAI, Helena. C. **A Geografia e a Escola: Muda a Geografia? Muda o Ensino?** Revista: Terra Livre, n. 16. (p. 133-152). São Paulo, 2001.

CARVALHO, M. C. B. **O lugar da educação integral na política social.** Cenpec, São Paulo, n. 02, p. 7-11, 2006.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino/** Lana de Souza Cavalcanti. [Goiânia]: Alternativa, 2005.

CAVALIERE, A. M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educação & Sociedade, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1015-1035, out. 2007

CAVALIERE, A. M., e Maurício, L. V. (2012). **A ampliação da jornada escolar nas regiões Nordeste e Sudeste: sobre mo delos e realidades.** Educação em Questão, 42(28), 251-273. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4060>

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira.** In: Revista Educação & Sociedade. Campinas, n. 81, dezembro/2002a Disponível em Acesso em maio 20 18.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e Antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Summus, 2001.

CELLARD, André. **A análise documental.** Disponível em: [http://www.academia.edu/9238598/ANDR%C3%89\\_CELLARDA\\_an%C3%A1lise\\_documental.\\_p\\_295-](http://www.academia.edu/9238598/ANDR%C3%89_CELLARDA_an%C3%A1lise_documental._p_295-)

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Pernambuco, uma referência para a educação integral no Ensino Médio.** Programas de Educação Integral, 2015. Disponível em: Acesso em 10 de abr. 2022.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto.** 1º edição revista e atualizada, São Paulo: Editora Gente, 2004.

COELHO, Lígia Martha. **Educação integral: concepções e práticas na educação fundamental.** Rio de Janeiro: Anped, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunoes/27/gt13/t137.pdf>> Acesso em 12/01/2011.

COLL, César; MARTÍN, Elena. **Aprender conteúdos e desenvolver capacidades.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTA, Francisca Raquel da. **A carta de Esperança Garcia e os usos da memória da escravidão para a construção da identidade negra piauiense.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA, 3.; SEMINÁRIO DE PESQUISA DO DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA, 10., 1-3 out. 2012, Fortaleza. Anais... Fortaleza: UFC, 2012. p. 1-16.

COUTO, Mia. **A confissão da Ieoá**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CUNHA JUNIOR, Henrique. **Africanidades e educação: pensando sobre a inclusão universitária dos afrodescendentes**. In: AQUINO, M. A.; GARCIA, J. C. R. (Orgs.). Responsabilidade ético-social das universidades públicas e a educação da população negra. João Pessoa: Universitária da UFPB, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito**. Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742008000200002&script=sci\\_abstract&tlang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742008000200002&script=sci_abstract&tlang=pt). Acesso em 24 de out.de 2023.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade** - Papirus, Campinas. SP, 2004

DIOGO, Rosália. E. G. **Mídia e Racismo** - . 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. v. 1000. 80p.

DUTRA, P. F. V. **Educação integral no estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Faculdade de Educação, Universidade de Juiz de Fora, 99f., 2013.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. In: ALEXANDRE, M. A. (org.). Representações Performáticas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017

FANON, Frantz. **Condenados da Terra**. Vol. 42. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1968.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2021.

FERNANDES, Manoel. **Aula de Geografia e Algumas Crônicas**. 2<sup>a</sup> Ed. Campina Grande. Bagagem, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3º ed. Curitiba: Editora Positivo, 2004.

FERREIRA, Franklin Ricardo; e Camargo, Amilton Carlos. **A naturalização do preconceito na formação da identidade do afrodescendente**. EccoS Revista Científica, vol. 3, núm. 1, junho, 2001, pp. 75-92

FILIZOLA, Roberto. **Didática da Geografia**. Editorial Base. São Paulo. 2009.

FILHO, Guimes Rodrigues; PERÓN, Cristina Mary Ribeiro (orgs.). **Racismo e Educação: contribuições para a implementação da Lei 10.639/03**. Uberlândia: EDUFU, 2011

FLORÊNCIO, Priscila. **Piauí contará com 200 escolas de tempo integral até o final de 2023**. <https://www.seduc.pi.gov.br/noticias> (seduc.pi.gov.br). Acesso em 10 de jun. 2023.

FOCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42<sup>a</sup>ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FOCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Trad. Roberto Machado. 19. Ed. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FREIRE, Paulo. **A educação é um ato político**. Cadernos de Ciência. Brasília, n. 24, p. 21-22, jul/ago/set 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 36<sup>a</sup> ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GALLO, Silvio. **A educação integral numa perspectiva anarquista.** In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Vilela (orgs). Educação brasileira e(m) tempo integral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, seção I, p.13-42.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: Métodos e Epistemologias,** Campinas: Papirus, 2007.

GANDIN, Danilo. **Escola e transformação social.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GERMANI, Bernardete. **Educação de tempo integral: passado e presente na rede municipal de Curitiba.** 2006, 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Curitiba- PR, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **A questão racial na escola: deságios colocados pela implementação da Lei 10.639/03.** In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade.** In: CAVALLEIRO, E. S. (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001

GOMES, Nilma Lino. **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação.** In: Superando o racismo na escola. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetizada e Diversidade. 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação.** Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. OLIVEIRA, Fernanda Silva de. SOUZA, Kelly Cristina Cândida de. **Diversidade étnico-racial e trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas.** In: ABRAMOWICZ, Anete. GOMES, Nilma Lino (Orgs.). Educação e raça: perspectivas políticas. Minas Gerais: Autêntica, 2010. Parte II.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012

GOMES, Nilma. **A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03.** In: MOREIRA, A.F.(Orgs). Multiculturalismo: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Petrópolis:EditoraVozes,2008.

GONÇALVES e SILVA, Petronilha Beatriz. (Relatadora). **Parecer das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC/CNE.2004

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Movimento negro e educação,** n. 15, Set/Out/Nov/Dez, p. 134-158, 2000

GONÇALVES, Antonio Sérgio. **Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral.** Cadernos Cenpec, volume nº 2, p.1-10, 2º semestre 2006.

GONÇALVES, Gabriela da Costa. Lei Afonso Arinos: **A primeira norma contra o racismo no Brasil.** <https://www.palmares.gov.br/>. Acessado em 26 de jun. 2023.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Trad. Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOFFMAN, Erving. A representação do Eu na Vida Cotidiana.14 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente.** In: Cadernos Cenpec. 2006.

HASENBALG, Carlos, **Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil.** Tradução Patrick Burglin. 2ª edição. Belo Horizonte. Editora UFMG; Rio de Janeiro, 2005.

HASENBALG, Carlos. **O negro nas vésperas do centenário.** (13) Estudos Afro-asiáticos, 1987, pp. 79-86.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90.** Texto para Discussão nº 807. Rio de Janeiro: Ipea, 2001.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade.** Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. Editora Martins Fontes, 2021.

HORA, D. M. e COELHO, L. M. **Diversificação curricular e Educação Integral.** 2004, p. 1-18. Disponível em: . Acesso em: 18/01/2011.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2017:** Notas estatísticas. Ministério da Educação. 2018.[https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas\\_s/2018/notas\\_estatisticas\\_Censo\\_Escolar\\_2017.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas_s/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf)

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano.** Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 1993.

LIMA, Ivan Costa. **História da educação do(a) negro(a) no Brasil II: pedagogia multirracial, o pensamento de Maria José Lopes da Silva (RJ),** Curitiba, Appris, 2021.

LOBATO, I. M., e Santos, C. N. **Novas relações e sa beres em uma escola de tempo integral na área rural.** Educação: Teoria e Prática, 23(43), 93-107. 2013. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.vol23. n 43. p 93-107>

LORDE, Audre. **Irmã Outsider: Ensaio e Conferências.** 1. ed. 1 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. Tradução de Stephanie Borges.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

MACEDO, Elizabeth. **Curriculum Beyond Normativity: difference concealment in MACHADO, A. Proverbios y cantares: XXIX caminante no hay camino.** Espanha, 1999. Disponível em: <<http://www.latino poemas.net/modules/publisher2/article.php?storyid=1115>>. Acesso em: 05 fev. 2024.

MACHADO, A. M., e Zapletal, P. P. **Ampliação da jornada das escolas públicas brasileiras: um panorama de políticas e discursos.** Caderno Cedes, 39(108), 209-222. 2019. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019218929>

MACHADO, A. **Proverbios y cantares: XXIX caminante no hay camino.** Espanha, 1999. Disponível em: <<http://www.latino poemas.net/modules/publisher2/article.php?storyid=1115>>. Acesso em: 05 fev. 2024.

MANNHEIM, Karl. **Strukturen des Denkens.** Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1980 [inglês: Structures of thinking. Collected Works Volume Ten. London: Routledge + Kegan Paul, 1982].

MARMELSTEIN, Geroge. **Curso de Direitos Fundamentais.** 2ª edição, São Paulo: Atlas, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre a educação e ensino.** Campinas, SP: Moraes, 1992

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola pública de horário integral: O que se lê, o que se vê.** Rio de Janeiro: Anped, 2003. Disponível em: acesso em 18/01/2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação.** 2014. [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2018). **Programa novo mais educação:caderno de orientações pedagógicas**, versão II. <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/90251-cader no- orientador-pnme/file>

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: MECSECAD/SEPPIR /INEP, 2005.

MIRANDA, M. G., & Santos, S. V. **Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar.** Perspectiva, 30(3), 1073-1098. 2012. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2012v30n3p1073>

MOTT, Luiz. **Piauí Colonial: população, economia e sociedade.** Teresina: APL/FUNDAC/DETRAN, 2010, p. 141.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro.** São Paulo: Ática, 1988.

MORAN, José. **Educação Híbrida. Um conceito-chave para a educação, hoje.** In: Bacich, L. Neto, A. T. Trevisani, F. M. (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** 1ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

MÜLLER, T. M. P.; COELHO, W. N. B. **A Lei Nº. 10.639/03 e a Formação de Professores. Trajetória e Perspectivas** Revista da ABPN. v. 5, n. 11, p. 29-54, jul-out. 2013.

MUNANGA, K. **Negritude: usos e sentidos.** São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola.** 2<sup>a</sup> edição revisada Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Redisputando a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 5. ed. rev. ampliada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NEVES, Luis José. **Caderno de pesquisas em administração. Pesquisa Qualitativa – Qualidades, usos e possibilidades.** São Paulo, v. 1, nº 3, 2º sem, 1996.

NOGUEIRA, Renato. **O ensino de Sociologia e a lei 10.639.** Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Educação integral em tempo integral: Uma concepção de educação para a modernidade.** In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa (org.). *Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências*. Rio de Janeiro: DP et alli, 2009, parte 01, p. 13- 20.

PARO, Vitor. et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público.** São Paulo: Cortez, 1988.

PARO, Vitor. H. **Educação integral em tempo integral: uma concepção de educação para a modernidade.** In: COELHO, L. M. C. C. (Org.). *Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo*. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2009a. p. 13-20.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Razão revolucionária e a descolonização das mentes.** São Paulo: EDL, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a Lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo.** Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2006. Disponível em:<<http://www.nupe.ufpr.br/paixao.pdf>>. Acessado em: 14 de Ago.2023

ROCHA, Hélder. **Piauí amplia oferta de ensino Médio de tempo integral.** <https://www.pi.gov.br/>. Acessado em 26 de jun. 2022.

ROCHA, Rosa Margarida. de Carvalho. **Educação das relações étnico-raciais: pensando referenciais para a organização da prática pedagógica/ ilustrações de Marcial Ávila.** Belo Horizonte: Mazza Edições. 2011.

ROCHA, S.; SILVA, J. A. N. À Luz Da Lei 10.639/03, **Avanços e Desafios: Movimentos Sociais Negros, Legislação Educacional e Experiências Pedagógicas.** Revista da ABPN. v. 5, n. 11, p. 55-82, jul–out. 2013.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação.** Educação e Pesquisa [on-line]. 2013, v. 39, n. 1. pp. 15-30. Disponível em: mod.lk/ed24\_fm1. Acesso em: 26 abr. 2023.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. **O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação.** Educação e Pesquisa [on-line]. 2013, v. 39, n. 1. pp. 15-30. Disponível em: mod.lk/ed24\_fm1. Acesso em: 26 abr. 2023.

SANTANA, Cristiane Copque da Cruz Santos de. **Memórias da disciplina “introdução aos estudos africanos:” a experiência da Bahia na década de 1980 recontada a partir da História Oral.** In: X Encontro Regional Nordeste de História Oral. História Oral, Educação e Mídias. 10 13 Ago. 2015, Bahia. Disponível em: . Acesso em: 05 de junho de 2023.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A.,2009.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da crítica da geografia a geografia crítica**. São Paulo: Hucitec/Edusp, 1978. SANTOS, Milton. Metamorfoses do Espaço Habitado, fundamentos teórico e metodológico da geografia. Hucitec. São Paulo 1988.

SANTOS, Renato Emersom dos. **O ensino de Geografia do Brasil e as Relações raciais: reflexões a partir da Lei 10.639**. In: SANTOS, Renato Emersom dos. (Org.). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: o negro na Geografia do Brasil. 3a. ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2013.

SANTOS, Sales. Augusto. dos. **A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro**. In: BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**. Plural, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. Doi: 10.11606/issn.2176-8099.pcso.2017.113972. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SAVELI, Esméria De Lourdes. **A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas**. Revista Contrapontos – eletrônica.V. 10, n. 2, p. 129-146, mai/ago 2010.

Secretaria da Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

SILVA, Carlos Alberto Pereira da et.al. **Curriculum do Piauí: um marco para a educação do nosso estado** / Teresina: SEDUC, 2019.

SILVA, Iraneide Soares da. **As inquietações no currículo educacional a partir da lei 10639/03**. Padê, Brasília, v. 1, n. 2, p. 33-51, jul./dez. 2007.

SILVA, Iraneide Soares da. **Caminhos, pegadas e memórias: uma história social do Movimento Negro Brasileiro.** Universitas Relações Internacionais, Brasília, v. 14, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2016.

SILVA, Iraneide Soares da. **É preta, é preto em todo canto da cidade:** história e imprensa na São Luís/MA (1820 - 1850). 2017. 202f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SILVA, R. M., e Sales, A. **Escola em tempo integral no campo: conflitos de ideias.** Revista Brasileira de Educação do Campo, 2(2), 773-792. 2017 <https://doi.org/10.20873/uft. 2525-4863.2017v2n2p773>

SOARES, A. J. G., Brandolin, F., e Amaral, D. P. **Desafios e Dificuldades na Implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas.** Educação & Realidade, 42(3), 1059-1079. 2017. <https://doi.org/10.1590/2175-623660490>

SOUZA, Eliete de. **Problematizando a equidade: a questão da inclusão profissional da pessoa com deficiência.** São Paulo: PUC, 2006. Mestrado em Psicologia Social.

SOUZA, Elio Ferreira de. **A “carta” da escrava Esperança Garcia do Piauí: uma narrativa precursora da literatura afro-brasileira.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA, 14., 29 jun.-03 jul. 2015, Belém. Anais Eletrônicos. Belém: UFPA, 2015. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais-artigos/?id=822>. Acesso em: 23 ago. 2023.

SOUZA, Elio Ferreira de. **Literatura Afrodescendente: da gênese dos relatos de experiências escritos pelos próprios escravos do Brasil, Cuba e Estados Unidos à tradição da narrativa autobiográfica contemporânea da diáspora e no periódico Cadernos Negros.** In: EUGÊNIO, João Kennedy. Escravidão Negra no Piauí e Temas Conexos. Teresina: EDUFPI, 2014. p. 357-378.

SPOSATI, A. **Exclusão social abaixo da linha do Equador.** In: VERÁS, M. P. B. (ed.) Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam. São Paulo: Educ, 1999.

SPOSATI, Aldaíza. **Mapa da exclusão/inclusão social.** Com ciência, n. 36, out. 2002. Disponível em: Acesso em: 28 mar. 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** UFRJ.1994

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Estudos Pedagógico, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84. Disponível em: Acesso em: 12/01/2023.

WILLIANS, Raymond. **Tradições, Instituições e Formações.** In: Marxismo e Literatura. Rio de Janeiro: Zahar. 1977.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura e sociedade: de Coleridge a Orwell.** Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2º ed. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2001

YUS, Rafael. **Educação Integral uma educação holística para o século XXI.** Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 269.

ZANARDI, T. A. C. **Educação integral, tempo integral e Paulo Freire: os desafios da articulação conhecimento--tempo-território.** E-curriculum, 14(1), 82-107.2016. <https://revis tas. pucsp.br/i>