



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGE_n
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



PRICILA OLIVEIRA PEREIRA

**NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE AFRICANIDADES NO CURRÍCULO E
PRODUÇÃO DA DIFERENÇA NO COLÉGIO DO CAMPO MIGUEL ARCANJO,
SÍTIO DO MATO, BA**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2023

P494n

Pereira, Priscila Oliveira.

Narrativas de professores sobre africanidades no currículo e produção da diferença no Colégio do Campo Miguel Arcanjo, Sítio do Mato, Ba. / Priscila Oliveira Pereira, 2023.

158f. il.

Orientador (a): Dr^a. Maria de Fátima de Andrade Ferreira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia,
Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2023.

1. Currículo - Relações étnico-raciais. 2. Produção da diferença. 3. Eletiva de Africanidades. 4. Estudos Culturais. I. Ferreira, Maria de Fátima de Andrade. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino-PPGEn.

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

NARRATIVAS DE PROFESSORES SOBRE AFRICANIDADES NO
CURRÍCULO E PRODUÇÃO DA DIFERENÇA NO COLÉGIO DO CAMPO
MIGUEL ARCANJO, SÍTIO DO MATO, BA

Autora: Pricila Oliveira Pereira

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima de Andrade Ferreira

Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por **Pricila Oliveira Pereira** e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 31/07/2023

COMISSÃO AVALIADORA



Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima de Andrade Ferreira (UESB)
Presidente da Banca Examinadora/Orientador



Prof. Dr. José Valdir Jesus de Santana (UESB)
Examinador interno



Documento assinado digitalmente

CANDIDA MARIA SANTOS DALTRO ALVES

Data: 25/03/2024 18:55:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Cândida Maria Santos Daltro Alves (UESC)
Examinador externo

Dedico esta dissertação ao meu saudoso bisavô Miguel Arcanjo de Oliveira, homem preto e sertanejo que aprendeu sozinho a ler e escrever.

AGRADECIMENTOS

A vocês que sabem o quanto lutei, resistir, venci barreiras para chegar até aqui, nesse momento, expressei minha ternura, carinho e gratidão. Assim, iniciei este breve agradecimento declarando que sou grata às pessoas que fazem parte de minha vida e que também fizeram parte da jornada de construção desta pesquisa, por terem sido inspiração, por terem apoiado a minha trajetória, por terem sido incríveis.

Agradeço a minha querida orientadora Maria de Fátima de Andrade Ferreira por ter cuidado de mim nesta fase da minha vida acadêmica, suas orientações foram além do que eu poderia esperar e mostraram para mim o que é ser uma grande educadora, pesquisadora e orientadora.

Sou grata pela generosidade do professor Benedito Gonçalves Eugênio.

Aos colegas Marina, Artur e todos os outros que, juntamente comigo, foram orientados da professora Maria de Fátima, agradeço por todas as palavras de apoio que me ajudaram muito.

Sou grata pela ajuda dos professores colaboradores deste trabalho, ao atual gestor e a gestora anterior do colégio que foi o campo de estudo desta pesquisa, o apoio de vocês foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Agradeço aos meus queridos pais, Deijanira e Francisco, por todo o apreço e apoio; minha mãe, outra grande educadora, segurou em minha mão e me ajudou nos últimos passos desta pesquisa.

Agradeço o carinho e compreensão do meu namorado Zenas e dos meus amigos Kakau, Mirley, Juliana, Rejane, Scarlett, Nanda Oliveira. Angélica, Poli e todas as meninas da “República do Predinho Azul” de Caetité, Laís, Cleidimar, todas vocês são inspirações para mim.

Kakau e Nanda, vocês também foram inspirações para mim. E agradeço a uma das minhas maiores inspirações, minha irmã Louise.

Sem estas pessoas incríveis eu não teria conseguido concluir minha dissertação, a todos vocês, meu muito obrigada!

RESUMO

A presente pesquisa analisou as narrativas de professores sobre africanidades como componente eletivo no currículo e produção da diferença do Novo Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, Sítio do Mato, BA. Este colégio fica situado em uma comunidade camponesa ribeirinha, que faz parte do município de Sítio do Mato, localizada no interior da região Oeste do estado da Bahia e que pertence ao Território de Identidade Velho Chico. Nesse sentido, a pesquisa buscou analisar as estratégias pedagógicas e curriculares aplicadas pelo campo investigado para desenvolver educação para as relações étnico-raciais, observando, por meio da análise das narrativas dos professores, interlocutores da pesquisa, quais os sentidos de negro/não negro são produzidos/reproduzidos na sala de aula e de que modo o componente eletivo Africanidades, que faz parte do currículo flexível do Novo Ensino Médio, contribui (ou não) para o combate contra preconceitos/discriminação étnico-racial, racismo, entre alunos no contexto escolar. Os procedimentos de coleta de dados foram realizados por meio da aplicação de entrevista semiestruturada, com perguntas fechadas e abertas flexíveis, conversas informais com as interlocutoras e observação in loco, direta e sistemática, com questões que dialogam com a perspectiva teórica do estudo. Este trabalho possui respaldo teórico-metodológico nos Estudos Culturais (HALL, 2006; SILVA, 1999, 2000), campo de estudos que atribui aos conceitos de diferença e identidade, caracteres sociais, culturais e políticos; além de buscar apoio de referenciais que tratam das relações étnico-raciais (CAVALLEIRO, 2001; GOMES, 2012; MUNANGA, 2004, 2005; SILVA, 2018) e currículo (GOMES, 2008; EUGENIO, SANTANA, MOREIRA, & FERREIRA 2018). Conforme os resultados esperados e procedimentos de análise de dados, com respaldo no aporte teórico dos Estudos Culturais e perspectivas sobre relações étnico-raciais, algumas conclusões sobre as narrativas de professores sobre africanidades como componente eletivo no currículo e produção da diferença do Novo Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, Sítio do Mato, BA foram apontadas: a capacitação dos professores se apresenta como um entrave para a discussão das temáticas africanidades, relações étnico-raciais e culturais, e a identidade e produção da diferença, a introdução da disciplina eletiva de Africanidades possibilitou que as temáticas começassem a ser discutidas no colégio de forma mais aprofundada, gerando transformações nas formas de pensar/falar/agir dos professores e estudantes. Por fim, observamos que a escola pesquisada precisa investir na formação continuada de professores para a aplicação da educação antirracista no currículo e contexto escolar e, também, africanidades como componente eletivo no currículo e produção da diferença do Novo Ensino Médio precisa ser problematizada e ser constitutiva da centralidade nas discussões da CECMA, Sítio do Mato, BA.

Palavras-chave: Currículo. Produção da diferença. Eletiva de Africanidades. Relações étnico-raciais. Estudos Culturais.

ABSTRACT

The present research analyzed the narratives of teachers about Africanities as an elective component in the curriculum and production of difference in the New High School of Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, Sítio do Mato, BA. This college is located in a riverside peasant community, which is part of the municipality of Sítio do Mato, located in the interior of the western region of the state of Bahia and which belongs to the Território de Identidade Velho Chico. In this sense, the research sought to analyze the pedagogical and curricular strategies applied by the investigated field to develop education for ethnic-racial relations, observing, through the analysis of the teachers' narratives, research interlocutors, which meanings of black/non-black are produced/reproduced in the classroom and how the elective Africanidades component, which is part of the flexible curriculum of New High School, contributes (or not) to the fight against ethnic-racial prejudice/discrimination, racism, among students in the school context. The data collection procedures were carried out through the application of a semi-structured interview, with flexible closed and open questions, informal conversations with the interlocutors and direct and systematic in loco observation, with questions that dialogue with the theoretical perspective of the study. This work has theoretical and methodological support in Cultural Studies (HALL, 2006; SILVA, 1999, 2000), a field of studies that attributes to the concepts of difference and identity, social, cultural and political characteristics; in addition to seeking support from references that deal with ethnic-racial relations (CAVALLEIRO, 2001; GOMES, 2012; MUNANGA, 2004, 2005; SILVA, 2018) and curriculum (GOMES, 2008; EUGENIO, SANTANA, MOREIRA; FERREIRA 2018). According to the expected results and data analysis procedures, supported by the theoretical contribution of Cultural Studies and perspectives on ethnic-racial relations, some conclusions about the teachers' narratives about Africanities as an elective component in the curriculum and the production of difference in the New Secondary School of Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, Sítio do Mato, BA were pointed out: the training of teachers presents itself as an obstacle to the discussion of Africanities, ethnic-racial and cultural relations, and the identity and production of difference, the introduction of the elective discipline of Africanities made it possible for the themes to begin to be discussed in the school in more depth, generating transformations in the ways of thinking/talking/acting of teachers and students. Finally, we observed that the researched school needs to invest in the continuing education of teachers for the application of anti-racist education in the curriculum and school context and, also, Africanities as an elective component in the curriculum and the production of the difference of the New High School needs to be problematized and be constitutive of the centrality in the discussions at CECMA, Sítio do Mato, BA.

Keywords: Curriculum. Production of difference. Africanities Elective. Ethnic-racial relations. Cultural Studies.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio
CECMA	Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo
CEP	Comitê de Ética da Pesquisa
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DPLP	Dicionário Priberam da Língua Portuguesa
FIG	Faculdade Integrada de Goiás
HAB	História Afro-brasileira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEM	Novo Ensino Médio
NUREMBA	Núcleo Regional de Estudantes Negros da Bahia
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PFC	Plano Flexibilização Curricular
PNE	Plano Nacional de Educação
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
SECULT-BA	Secretaria de Cultura da Bahia
TI	Território de Identidade
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** – Mapa da Bahia e localização de Sítio do Mato na região Estado, 2010.....
- Figura 2** – Mapa dos territórios de Identidade do Estado da Bahia.....
- Figura 3** – Mapa do Território de identidade do Velho Chico.....
- Figura 4** – Fotografia de pinturas rupestres em caverna localiza em Sítio do Mato – BA.....
- Figura 5** – Fotografia de urna funerária encontrada em sítio arqueológico localizado em Sítio do Mato – BA.....
- Figura 6** – Fotografia do Município de Sítio do Mato – BA.....
- Figura 7** – Fotografia de árvore Gameleira.....
- Figura 8** – Fotografia do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, distrito de Gameleira da Lapa, Sítio do Mato, BA.....
- Figura 9** – Fotografia do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, distrito de Gameleira da Lapa, Sítio do Mato, BA.....
- Figura 10** – Fotografia do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, distrito de Gameleira da Lapa, Sítio do Mato, BA.....
- Figura 11** – Fotografia do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, distrito de Gameleira da Lapa, Sítio do Mato, BA.....
- Figura 12** – Fotografia do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, distrito de Gameleira da Lapa, Sítio do Mato, BA.....
- Figura 13** – Fotografia do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, distrito de Gameleira da Lapa, Sítio do Mato, BA.....

LISTA DE QUADROS E TABELAS

- Quadro 1** – Corpo docente (população da pesquisa) do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, Gameleira da Lapa – Sítio do Mato, BA, 2022.
- Tabela 1** – Quantidade de discentes matriculados entre os anos de 2018 e 2022 no Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo – Gameleira da Lapa, Sítio do Mato – BA.....
- Tabela 2** – Formação do corpo docente do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, Gameleira da Lapa – Sítio do Mato, BA, 2022.....
- Tabela 3** – Quantidade de discentes por distritos do município de Sítio do Mato, BA, 2022.....
- Tabela 4** – Situações de racismo presenciadas pelos professores dentro/da/na CECMA, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato – BA.....
- Tabela 5** – O que dizem/falam/pensam os professores/as sobre racismo no CECMA, campo da pesquisa, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato – BA, 2022.....
- Tabela 6** – O que pensa/diz o professor da CECMA sobre curso de capacitação para trabalhar relações étnicas e raciais dentro da sala de aula promovida pela Rede Básica de Ensino, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato – BA, 2022.....
- Tabela 7** – O que dizem os professores sobre a discussão sobre a temática relações étnico-raciais na sala de aula da CECMA, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato – BA, 2022.....
- Tabela 8** – Preparo do professor sobre a temática racismo na sala de aula e CECMA, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato – BA.....
- Tabela 9** – Preparo do professor sobre a temática racismo na sala de aula e CECMA, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato, BA, 2022.....
- Tabela 10** – O que sabem os professores da CECMA sobre a Lei n. 10.639/03 e se trabalha com História e Cultura da África e Afrobrasileira na sala de aula, 2022.....
- Tabela 11** – Saberes dos professores sobre conteúdos e a disciplina africanidades no currículo do CECMA, 2022.....
- Tabela 12** – O que dizem os professores sobre a inclusão da disciplina africanidades e relações étnico-raciais no currículo do CECMA, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato, BA, 2022.....
- Tabela 13** – Percepção dos professores sobre contribuições de Africanidades no combate ao racismo e sua implementação como disciplina eletiva no currículo do CECMA, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato, BA, 2022.....
- Tabela 14** – Percepção dos professores sobre os sentidos de negro/não-negro (re)produzidos no currículo e contribuições (ou não) da construção de saberes antirracistas e no combate aos preconceitos e discriminação racial no CECMA, 2022.....
- Tabela 15** – Percepção do professor sobre achar importante falar sobre identidade e diferença no currículo do NEM, no CECMA, 2022.....

SUMÁRIO

Uma apresentação de como tudo começou... vivências e experiências

PARTE I

1 Uma introdução à pesquisa	14
------------------------------------	----

PARTE II

2 Marco teórico da pesquisa	27
2.1 Em busca das principais categorias da pesquisa	27
2.1.1 Diferença, identidade e currículo: um olhar a partir dos estudos culturais.	27
2.1.2 Africanidades e africanidades brasileiras: de que se trata?	31
2.1.3 Colonização, colonialidade e decolonialidade do poder, do saber e do ser	35
2.1.4 Breve contextualização histórica da sociedade brasileira	36
2.1.5 Educação Básica: legislação, formação docente e educação antirracista no Brasil	38

PARTE III

3 Percursos metodológicos da pesquisa	42
3.1 Aspectos éticos e tipologia da pesquisa	42
3.2 Percorso metodológico da pesquisa: material, métodos, etapas e procedimentos	44
3.3 Breve caracterização do município de Sítio do Mato e do distrito Gameleira da Lapa, Bahia	51
3.3.1 Campo da pesquisa: a Comunidade Camponesa e Ribeirinha do Rio São Francisco, Gameleira da Lapa – Sítio do Mato, interior do Oeste baiano	57
3.3.2 Campo da pesquisa – local de coleta de dados: Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo – CECMA	61
3.4 Perfil dos professores do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo – CECMA	67
3.5 Tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos pela pesquisa	71
3.5.1 Sobre os interlocutores da pesquisa, professores/as do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, Sítio do Mato - CECMA, BA	72
3.6 Análise dos resultados e discussão da pesquisa	74
3.6.1 Sobre o que dizem/falam/pensam os professores/as sobre racismo no CECMA, campo da pesquisa	75
3.6.2 Narrativas dos interlocutores sobre a formação e preparo dos professores para discutir o racismo na escola	81
3.6.3 O que dizem/sabem/pensam os professores sobre a Lei 10.639/03, conteúdos trabalhados na sala de aula e disciplina Africanidades no currículo do CECMA?	90

PARTE IV

4 À guisa de conclusão e considerações finais	128
Referências	131
Apêndices e anexos	136

Quando se esquece do lugar para onde vai, não se pode esquecer de onde vem.

Provérbio fon.

Uma apresentação de como tudo começou... vivências, experiências e pesquisa

Assim tudo começou...

Uma das minhas primeiras lembranças sobre racismo está relacionada às experiências vivenciadas por um primo, um pouco mais velho do que eu. Recordo... Escutei ele lamentar e questionar aos seus pais o porquê de ele ter uma cor “feia” e o porquê de ele não se parecer com a sua mãe – a minha tia, que possui um tom de pele bem mais claro do que o seu.

Na época em que este episódio ocorreu, eu e esse primo ainda éramos crianças, suas palavras ficaram gravadas em minha memória e eu me lembro bem de ter pensado que a minha cor não era feia e de não entender a situação pela qual o meu primo, que possui a pele menos retinta do que a minha, estava passando e nem a forma como ele se enxergava.

Hoje, tenho consciência e recordo de muitos dos episódios de racismo que presenciei e/ou vivenciei ao longo de minha trajetória de vida, na família, na escola e em outros espaços sociais e as experiências mais antigas, ainda na infância e na adolescência, os olhares lançados a mim e as outras pessoas negras ao meu redor, moldaram os meus gostos e preferências.

Quando criança, presenciei a minha bisavó – mulher branca – contar que, antes de se casar com o meu bisavô – homem negro, perguntaram a ela se preferia casar-se com um homem feio e religioso ou um homem bonito, mas “do mundo”. Decerto, o meu bisavô era bem mais velho do que a minha bisavó, era viúvo e tinha filhos, fatores que também poderiam, por questões culturais, ser vistos como negativos, no entanto, o adjetivo “feio” remete às percepções que as outras pessoas possuíam sobre sua aparência física.

Na mesma época, uma tia-bisavó – irmã do meu bisavô e também negra, relatou que havia sido tratada muito bem por uma moça muito linda, de pele “bem branquinha”, só que neste caso eu já tinha idade suficiente para perceber que a cor da pele era vista como um marcador de beleza ou feiura.

Aos dez anos de idade eu quis que o meu cabelo fosse alisado para me aproximar da imagem da mulher branca de cabelos lisos e longos, referencial de beleza que estava presente em todos os lugares, na televisão, nas revistas, na boca de muitas das pessoas com quem eu convivia.

Em minha adolescência, quando eu ainda era estudante do ensino básico, um colega que se considerava branco falou abertamente em sala que era racista e que só via beleza em pessoas brancas, lembro-me da professora ter dito a este aluno que ele possuía todo o direito de expressar sua opinião. A professora em questão era negra, como eu, e assim como ela eu não soube lidar com as palavras ditas por aquele aluno.

Conforme eu fui crescendo, cada vez mais fui tomando consciência racial, consciência a respeito dos processos que influenciaram na construção de minha subjetividade/identidade como mulher negra, contudo, este foi um processo lento e, por muitas vezes, doloroso, principalmente durante a minha adolescência e a série de agressões racistas pelas quais passei dentro da escola.

As experiências vivenciadas por W. E. B. Du Bois na sociedade estadunidense entre as últimas décadas do século XIX, e primeira metade, até meados do século XX, levaram-no a identificar como se dava a construção das subjetividades das pessoas negras e como esta relacionava-se às percepções do outro (do branco). Ainda criança, Du Bois deparou-se com a rejeição vinda de uma estudante e colega de escola:

É logo no alvorecer da irresponsável infância que a revelação, do jeito que é, se abate sobre alguém, por inteiro, em apenas um dia. Lembro-me bem quando a sombra a encobriu. (...). Numa acanhada escola de madeira alguém pôs na cabeça das crianças, meninos e meninas, que comprassem belos cartões de visita [de apresentação] – dez centavos um pacote – e os trocassem entre si. A troca foi divertida, até que uma menina, alta e recém-chegada, recusou receber meu cartão – rejeitou-o, peremptoriamente, com um olhar. Compreendi, instantaneamente, que eu era diferente dos demais; ou similar, quiçá, no coração, na vida, no aspirar, mas apartado de seu mundo por um imenso véu.

A metáfora do véu utilizada por Du Bois expressa a condição na qual se encontravam os homens e mulheres negros estadunidenses, à margem da vida em sociedade, dos direitos concedidos aos cidadãos, separados pela raça – constructo este que se construía também a partir do olhar do outro.

Ingressei no ensino superior no ano de 2009, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB – Campus VI), na cidade de Caetité no Sudoeste baiano. Ao longo dos anos como universitária participei do Núcleo Regional de Estudantes Negros da Bahia (NUREMBA) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Foi durante minha trajetória no meio acadêmico, portanto, que comecei a me interessar pela área de ensino e das relações étnico-raciais e, também, foi quando passei a enxergar cada vez mais, beleza em meus traços, nos meus cabelos, na minha pele.

Para a conclusão da minha graduação, em 2014, desenvolvi o trabalho de conclusão de curso intitulado *A implementação da disciplina de História Afro-brasileira – HAB, no município de Caetité-BA*, sob a orientação da professora mestra Antonieta Miguel e, neste estudo, foi realizada uma análise da matriz de referência curricular da disciplina criada pela Secretaria de Educação do Município a fim de contemplar as demandas da Lei n. 10.639/2003,

com esse componente curricular. Do mesmo modo, foi avaliada a formação dos professores municipais que ministravam a disciplina, e os interesses políticos e sociais identificados na matriz curricular.

No ano de 2015 concluí o curso de pós-graduação em História da África pela Faculdade Integrada de Goiás – FIG/Ávila. Para a conclusão desse curso realizamos uma pesquisa e a elaboração da monografia que analisou o histórico da criação da Lei 10.639/2003. Neste mesmo ano completei seis meses de experiência como professora substituta pelo Regime Especial de Direito Administrativo, REDA, emergencial, no Colégio Estadual Monsenhor Turbino Vilanova do município de Bom Jesus da Lapa – BA e nos dois anos seguintes continuei a exercer a docência no mesmo colégio em determinados meses também como professora substituta.

Essas experiências como aluna de cursos que contribuíram com a minha formação em História, História da África e Africanidades foram muito importantes e, também, como professora, convivendo com a comunidade escolar e a local, com a aproximação com o campo profissional e acadêmico.

E, nos ambientes de ensino, de aprendizagens e de relações plurais na escola pública foi possível perceber, na prática, nas vivências plurais, a necessidade de provocar e estimular discussões e reflexões sobre racismo e relações étnico-raciais nas salas de aula, e falar da importância da lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos das instituições de ensino.

Além disso, na rotina escolar, percebemos que mesmo depois da Lei n. 10.639/2003 a temática legal não é discutida nas aulas de forma interdisciplinar, multicultural e o ensino desses conteúdos, muitas vezes, é deixado a cargo dos professores de História e mesmo para aqueles docentes que não passaram por um processo de capacitação para ministrar assuntos relacionados a historiografia africana e africanista.

Na verdade, é possível afirmar que,

Um dos gargalos do sistema educacional brasileiro reside na qualificação do corpo docente, sobretudo os que exercem o magistério nas séries iniciais do ensino fundamental. Esses professores, na sua grande maioria de formação polivalente e sem curso superior, precisam estar habilitados a trabalhar com essa nova temática curricular. Sugere-se, para tanto, um esforço por parte dos órgãos governamentais ligados à área de promoção da igualdade racial, no sentido de oferecer, em parceria com as instâncias educacionais, cursos de extensão sobre a história da África e de cultura afrobrasileira, bem como a publicação de material didático-pedagógico que possa dar suporte técnico a atuação desses docentes no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. (FERNANDES, 2005, p. 7).

Além desses gargalos colocados por Fernandes (2005), a carência de discussões a respeito da História e Cultura Africana e Afro-brasileira também se demonstrou um problema para mim no Colégio Estadual do Campo Thomaz Leite, onde comecei a lecionar como parte do quadro efetivo de professores no ano de 2018, após realizar o meu primeiro concurso para docentes da Rede Estadual sob o regime REDA.

Nesse mesmo ano, ao participar da segunda jornada pedagógica, dialogamos sobre a urgência em discutir sobre a temática, Lei 10.639/2003 e a respeito da história local, uma vez que o colégio atende muitos alunos de comunidades quilombolas e assentamentos. No entanto, foi decidido que medidas mais eficazes seriam tomadas no ano seguinte.

Ainda em 2018, participei da elaboração do livro *História da Educação e Ensino de História: Diálogos e possibilidades de pesquisa*, que foi organizado pelas professoras Antonieta Miguel, professora da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, e Vânia Santos, professora da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais – MG. Sob a minha responsabilidade ficou a produção de um capítulo do referido livro sobre a criação de um componente curricular específico para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira nas escolas da Rede Municipal da cidade de Caetitê-BA, uma revisão da temática explorada em meu trabalho de conclusão de curso de Licenciatura em História. Com isso, ao concluir o processo de escrita e publicação do livro, tive mais interesse em estudar currículo, ensino e questões étnico-raciais.

Chego ao momento presente, portanto, como mestrandanda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGen da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, no qual iniciei o processo de realização de uma pesquisa também relacionada ao ensino e questões étnico-raciais. O texto desta pesquisa foi dividido em quatro partes, que são: Uma introdução à pesquisa; Marco teórico da pesquisa; Percursos metodológicos da pesquisa e, por último, mostramos na Parte IV desta dissertação, *À guisa de conclusões e considerações finais*, procuramos retomar, brevemente, os principais problemas e outras questões de pesquisa e suas respectivas interpretações, destacando, antes de tudo, a questão principal desta investigação.

Esta dissertação foi dividida em quatro partes. Na Parte I apresentamos uma introdução à pesquisa, mostrando os seus principais elementos e, assim, contém a definição do objeto da pesquisa, apresentação e delimitação da problemática, exposição dos conhecimentos existentes sobre a questão investigada, proposta de pesquisa, solução teórica escolhida e que foi aplicada para responder ao problema e objetivos, uma breve amostra dos resultados, conclusão e considerações finais.

Na Parte II apresentamos o marco teórico da pesquisa, com respaldo nos Estudos Culturais, teóricos como Thomaz Tadeu da Silva (1999, 2000) e Stuart Hall, dentre outros, que

contribuíram para pensarmos nos principais conceitos abordados neste estudo, os conceitos de currículo, identidade e diferença. Os estudos de Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (1995) e Kabengele Munanga (2005) serviram de base para discutir sobre o conceito de africanidades.

A Parte III é composta pelos percursos metodológicos desenvolvidos ao longo da pesquisa, apresentamos a caracterização do município e da localidade onde se encontra o *locus/campo* deste estudo, as informações acerca do colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo e também são mostrados os perfis e informações sobre os participantes da pesquisa.

Na Parte IV foram colocadas as conclusões e considerações finais a respeito dos dados analisados, buscou-se aqui responder os objetivos específicos traçados por esta pesquisa, expor as observações finais da pesquisadora.

Por fim, esperamos que esta pesquisa e os seus resultados encontrados na perspectiva teórica, experimentações e vivências no campo de investigação incentivem as discussões sobre relações étnico-raciais e africanidades no currículo do curso do Novo Ensino Médio das escolas públicas e privadas no nosso País e, também, que novas pesquisas sobre currículo com foco no tema tratado por esta dissertação instiguem conhecimentos, saberes e práticas renovadas e decoloniais e sempre mais democráticas e participativas, tanto no âmbito escolar quanto na formação inicial e continuada de professores.

PARTE I

UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA

Nossos irmãos e irmãs andam por aí com coroas em seus bolsos devido a um clima de repressão.

Beyoncé, *Black is King* (2019).

1 Uma introdução à pesquisa

Esta pesquisa analisou as narrativas de professores sobre africanidades¹, como componente eletivo no currículo do Novo Ensino Médio, e a produção da diferença no Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, Sítio do Mato, BA, observando de que modo os interlocutores da pesquisa utilizam (ou não) estratégias pedagógicas para o ensino de *História da África e Africanidades* no contexto escolar.

Além disso, buscou identificar e analisar de que forma os sentidos de negro/não-negro/não-branco são (re)produzidos no currículo e se a disciplina eletiva Africanidades² tem contribuído (ou não) com a construção de saberes sobre relações étnico-raciais, identidades e diferenças, e no combate aos preconceitos e à discriminação racial nas relações de interações entre alunos e professores-alunos no CECMA.

Sendo que, o tema/objeto de estudo desta pesquisa surgiu de provocações, questionamentos e interlocuções durante o percurso de minha vida até aqui, como ex-professora do CECMA e como aluna do Programa de Mestrado em Ensino, Campus de Vitória da Conquista, BA, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e de vivências nas relações sociais, escolares e na universidade.

E a sua relevância justifica-se por se tratar de questões raciais e africanidades, consideradas como conteúdos obrigatórios nos currículos do ensino médio, que têm levado as escolas brasileiras a buscarem apresentar temas, conceitos acerca da História da África e Cultura Afro-brasileira nos processos pedagógicos e curriculares para despertar o interesse de seus alunos sobre a importância da valorização e respeito à diversidade e a diferença, trazendo reflexões para a sala de aula e outros contextos escolares.

Sobre a obrigatoriedade das discussões a respeito das questões étnicas e raciais nos currículos, podemos destacar a homologação da Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, tornando, assim, indispensável o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do país. E, desde a homologação da Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, as escolas da rede básica de ensino precisaram ampliar as discussões para as questões indígenas³.

Há muitos questionamentos sobre o desenvolvimento dos processos curriculares e pedagógicos utilizados pelas escolas para a inclusão das temáticas étnico raciais no currículo escolar, considerando-se que não é difícil perceber que é preciso aprofundar conhecimentos através de discussões e conceitos acerca das temáticas referendadas a fim de estabelecer o que é necessário em currículo para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.

E, tendo em vista que a maioria das escolas brasileiras tratam a diferença como uma relação distante, exótica, o que contribui para o reforçamento do racismo, enquanto que outras escolas costumam seguir abordagens “liberais”, superficiais da diferença, o que leva a produção/reprodução dos sentidos de diferença e identidade, que não questionam as relações de poder, como, por exemplo, as relações racistas entre brancos, negros e não-brancos que precisam ser questionadas nos espaços escolares e sociais. Daí surgem algumas inquietações iniciais: Quem é negro? Quem é branco? Quem é não-branco? Indagações estas que procuramos responder no Marco Teórico da pesquisa, com a intenção de aprofundar conhecimentos sobre esses termos, com apoio de análise de relatórios de classificação do IBGE (2019), Santos (1993).

Atualmente, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7), as escolas brasileiras devem procurar implementar ações nessa direção.

Desse modo, as instituições de ensino no Brasil, precisam atender a BNCC, conforme a proposta de direitos de aprendizagem e desenvolvimento e de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), com a Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e seus princípios éticos, políticos e estéticos, definidos pelo seu Artigo 1º, e fundamentados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), que visa à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Nesse contexto, é necessário que as escolas procurem criar estratégias e mecanismos para a formulação de seus novos currículos, com base na legislação brasileira atual, mas é também importante observar se há contribuições (ou não) para as mudanças e transformações pretendidas e se os objetivos estabelecidos nos seus documentos curriculares estão sendo atendidos, se estão sendo eficazes e eficientes para assegurar a aprendizagens de seus alunos.

Dentre essas preocupações, a disciplina eletiva de Africanidades é reconhecida como um importante elemento curricular quando o objetivo de sua inclusão no currículo escolar visa prevenir e combater preconceitos e discriminação étnico-racial no espaço escolar.

Durante a observação exploratória e de recordações das minhas vivências como profissional da educação, professora no CECMA, é possível reconhecer que essa é uma das iniciativas tomadas pela instituição de ensino, *locus* da presente pesquisa, que procurou envolver a comunidade escolar e a local, nas tomadas de decisão sobre a escolha da disciplina eletiva para o novo currículo do ensino médio para atender a BNCC de 2017. Nessa perspectiva, o CECMA tomou a decisão de incluir a disciplina eletiva de Africanidades no currículo do novo ensino médio que oferta em seu espaço escolar desde o ano de 2020.

Assim, a disciplina eletiva Africanidades foi criada a partir das demandas encontradas durante o mapeamento dos interesses dos estudantes. Este mapeamento foi realizado em 2019, a fim de estabelecer quais seriam as disciplinas eletivas introduzidas no novo currículo escolar, buscando a participação dos alunos e professores do Colégio. O mapeamento dos interesses dos estudantes foi uma das etapas traçadas no Plano Flexibilização Curricular – PFC, documento que buscou auxiliar a implementação do currículo do Novo Ensino Médio no CECMA.

O CECMA, colégio selecionado como campo da pesquisa, é uma instituição de pequeno porte, situada em uma Comunidade Camponesa Ribeirinha, denominada de comunidade da Gameleira da Lapa, que faz parte do município de Sítio do Mato, localizado no interior da região Oeste do estado da Bahia e que pertence ao Território de Identidade Velho Chico. Esse Colégio atende estudantes ribeirinhos, de comunidades quilombolas e de assentamentos próximos e, para esta pesquisa, foi nomeado de Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, a fim de preservar o nome da instituição e, também, homenagear o meu falecido bisavô materno, um homem preto e sertanejo que criou seus filhos e netos com muito suor e dedicação em uma sociedade marcada pelo racismo, patriarcado, autoritarismo, marcas coloniais que se mantêm na sociedade brasileira até os dias atuais.

No entanto, acreditamos que a unidade escolar, campo desta pesquisa, assim como muitas escolas brasileiras, apesar de incluir africanidades no currículo escolar, ainda não aborda, a exemplo, das relações de identidade e diferença, sob uma visão política, como propõem os Estudos Culturais e, por isso, apontamos aqui outro dos motivos que justificam a importância desta pesquisa para a Ciência, a Sociedade e para a Pesquisadora.

É muito importante, também, ressaltar que a questão da identidade tem sido muito discutida na Teoria Social (HALL, 2006, p. 7) e, seguindo as concepções dos Estudos Culturais sobre a identidade, não podemos deixar de enxergar sua relação de dependência com o conceito de diferença. A identidade depende da existência do seu oposto, da diferença, e estes conceitos são definidos por aqueles que compõem a identidade normalizada, privilegiada. Do mesmo modo, podemos observar o diálogo epistemológico sobre a decolonialidade e os estudos culturais, quando tratamos de questões relacionadas a colonialidade do poder, do ser e do saber.

Para o entendimento do tema e responder ao problema formulado e objetivos estabelecidos, esta pesquisa analisou as estratégias pedagógicas e curriculares utilizadas pela escola-campo, com apoio da análise documental, durante a pesquisa exploratória realizada entre os meses de março e junho de 2021, para desenvolver educação para as relações étnico-raciais e, observando, por meio da análise das narrativas dos professores, interlocutores da pesquisa, sobre a produção da diferença, quais os sentidos de negro/não negro, não-branco, branco, são produzidos/reproduzidos na sala de aula/escola e de que modo o componente eletivo Africanidades, que faz parte do currículo flexível do Novo Ensino Médio do CECMA, contribui (ou não) para a prevenção e combate contra preconceitos/discriminação étnico-racial, racismo, entre alunos no contexto escolar.

Para aprofundar conhecimentos sobre o tema e elaborar o marco teórico da pesquisa, seu referencial teórico, buscamos apoio nos Estudos Culturais (SILVA, 2000; HALL, 2006; BRUNER, 1997; GOMES, 2008), campo de estudos que atribui aos conceitos de diferença e identidade, caracteres sociais, culturais e políticos e sobre a decolonialidade, pedagogia decolonial (COSTA; TORRES; GROSGOUEL, 2018; NETO, 2016, dentre outros).

Pois, torna-se inviável estudar, discutir e pesquisar africanidades, racismo, relações étnico-raciais e temas relacionados a estas categorias de análise, com apenas uma visão eurocentrada e norte-americana.

Para tanto, é preciso reconhecer a importância do que propõe Lugones (2014), em seu artigo *Rumo a um feminismo decolonial*, mas que se aplica a outras questões que exigem a descolonização do saber, do ser e do poder, que se comece a ter consciência de que não somos iguais à Europa, mas sim, um país colonizado pelos europeus. A autora (2014, p. 935) enfatiza que “a lógica categorial dicotômica e hierárquica é central para o pensamento capitalista e colonial moderno sobre raça, gênero e sexualidade”.

Além de buscar apoio de referenciais que tratam das relações étnico-raciais (SILVA, 2000; HALL, 2006) e currículo (SILVA, 1999; GOMES, 2008; EUGENIO, SANTANA, MOREIRA; FERREIRA 2018) e africanidades (ANDRADE; BARRETO; JÚNIOR; RODRIGUES, 2013; CORREA, 2013; MUNANGA, 2004, 2005; OLIVEIRA; SOARES, 2020), a pesquisa buscou embasamento teórico nos Estudos Culturais (SILVA, 2000; HALL, 2006; BRUNER, 1997; GOMES, 2008), que constituem-se como um aporte teórico fundamental para a pesquisa e para entender de que modo se dão os processos de produção/reprodução da diferença, construção das identidades de negro/não-negro e a importância do componente curricular eletivo de Africanidades no currículo e suas contribuições no processo de combate ou reforçamento do racismo na escola e sociedade.

E, também, sobre (de)colonialidades na educação (OLIVEIRA; CANDAU, 2010) e a questão do racismo na sociedade e escola brasileira (MUNANGA, 2004, 2005; GOMES, 2012; SILVA, 2018).

Nesse sentido, a pesquisa foi realizada, tomando como fundamentos teóricos os conceitos, concepções e definições culturais de identidade, diferença e performatividade, a fim de analisar como se constroem os processos das relações de poder, mais precisamente das relações de poder no campo das relações étnico-raciais.

Diante desse entendimento, justificamos a importância de investigar *Narrativas de professores sobre africanidades no currículo do Novo Ensino Médio e produção da diferença no Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, situado no distrito de Gameleira da Lapa, Sítio do Mato, BA*, quando pretende identificar o que dizem/falam/pensam os interlocutores/as da pesquisa, professores/as, sobre os sentidos de negro/não-negro produzidos/reproduzidos no currículo e de que modo a disciplina eletiva de Africanidades tem contribuído (ou não) com a construção de saberes e no combate aos preconceitos/discriminação étnico-racial.

Esta é uma questão importante e pode contribuir com a implementação da educação antirracista no Ensino Médio e a análise de currículos que estabelecem vínculos com a questão social e étnico-racial e que desenvolve competências necessárias ao aluno do Ensino Médio, envolvendo conteúdos que abordam africanidades, temas que podem gerar discussões sobre a história e cultura de origem afrodescendente e podem contribuir para superar a questão dos preconceitos e discriminação racial na educação e escola brasileira.

Afinal, para entender o caminho a ser investigado, construir concepções e aprofundar conceitos/constructos e definições sobre o tema, esta pesquisa buscou analisar as estratégias

pedagógicas e curriculares aplicadas pelo campo investigado para desenvolver educação para as relações étnico-raciais, observando, por meio da análise das narrativas dos professores, interlocutores da pesquisa, quais os sentidos de negro/não negro são produzidos/reproduzidos na sala de aula e de que modo o componente eletivo Africanidades, que faz parte do currículo flexível do Novo Ensino Médio, contribui (ou não) para o combate contra preconceitos/discriminação étnico-racial, racismo, entre alunos no contexto escolar.

Além disso, a opção pela escolha do CECMA, como campo de pesquisa, por ser uma escola do campo e localizada no campo, situado em uma comunidade camponesa ribeirinha que atende, também, estudantes de comunidades quilombolas e assentamentos próximos, com características peculiares ao contexto estudado. E, essa escola incluiu a disciplina eletiva/componente curricular “Africanidades” no currículo do Novo Ensino Médio, compartilhando informações sobre a temática com alunos e professores.

É importante destacar que a CECMA incluiu africanidades no currículo do Ensino Médio que oferta, seguindo o que estabelece o Parecer CNE/CP n. 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018, que institui Base Nacional Comum Curricular do [Novo] Ensino Médio (BNCC-EM) “e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para a sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei n. 9.394/96” (BRASIL, 2018), e também a Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui “a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB [...]” (BRASIL, 2018).

Durante o período no qual o CECMA passou pelo início da implementação do Novo Ensino Médio, atuei como docente na referida instituição de ensino, entre os anos de 2018 e primeiros meses de 2021, participando do processo de implantação da BNCC nesse Colégio e estabelecendo contato com a comunidade escolar e a local. É importante destacar que a participação na construção desse processo e a atuação como docente no Ensino Médio, despertaram o interesse pelas temáticas étnico-raciais, ensino e currículo. Temáticas estas que foram exploradas em uma pesquisa realizada para a conclusão do curso de licenciatura em História (UNEB), no ano de 2014 e, em sequência, para a conclusão do curso de pós-graduação em História da África, em 2015.

Como também, a oportunidade de estudar as formas como as identidades negras se constroem, como o racismo influencia nesse processo e como a educação pode ser uma

ferramenta de combate a este fenômeno histórico e social, alimentaram o meu anseio pela pesquisa. Além disso, abordar tais temáticas tocam cicatrizes profundas ligadas às experiências de racismo e construção da própria identidade como mulher negra.

A partir desse entendimento e provocações referendadas, foi delimitado tema/objeto de pesquisa: *Narrativas de professores sobre africanidades e produção da diferença no currículo do Novo Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, situado no distrito de Gameleira da Lapa, Sítio do Mato, BA*

E, logo, em seguida, na Etapa I da pesquisa, iniciamos a elaboração do projeto de pesquisa que, conforme Rudio (2000) e Minayo (2006), “é o desfecho de várias ações e esforços do pesquisador e culmina uma trajetória anterior marcada por atividades e atitudes” (MINAYO, 2009, p. 36).

Seguindo este caminho, por meio da análise da narrativa de professores, a pesquisa teve como propósito responder a seguinte pergunta, o problema principal da pesquisa: - O que dizem/falam/pensam os professores sobre africanidades no currículo e produção da diferença de negro e não-negro no NEM do CECMA, Sítio da Mata, BA e de que modo esses interlocutores da pesquisa utilizam (ou não) estratégias pedagógicas para o ensino da história da África e africanidades na sala de aula e outros espaços do campo investigado?

Além disso, foram surgindo outras questões de pesquisa, a saber: (a) - De que forma os sentidos de negro/não negro são produzidos/reproduzidos no currículo do CECMA? (b) - De que modo a disciplina eletiva de Africanidades tem contribuído (ou não) com a construção de saberes e no combate aos preconceitos/discriminação étnico-racial no CECMA? (c) Analisar as narrativas dos professores do CECMA, interlocutores da pesquisa, sobre a implementação da disciplina eletiva africanidades no Novo Currículo do Ensino Médio, observando quais as suas concepções de africanidades e produção da diferença no contexto escolar.

Considerando as concepções de currículo e educação dos Estudos Culturais sobre a importância de se criar estratégias curriculares e pedagógicas para abordar as relações entre identidade e diferença (SILVA, 2000) e de estudos decoloniais (DUSSEL, 2015; MIGNOLO, 2005; QUIJANO, 2005; SANTOS E MENEZES, 2009; SILVA, 2005, 2018; SILVA, 1999, 2000, dentre outros), surgem novas questões: (d) – De que forma é organizado o currículo do Novo Ensino Médio do CECMA? (e) - De que modo se dá a produção da diferença no currículo do Novo Ensino Médio do CECMA?

Tendo em vista que a maioria das escolas trata a diferença como uma relação distante, exótica, o que contribui para o reforçamento do racismo, e outras escolas costumam seguir abordagens “liberais”, superficiais da diferença, o que levam a produção/reprodução dos sentidos de diferença e identidade que não questionam as relações de poder (como, por exemplo, as relações racistas entre sujeitos negros e não negros).

Acreditamos, assim, que a unidade escolar, espaço da pesquisa, apesar da inclusão da disciplina eletiva no currículo, ainda não aborda as relações de identidade e diferença sob uma visão política, como propõem os Estudos Culturais e africanidades na perspectiva da decolonialidade.

No entanto, a importância da relação entre a afrocentricidade e o pensamento decolonial, quando abordada adequadamente sob a perspectiva de uma educação antirracista e ensino sobre relações étnico-raciais, tratando sob o apoio de perspectivas teóricas e da pedagogia decolonial, são contribuições relevantes para provocar mudanças de comportamento, atitudes e para a superação da hegemonia de uma história única, além de encontrar possibilidades para encarar os fatos e fenômenos a partir de sua devida localização e realidade concreta.

A partir desse entendimento e do problema formulado, surge a seguinte proposição da pesquisa: O ensino de africanidades e africanidades brasileiras no NEM, com perspectivas de combate ao racismo e às práticas preconceituosas e discriminatórias contra negros/não-brancos pode promover a valorização da diversidade étnico-racial, quando a sua aplicação didático-pedagógica valoriza como pontos fundamentais, a legislação e as abordagens conceituais sobre racismo, estereótipos, (pre)conceitos e discriminação racial nas perspectivas curriculares para a promoção de uma educação antirracista e decolonial e a convivência com a diferença.

Africanidades, seus conceitos africanistas e os principais temas da História da África e afrobrasileira devem ser provocados através do diálogo aberto, debates e reflexões na relação professor-alunos na sala de aula e noutros espaços/ambientes no cotidiano escolar, bem como deve-se valorizar a preparação do professor e da gestão da escola para o seu desenvolvimento.

Para responder ao problema delimitado e outras questões formuladas pelo estudo, observando a proposição da pesquisa, foram estabelecidos os objetivos da pesquisa. Sendo que o objetivo geral analisou as narrativas de professores, interlocutores da pesquisa, sobre africanidades no currículo e produção da diferença de negro e não-negro no NEM do CECMA, Sítio da Mata, BA, observando o que dizem/falam/pensam sobre o tema e utilizam (ou não) estratégias pedagógicas para o ensino da história da África e africanidades, os sentidos de

negro/não negro são (re)produzidos no currículo e se a disciplina eletiva de Africanidades tem contribuído (ou não) com a construção de saberes e no combate aos preconceitos e discriminação étnico-racial no campo investigado.

Para o desenvolvimento desta dissertação, o objetivo geral foi desdobrado em objetivos específicos, com a intenção de delinear o percurso que a investigação procurou percorrer para responder ao problema formulado pela pesquisa.

Mas é importante destacar que esta dissertação foi elaborada mediante a consideração das Etapas I, II e III, necessárias ao desenvolvimento da pesquisa e, nesse sentido, foram formulados os desdobramentos do objetivo geral – os objetivos específicos estabelecidos para o desenvolvimento das três Etapa mencionadas acima.

Sendo assim, para a realização da Etapa I foi valorizada a pesquisa exploratória com a intenção de “proporcionar maior familiaridade com o tema, o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41) e buscar uma aproximação conceitual.

Além disso, procuramos determinar o campo de investigação e caracterizar a imersão sistemática na literatura disponível sobre o tema e delimitar objeto de estudo, reconhecimento do local onde foi realizada a pesquisa, a formulação do problema principal, a construção de hipóteses e o estabelecimento dos objetivos.

A Etapa I foi subdividida em duas fases. Na FASE I a pesquisa respondeu ao seguinte objetivo específico: (a) Realizar levantamento da literatura existente sobre o assunto a ser tratado para delimitar objeto de estudo, formular problema e estabelecer objetivos e revisão sistemática de literatura para selecionar referenciais teóricos que discutem o tema e aprofundar conhecimentos sobre conceitos, concepções e definições de categorias, além de fundamentos técnico-metodológicos fundamentais à construção do projeto de pesquisa.

Ainda na Etapa I - FASE II buscou responder o objetivo específico (b) e, desse modo, elaborou o projeto de pesquisa com acompanhamento da orientadora e, concluídas essa fase, enviou o projeto ao Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – CEP, para apreciação e aprovação.

Com a aprovação do projeto pelo CEP em 22 de julho de 2022 iniciamos a Etapa II – momento da Pesquisa propriamente dita e foram estabelecidos dois momentos: Fase I destinada ao aprofundamento dos conceitos, concepções e definições colocadas pela pesquisa, buscando a abordagem bibliográfica, com apoio dos referenciais selecionados pela pesquisa, da revisão

de literatura convencional e não convencional, revisão sistemática de literatura e análise documental da legislação e relatórios oficiais pertinentes ao tema.

Na Fase I dessa Etapa II, o objetivo específico teve como intenção a construção do marco teórico da pesquisa e, na Fase II, a realização da pesquisa de campo.

Para a realização da Fase I dessa Etapa II, portanto, nos debruçamos sobre a construção do marco teórico da pesquisa e com olhar atento sobre o tema, a pesquisa respondeu o objetivo específico (c), momento em que realizamos o levantamento de dados bibliográficos sobre o tema da pesquisa e aprofundamos conhecimentos sobre os conceitos, definições e concepções da pesquisa, buscando entrelaçar as categorias relações étnico-raciais, racismo, preconceitos e discriminação racial, africanidades e africanidades brasileiras, currículo, identidade, dentre outros, para construir o marco teórico da pesquisa. Além disso, foi realizada uma análise documental da legislação educacional brasileira e, especificamente, da legislação antirracista e sua aplicação nas escolas brasileiras, falando da formação do professor, africanidades nas práticas pedagógicas e outras questões relacionadas ao tema investigado.

Na Fase II, dessa Etapa II, foi realizada a pesquisa de campo, com entrada na escola-campo após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Pesquisa – CEP, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Para a realização dessa Fase II da pesquisa foi proposto uma integração de dados obtidos pela pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, buscando responder aos objetivos específicos (d) e (e). O primeiro procurou identificar, por meio de análise documental (currículo, plano descritivo do componente eletivo), observação *in loco*, assistemática e sistemática e de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam no CECMA, responder em que medida a disciplina eletiva Africanidades é tratada no currículo do curso do NEM.

Nesse momento foi observado de que modo esta disciplina tem contribuído (ou não) com a produção de sentidos de negro/não negro e com a valorização de africanidades e africanidades brasileiras no contexto escolar. O segundo objetivo foi respondido a partir da análise do espaço discursivo e da produção de sentidos de diferença de negro/não negro e, nesse sentido, foi observado de que modo a questão racial é tratada pelo professor no currículo do NEM do CECMA.

Nessa Etapa III de realização desta pesquisa foram estabelecidas as seguintes atividades: a escrita, a revisão e a defesa da dissertação.

Na pesquisa de campo, os procedimentos de coletas de dados foram realizados por meio da aplicação de entrevista semiestruturada, formulários com perguntas fechadas e abertas flexíveis, conversas informais com as interlocutoras e observação *in loco*, direta e sistemática, com questões que dialogam com a perspectiva teórica do estudo.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, portanto, foi aplicada entrevista semiestruturada com o intuito de analisar as narrativas dos professores do CECMA, além de conversas informais e observação *in loco*, direta e assistemática, durante a abordagem exploratória, e sistemática durante a pesquisa propriamente dita.

Para a análise da narrativa de professores foi analisado de que forma os sentidos de negro/não negro são produzidos/reproduzidos no currículo e de que modo a disciplina eletiva de Africanidades tem contribuído (ou não) com a construção de saberes e no combate aos preconceitos/discriminação racial no CECMA, Sítio do Mato, Bahia.

Considerando as concepções de currículo e educação dos Estudos Culturais, das estratégias curriculares e pedagógicas de abordagem das relações de identidade e diferença (SILVA, 2000) foi investigado de que modo se dá a produção da diferença no currículo do Novo Ensino Médio do CECMA.

Para a escrita da dissertação, no marco teórico da pesquisa foram, também, apresentados os seguintes tópicos: 2.3.1 Racismo e educação antirracista na escola, 2.3.3 A formação do professor e as práticas pedagógicas para a educação antirracista, 2.4 O currículo na perspectiva antirracista e decolonial, 2.4.1 Currículo: concepções e práticas na perspectiva dos Estudos Culturais; 2.4.3 O currículo do Novo Ensino Médio e o ensino de História da África e cultura afro-brasileira, 2.4.3.1 A disciplina eletiva Africanidades no currículo escolar 2.4.3.2 Saberes e práticas docente e curriculares antirracistas: algumas abordagens.

Conforme os resultados esperados e procedimentos de análise de dados, com respaldo no aporte teórico dos Estudos Culturais algumas conclusões sobre as narrativas de professores sobre africanidades como componente eletivo no currículo e produção da diferença do Novo Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, Sítio do Mato, BA foram apontadas: a capacitação dos professores se apresenta como um entrave para a discussão das temáticas africanidades, relações étnico-raciais e culturais, e a identidade e produção da diferença, a introdução da disciplina eletiva de Africanidades possibilitou que as temáticas começassem a ser discutidas no colégio de forma mais aprofundada, gerando transformações nas formas de pensar/falar/agir dos professores e estudantes.

Por fim, observamos que a escola pesquisada precisa investir na formação continuada de professores para a aplicação da educação antirracista no currículo e contexto escolar e, também, instigar conhecimentos, saberes e práticas sobre africanidades como componente eletivo no currículo e produção da diferença do Novo Ensino Médio precisa ser problematizada e ser constitutiva da centralidade nas discussões da CECMA, Sítio do Mato, BA. Pois, acreditamos que as pessoas, em todo o mundo, podem ser, e são movidas pelos Direitos Humanos, portanto, por ideais de justiça e respeito ao outro precisamos continuar a lutar e resistir contra a intolerância, o racismo, os preconceitos, a discriminação, tirania, autoritarismos e injustiça contra a população negra e não brancos que se mantém nas relações sociais em nossa sociedade brasileira e no mundo.

PARTE II**MARCO TEÓRICO DA PESQUISA**

A ideologia do racismo tem raízes tão profundas na formação social brasileira que temos que levar em conta uma série de formas de comportamento, de hábitos, de maneira de ser e de agir inerentes não só ao branco (agente) como ao negro (paciente).

Beatriz Nascimento (1974, p. 101).

2 Marco teórico da pesquisa

Este item da dissertação tem como objetivo aprofundar conhecimento sobre o tema/objeto de estudo desta pesquisa. E a sua escolha teve a intenção de elaborar a base conceitual que foi utilizada na pesquisa, selecionando autores, referenciais que contribuíram com discussões pertinentes sobre o tema/objeto de estudo, buscando aprofundar conhecimentos sobre os conceitos/constructos, concepções e definições relevantes, problematização, aproximações com o problema, procurando responder provocações e inquietações apresentadas nesta dissertação.

No subitem 2.1 *Em busca das principais categorias da pesquisa: conceitos, concepções e definições* apresentamos no subtópico 2.1.1, uma discussão interdisciplinar e intercultural, com apoio dos Estudos Culturais e Decoloniais sobre diferença, identidade, raça, currículo.

2.1 Em busca das principais categorias da pesquisa: conceitos, concepções e definições

Este subtópico tem como intenção discutir os conceitos, concepções e definições, categorias de análise, relevantes da pesquisa e propor relações entre eles, considerando as teorias e abordagens teóricas sobre relações étnico-raciais, africanidades no currículo, produção da diferença, identidade, currículo, racismo, raça, etnicidades, estudos culturais, dentre outras que surgirem ao longo da pesquisa.

2.1.1 Diferença, identidade, raça e currículo: um olhar a partir dos Estudos Culturais

O conceito de diferença abordado na pesquisa, assim como os conceitos de identidade e raça, vem do campo dos Estudos Culturais e decolonial e problematiza se a disciplina africanidades no currículo, que segundo a BNCC é obrigatório as escolas públicas e privadas incluam no currículo escolar uma disciplina eletiva e o ensino e cultura afro-brasileira e africana, considerando a importância, dentre outras questões, tratar da diferença e identidade étnico-racial.

Para Silva (2000), por exemplo, a diferença e a identidade devem ser vistas como frutos de um processo de produção simbólica e discursiva, cultura e social. O autor discute a ideia de diferença como signo “do outro”, “do diferente”, enquanto a identidade é o que se entende sobre

si, “o que sou”, assim, ambos os conceitos nascem da linguagem, contudo não podem ser analisados como processos de diferenciação simétricos.

Da mesma forma que a linguagem, identidade e diferença são produzidas socialmente, e essas duas relações podem ser analisadas como relações sociais ligadas a hierarquização e, também, a relações de poder,

A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença são, nunca, inocentes. (SILVA, 2000, p. 81).

O poder de hierarquizar se concentra nas mãos das identidades hegemônicas, privilegiadas, e o “outro” é símbolo do diferente, do estranho, ao mesmo passo em que as identidades privilegiadas são “normalizadas”, tornando-se invisíveis e muitas vezes não sendo enxergadas como identidades, pois passam a ser confundidas com o “normal”, em oposição ao que é diferente (SILVA, 2000). O autor aponta como exemplo do caráter binarista, do “normal” versus o “diferente”, a normalização do branco em uma sociedade racista, “ser branco” não é visto como uma identidade, mas como uma norma que carrega características positivas e desejáveis, em contrapartida não ser branco foge da regra e é avaliado de maneira negativa.

Raça, na concepção de Munanga (2004), possui caráter temporal e semântico, uma vez que o conceito de raça passou por mudanças ao longo do tempo, o seu caráter supostamente biológico foi derrubado pelos avanços na área da genética que provaram a existência de uma única raça, a raça humana, e hoje podemos perceber que o fator social e o fator linguístico estão intrínsecos ao conceito de raça.

Podemos observar que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etnosemântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam. Os conceitos de negro, branco e mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, no Brasil, na África do Sul, na Inglaterra, etc. Por isso que o conteúdo dessas palavras é etno-semântico, político-ideológico e não biológico. (MUNANGA, 2004, p. 6).

O autor (2004) ainda afirma que é a partir dos aspectos social e semântico que o racismo se reproduz e se mantém os racismos nas sociedades atuais. Em uma perspectiva semelhante,

Stuart Hall (1995) aponta que o termo raça possui um “significante flutuante”, pois está ligado aos fatores culturais, e que está relacionado ao campo da linguagem, como uma categoria discursiva. Por possuir caráter discursivo e cultural o conceito de raça também está associado às percepções, aos olhares, pela construção da ideia do outro, e devido a sua natureza podemos enxergar a sua relação com os conceitos identidade e diferença.

Podemos perceber que o conceito de diferença está ligado ao conceito de identidade, pois são relações dependentes, a identidade é marcada pela construção da ideia do outro, do diferente, mas ainda é preciso associar a diversidade e a diferença a sistemas de representação.

Para a teoria dos Estudos Culturais, a representação possui bases na linguística, é um sistema cultura e social, desta forma, também está ligada as relações de poder. A identidade e a diferença estão conectadas à ideia de representação, visto que estas duas relações adquirem sentido por meio desta, “é por meio da representação que, por assim dizer; a identidade e a diferença passam a existir. Representar significa, neste caso, dizer: ‘essa é a identidade’, ‘a identidade é isso’” (SILVA, 2000, p. 91).

Questionar a representação tornou-se fundamental nos estudos culturais contemporâneos, uma vez que os sistemas de representação dão base e sustentação para as ideias de identidade e diferença construídas em sociedade.

Nesta perspectiva, questionar as relações de identidade e diferença também significa questionar a representação e podemos analisar criticamente essas relações nos espaços onde elas são produzidas/reproduzidas, como no ambiente escolar e em seu currículo:

No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação. Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (SILVA, 2000, p. 91-92).

Thomaz Tadeu da Silva (2000) apresenta também o conceito de performatividade, desenvolvido inicialmente pelo filósofo John Langshaw Austin, mas, na área dos Estudos Culturais, estudada sob a visão da teórica Judith Butler, como parte de proposições linguísticas amplas que definem ou reforçam identidades. Ao serem repetidas, essas proposições contribuem, por exemplo, para o reforço do racismo.

Contudo, Butler (1999) afirma que “a mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas” (apud SILVA, 2000, p. 95).

Será na educação onde poderemos questionar todos os conceitos apresentados até aqui, eles podem ser encarados como sociais, culturais, e ainda como problemas curriculares e pedagógicos,

(...) não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curriculares. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. (SILVA, 2000, p. 97).

Ferreira (2018), por exemplo, alerta sobre o crescimento, em ocorrências e diversificação das violências nas escolas. Com foco nas questões de gênero, considerando o caráter interseccional deste marcador social, a pesquisadora aponta que as violências se estabelecem nas escolas, em espaços ao redor das unidades escolares, nas comunidades nas mídias, entre outros espaços que compõem o meio social.

Visto isso, o combate aos preconceitos e a discriminação tornou-se uma urgência, principalmente quando o racismo se apresenta como um marcador de exclusão social do negro, não-branco dos espaços sociais, do mercado de trabalho, educação, saúde, dentre outros direitos e políticas sociais.

Por isso, para a escola oferecer uma educação eficiente e de qualidade para seus alunos, é muito fundamental valorizar a construção e desenvolvimento do currículo escolar.

O currículo é definido por Sacristán (2000) como uma reconstrução, de conhecimentos ou matérias, realizada entre professores e alunos dentro da sala de aula e que podem proporcionar aos estudantes as ferramentas necessárias para transformar suas realidades. Silva (1999) afirma que o currículo está ligado às relações de poder, identidade e saber, e que deve ser auxiliar no processo de ruptura com o pensamento hegemônico.

Retomando a questão sobre a identidade e diferença, é importante destacar que para analisar o currículo sob a perspectiva dos Estudos Culturais, o currículo não deve ser visto como um conjunto de conteúdos estáticos que precisam ser repassados para os estudantes, e sim visto como fruto de um processo histórico, cultural e social, marcado por instabilidades, mudanças, “orientados pela dinâmica da sociedade” (GOMES, 2008, p. 9).

Segundo Silva (2000), há quatro estratégias pedagógicas e curriculares de tratamento das questões relacionadas à identidade e diferença. As duas primeiras estratégias, lidas como liberais, limitam-se ao estímulo à tolerância do outro, a primeira se ocupa em estimular a ideia de uma “natureza humana” em comum, a segunda estratégia também vê a diversidade puramente como uma relação positiva e que pensamentos contrários a essa ideia sejam doentios e devam ser corrigidos, promovendo práticas pedagógicas para mudar o pensamento dos estudantes que não veem a diferença como uma relação estritamente positiva. A terceira, como as anteriores, não questiona as relações de poder existentes entre as diferentes identidades, no entanto a terceira estratégia é marcada pela discussão da diferença de uma maneira distante, atribuindo as outras identidades a ideia de que elas são estranhas, exóticas, contribuindo assim para o reforço de preconceitos e de discriminação.

A última estratégia pedagógica e curricular, enxerga a diversidade e a diferença como relações sociais, culturais e políticas, embasada nos Estudos Culturais, pós-estruturalistas.

De acordo com Silva (2000, p. 99),

Em seu centro [desta abordagem pedagógica e curricular], estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação?

Afinal, é com base nesta última estratégia que a investigação a respeito da produção/reprodução da diferença no currículo do Novo Ensino Médio, dos sentidos de negro/não, e como a disciplina eletiva de Africanidades desempenha (ou não) seu papel a fim de combater formas de preconceitos/discriminação.

2.1.2 Africanidades e africanidades brasileiras. De que se trata? História e contribuições da população negra

Africanidades e africanidades brasileiras: de que se trata? Tem como objetivo apresentar as definições dos termos, considerando a importância de trazer algumas reflexões teóricas, com o propósito de apreender seus sentidos e significados, e o posicionamento de autores que tratam dessas questões na contemporaneidade.

Em seu texto *Como valorizar as raízes afro nas propostas pedagógicas*, Silva (1995) já apontava a desvalorização das culturas negras e indígenas dentro dos espaços escolares, nos conteúdos trabalhados dentro das salas de aula.

Por muito tempo acreditou-se que apenas as sociedades europeias eram capazes de contribuir significativamente para a construção do legado histórico e científico da humanidade, que apenas as sociedades não-brancas eram capazes de constituir civilizações prósperas. No entanto, antes do tráfico negreiro transatlântico muitas sociedades africanas comercializavam com os europeus e muitos povos africanos construíram grandes civilizações responsáveis pelo desenvolvimento de tecnologias, conhecimentos, culturas, importantes para o desenvolvimento de toda a humanidade.

A herança histórica e cultural deixada pelos diferentes povos africanos constituem o que podemos chamar de africanidades, e, no caso do Brasil, “ao dizer africanidades estamos nos referindo ao legado africano, à herança que mulheres e homens escravizados deixaram par nós, povo brasileiro” (SILVA. 1995, p. 29). As diferentes estratégias de resistência desenvolvidas pelos povos negros escravizados, como a formação de quilombos, a religiosidade de matriz afro, foram importantes para sua sobrevivência e fazem parte do seu legado, assim como as técnicas e conhecimentos trazidos pelos povos africanos e desenvolvidos em território brasileiro.

Embora os diferentes grupos étnicos africanos escravizados no Brasil possuíssem origens históricas e culturais riquíssimas, e tenham deixado um legado muito importante para a construção da sociedade brasileira, desde o início da colonização os povos de origem africana eram desprezados e inferiorizados pelos colonizadores, após a abolição da escravatura em 1888, a população afro-brasileira foi deixada à margem da sociedade, não houve a adoção de nem uma política pública com o objetivo de indenizar estes povos e/ou integra-los à sociedade brasileira.

Historicamente, o racismo contribuiu para a construção de uma visão negativa dos povos negros e isto refletiu-se na percepção que muitas pessoas negras possuem a respeito de si.

Silva (1995) afirma que é preciso resgatar a história e cultura dos povos africanos, o estudo das africanidades dentro das salas de aulas pode ser essencial para o combate ao racismo, e a tarefa desempenhada pelo profissional da educação é bastante delicada, uma vez que é necessário que o professor muitas vezes precise lidar com seus próprios preconceitos, oriundos

de uma sociedade estruturalmente racista, a fim de trabalhar com propostas educativas que rompam com as estruturas coloniais de ensino.

De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa – DPLP (2008-2021), o termo africanidade possui três definições, “1. Qualidade própria do que é africano; 2. Caráter específico da cultura ou da história de África; 3. Sentimento de amor ou de grande afeição por África.”. E ao falarmos em africanidades, especificamente em africanidades brasileiras, estamos nos referindo a história, cultura, aos valores dos povos africanos e afro-brasileiros que trouxeram/desenvolveram contribuições não só materiais, mas também ligadas aos valores (comportamentos, ações, ideais), para a formação do Brasil e da cultura brasileira (MUNANGA, 2005).

Em livro organizado por Kabengele Munanga (2005), intitulado *Superando o racismo na escola*, a pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005) discute em seu capítulo, *Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras*, trata sobre como o estudo e ensino da cultura e história dos povos africanos e afro-brasileiros são importantes para a formação das identidades da população afrodescendente e demais cidadãos brasileiros. A autora (2005) apresenta o que pode ser trabalhado dentro da sala de aula sob a perspectiva das africanidades, em busca de uma educação que considere a multiculturalidade da população brasileira.

E, citando Rocha (1998), logo no início de seu texto, traz contribuições para o campo da educação antirracista, considerando que,

A grande tarefa no campo da educação há de ser a busca de “caminhos e métodos para rever o que se ensina e como se ensinam, nas escolas públicas e privadas, as questões que dizem respeito ao mundo da comunidade negra. A educação é um campo com seqüelas profundas de racismo, para não dizer o veículo de comunicação da ideologia branca (ROCHA, 1998, p. 56).

Nesse sentido, Correa (2013), apresenta em seu texto *Elaborando projetos pedagógicos para uma educação das africanidades*, estratégias didáticas e metodológicas para a aplicação de material didático organizado pela própria autora. O material produzido, assim como o curso de formação continuada aplicado pela pesquisadora, visa apontar sugestões de como os docentes da disciplina de Língua Portuguesa podem trabalhar as temáticas das africanidades e da lei 11.645/08 em sala de aula.

No entanto, é salientado que a formação dos professores da educação básica esteve por muito tempo descolada das questões da multiculturalidade, de discussões sobre a existência de

conflitos étnico-raciais, assim como a história e cultura dos diferentes grupos étnicos que compõem o Brasil foram omitidos durante o processo de formação docente.

Desse modo, percebemos que as discussões e pesquisas sobre o tema africanidades e africanidades brasileiras vem atravessando décadas e mostrando a importância das raízes da cultura brasileira que têm origem africana como conteúdo curricular que deve ser veiculado pelas escolas, considerando a relevância de ensinar os modos de ser, viver, conviver, de organizar as lutas e resistências negras e dos próprios negros brasileiros e, também, “as marcas da cultura africana que, independentemente da origem étnica de cada brasileiro, fazem parte do seu dia-a-dia”, como afirma Silva (2005, p. 155).

Nessa perspectiva, também encontramos a obra organizada pelos autores Oliveira e Soares (2020), Neusa Gusmão, em seu capítulo intitulado *Africanidades e brasilidades: desafios da formação docente*, discorre sobre a relevância da temática africanidades para o desenvolvimento de uma educação que combata preconceitos e a discriminação racial, e a formação do educador é fator essencial para o seu pleno desenvolvimento. E neste ponto também podemos nos voltar para a questão da construção do currículo escolar e de como os docentes trabalham este currículo em sala de aula.

Além dos referenciais acima citados, podemos observar que na abordagem dos Estudos Culturais, Silva (1999), em sua obra *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, discute sobre o processo de desenvolvimento das três principais vertentes das teorias do currículo, o currículo tradicional, crítico e pós-crítico.

Além disso, como diz Silva (1999), procura discorrer sobre os conceitos mais abordados nas teorias pós-críticas sobre currículos, que trazem em sua essência a valorização da diversidade étnico-racial e cultural das sociedades, como também, visões críticas a respeito do multiculturalismo, que são “importantes para enfrentar problemas como o racismo por meio de estratégias e metodologias muito mais profundas do que, por exemplo, “simplesmente através do combate a expressões linguísticas racistas” (1999, p. 87-88).

Sobre essa concepção de currículo como um documento de identidade, Silva (1999, p. 17) ainda apresenta as categorias, os conceitos e as concepções abordados pelas teorias pós-críticas de currículo que são: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo”, mostrando a importância de cada uma e da interconexão entre elas e nos

ajuda a pensar a construção da identidade negra e a importância do tema africanidades e africanidades brasileiras nos espaços escolares.

Desta forma, podemos perceber que as teorias pós-críticas trazem discussões que valorizam a diversidade étnica, cultural, social, afinal passam como o próprio autor salienta, por relações de poder, por valores e por quem nós somos.

2.1.3 Colonização, colonialidade e decolonialidade do poder, do saber e do ser

Os termos colonização, colonialidade e decolonialidade do poder, do saber e do ser tem suscitado discussões profundas quando o objetivo é tratar de políticas educacionais que surgiram a partir da aprovação da Lei n. 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade de incluir conteúdos relacionados a relações étnico-raciais no currículo das instituições de ensino.

Essa Lei contribuiu de forma significativa com o aumento de estudos e pesquisas sobre relações étnico-raciais, mas também, de outras questões relacionadas ao racismo, gênero, sexo, sexualidade, religião afro-brasileira, dentre outros marcadores sociais da diferença. O problema é que as ações pedagógicas e metodológicas ainda se encontram arraigadas nas perspectivas teóricas eurocêntricas para a produção de saberes e do conhecimento.

De acordo com Figueiredo (2019), as análises do conceito de colonialidade, desenvolvido pelo teórico e sociólogo Anibal Quijano (1998), mostram que as relações hierárquicas de poder estabelecidas entre brancos e não-brancos durante o período da colonização das Américas, com exceção do Haiti, permaneceram vivas após os processos de independências das antigas colônias.

As nações americanas ainda estavam economicamente ligadas às suas metrópoles e os brancos descendentes de europeus assumiram o topo das hierarquias de poder, lugar antes ocupado pelos antigos colonizadores – processo chamado pelo teórico de independências coloniais.

A estrutura da sociedade brasileira, marcada pela exploração de povos negros, pardos e indígenas, assim como as estruturas das demais sociedades americanas, constituiu-se assim devido ao processo de colonização e da colonialidade do poder, e mantêm-se desta forma, pois nunca houve uma descolonização da “hierarquia étnico-racial do poder político, econômico e social construído durante o colonialismo europeu nas Américas” (FIGUEIREDO, 2019, p. 86).

A colonialidade legitima as relações hierárquicas de poder nas esferas política, econômica e social das sociedades. Além de garantir a manutenção das hierarquias raciais, podemos perceber que o conhecimento também é colonizado e “essa estratégia epistêmica tem sido crucial para os desenhos imperiais/globais ocidentais e para a hegemonia dos brancos crioulos nas Américas” (FIGUEIREDO, 2019, p. 88).

No que se refere a colonialidade do saber, a estratégia de encobrir a localização do sujeito que enuncia, criada pelos homens brancos, levou à crença de que o conhecimento produzido por estes sujeitos não possui localização étnica, racial, sexual, de classe ou de gênero.

Por meio do encobrimento da localização particular do sujeito de enunciação, foi possível para a expansão e a dominação coloniais europeias/euro-norte-americanas e para o poder das elites euro-latino-americanas construir uma hierarquia do conhecimento superior versus conhecimento inferior e, portanto, de seres superiores versus seres inferiores no mundo (FIGUEIREDO, 2019, p. 88).

O mundo ocidental, dominado pela perspectiva dos homens brancos, produziu e produz conhecimento filosófico, científico, encobrendo a localização do sujeito que enuncia e, assim, este conhecimento assumiu/assume caráter neutro, universal.

2.1.4 Breve contextualização histórica da sociedade brasileira

Para tratar da história da sociedade brasileira é importante considerar de que modo as relações interétnicas foram construídas, além de falar sobre os racismos, a discriminação e preconceitos contra negros e não-brancos no Brasil.

Não é novidade. A História da sociedade brasileira foi marcada por tensões, conflitos, encontros nas “zonas de contato” e saberes construídos na luta (FERREIRA, 2018, GOMES, 2017) entre diferentes grupos étnicos. Além do processo de escravização de povos nativos e africanos que se estendeu entre os séculos XV e XIX, após a abolição da escravatura de 1888, os povos de origem africana depararam-se com uma situação de abandono e desamparo por parte do governo brasileiro.

A história da sociedade brasileira foi marcada pelos processos de colonização e escravização de povos indígenas e africanos. As relações entre os diferentes grupos étnicos presentes no território brasileiro durante o período colonial foram caracterizadas por tensões, desigualdades, hierarquias de poder, e os desdobramentos derivados da estrutura escravista deixaram marcas presentes até hoje.

A colonização portuguesa, que se estendeu entre os séculos XVI e XVIII, e as conjunturas políticas e econômicas que se estabeleceram no Brasil novecentista colocaram o europeu colonizador como sujeito superior nas hierarquias de poder que se construíram em nosso território.

Em contato com o outro, o diferente, não só os portugueses, mas também os outros grupos étnicos europeus que se aventuraram no processo das expansões marítimas, passaram a se enxergar como brancos, assim, a ideia de raça surge a partir das relações de exploração, das relações de poder e inferiorização dos considerados diferentes pelos europeus.

Gomes e Laborne (2018), lembram que Quijano (2005) afirma que a ideia de raça, de modo que é definida em seu sentido moderno, não era conhecida antes do Descobrimento da América. É preciso entender que, como explicam as autoras, com base no pensamento decolonial de Quijano (2005),

Talvez ela tenha se originado como referência as diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas desde muito cedo foi construída como referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos. A formação das relações sociais fundadas na ideia de raça produziu nas Américas novas identidades sociais – índios, negros, mestiços –, bem como redefiniu outras. Aquilo que era considerado identidade pautada em procedência geográfica ou país de origem, tal como espanhol, português e, posteriormente, europeu, passou também a adquirir, em relação a essas novas identidades, uma conotação racial. (GOMES & LABORNE, 2018, p. 20).

A partir desse entendimento, a produção da diferença se deu a partir do contato com o outro, e as representações sociais, o imaginário a respeito destes grupos, foram ditados pelo grupo que ocupou e ocupa espaço privilegiado na sociedade.

Em seu artigo denominado *Parâmetros histórico-culturais para a discussão da identidade negra no Brasil*, Conceição (2021), com base nos estudos de Bourdieu (1989), Elias (2000), entre outros pesquisadores, aponta que o homem branco europeu se estabeleceu no topo das hierarquias das relações de poder e, por consequência disto, foram os responsáveis pela estigmatização dos demais grupos a fim de preservar a sua identidade e afirmar a ideia da superioridade branca.

Como também, é importante destacar que, a abolição da escravatura em 1888 não trouxe a inserção dos grupos negros nas esferas política e econômica da sociedade brasileira. Cabe aqui salientar que, entre os séculos XIX até os anos 1930, as teorias do racismo científico atestavam a superioridade branca diante de negros, indígenas e amarelos.

Além disso, a formação do Movimento Negro Unificado na década de 1970 fortaleceu as ações dos movimentos negros que já atuavam desde a primeira metade do século XX.

Enfim, como afirma Maria Beatriz Nascimento, no entanto, foi a partir da década de 70 que o povo negro passou a falar sociologicamente, discussões teóricas realizadas por intelectuais negros começaram a ser feitas a fim de analisar a população negra, sua inserção, e os seus desdobramentos, no processo de formação da sociedade brasileira. E as lições sobre a vivências, experiências e formas de contribuir para a afirmação de relações interculturais, da sua identidade e da sua cidadania são manifestadas por esses movimentos, que recriam diferentes raízes da cultura afrobrasileira, com os movimentos interculturais, multiculturais e inter/transdisciplinares, portanto, plurais.

2.1.5 Educação Básica: legislação, formação docente e educação antirracista no Brasil

A legislação educacional brasileira da Educação Básica é um instrumento importante e fundamental para o planejamento e a organização legal da educação e o ensino escolar. A Constituição Federal Brasileira é a principal norma que norteia o sistema educacional. A prevenção e o combate ao racismo e a obrigatoriedade de incluir a educação antirracista estão presentes na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação – PNE.

A lei 10.639/03, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira nas instituições de ensino do país, regulamentada pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004, que instituiu suas diretrizes curriculares, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n. 9394/96.

E mesmo com as dificuldades relacionadas à implementação da lei, o aparato legal de 2003 foi uma das ações que representou uma ruptura epistemológica e substantiva na área da educação, assim como a lei 11.645/08 que acrescentou a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura indígena no currículo escolar.

Em relação às dificuldades enfrentadas no processo de implementação das temáticas da lei 10.639/03, nós nos deparamos com a questão da formação do professor. Para além da formação acadêmica, domínio dos conteúdos ligados às temáticas, a formação humana – dos valores, da empatia, também deve ser considerada para o desenvolvimento de uma educação antirracista, e tal necessidade já era discutida mesmo antes da criação da lei.

Na relação estabelecida entre professores e professoras, alunos e alunas devemos nos ater, de início, ao aspecto verbal. Muito do que a criança aprende é transmitido pela linguagem verbal. Assim devemos prestar atenção no que falamos – direta ou indiretamente – a respeito dos que estão presentes, bem como sobre a diversidade racial da sociedade. (CAVALLEIRO, 2001, p. 156).

Cavalleiro (2001) também nos alerta sobre a importância de estabelecer com os estudantes laços de respeito e cuidado que contribuam para que as crianças e adolescentes negros também construam imagens positivas de si. Na relação entre professores e alunos, o aspecto verbal, o pronunciamento de falas explícitas que contêm elogios, além da valorização das africanidades, são essenciais para uma educação antirracista.

O silêncio diante de atitudes e falas racistas é outro problema presente nas escolas brasileiras, esta realidade também deve ser enfrentada pelo professor no cotidiano escolar, no currículo, na sala de aula. A ação/reprodução do racismo muitas vezes é legitimada pelo silêncio dos docentes. No entanto, a implementação da lei 10.639/03 “como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico (...) poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial” (GOMES, 2012, p. 105).

O livro *Africanidades e brasilidades*, organizado pelos autores Oliveira e Soares (2020), traz um capítulo, originalmente produzido em 2012 pela pesquisadora Neusa Maria Mendes de Gusmão (2020), que discute sobre os desafios encontrados na formação dos docentes para a educação antirracista. A pesquisadora aponta a carência de especialistas em História e cultura africana e afro-brasileira.

A dimensão do reconhecimento do outro não conta ainda com muitos especialistas em África, em história e cultura africana, ou ainda, em história e cultura afro-brasileira, como também são poucos os especialistas em história e cultura indígena, como pressupõe a Lei 11.645/08. Do mesmo modo, são poucos os especialistas para atender deficiência auditiva, visual, motora, as relações de gênero e de geração etc. (GUSMÃO, 2020, p. 174).

A formação do docente é essencial para o desenvolvimento de uma educação que respeite as diferenças e que seja antirracista. Para além das políticas reparativas na área da educação, como as leis 10.639/03 e a 11.645/08, são necessários profissionais habilitados para trabalhar as temáticas legais.

Ainda falando a respeito das leis voltadas para uma educação que valorize a diversidade étnico-racial do país, podemos citar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), criadas a partir do ano de 1997, que são documentos de caráter normativo desenvolvidos a partir da LDB (1996) e que trazem os fundamentos, princípios e procedimentos a serem trabalhados nas

escolas. Também podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento técnico previsto em lei (Constituição Federal de 88 e LDB) e criado a partir de 2015, que traz quais são as aprendizagens essenciais dos estudantes da rede básica de ensino, apresentando assim, juntamente com as DCNs, as bases do currículo escolar.

Diante de todas as transformações na legislação educacional, ocorridas no final dos anos 90 e nas duas últimas décadas, podemos nos questionar a respeito dos desdobramentos causados por todo o aparato legal voltado para valorização da diversidade étnica do Brasil, dos povos negros e para a erradicação do racismo, por exemplo, como os conteúdos da lei 10.639/2003, posteriormente alterada para a lei 11.645/2008, estão sendo discutidos dentro da sala de aula, ou como a nona competência da BNCC, que discorre sobre a empatia e cooperação, está sendo trabalhada com os estudantes.

Estas indagações esbarram em outro ponto muito importante para a promoção de uma educação antirracista que é a formação do professor e sua atuação dentro das escolas, da sala de aula, a sua relação com os estudantes. No texto, Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor, da pesquisadora Eliane Cavalleiro, e que compõe um capítulo da obra Racismo e antirracismo na educação, organizado pela mesma, a autora afirma que:

No cotidiano escolar, a educação antirracista visa à erradicação do preconceito, das discriminações e de tratamentos diferenciados. Nela, estereótipos e ideias preconcebidas, estejam onde estiverem (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo discente, docente etc.), precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz à valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é a ferramenta mestra. (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

A formação do docente deve ser antirracista, os professores devem se atentar não só para a existência do racismo, mas também para seus próprios princípios, pois como afirma Silva (1999), o currículo escolar é uma questão de conhecimento, mas também de identidade, de subjetividade.

PARTE III**PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

Há necessidade imperativa de se tornar a escola mais próxima da realidade sociocultural de seus alunos, levando em conta os valores culturais locais numa perspectiva universal, se se quiser formar cidadãos capazes de construir a sua própria história, num Brasil plural e verdadeiramente democrático.

Glória Moura (2005, p. 81)

3 Percursos metodológicos da pesquisa

Neste item 3 apresentamos os percursos metodológicos da pesquisa, no item 3.1 estão dispostos os materiais e métodos, aspectos tipológicos e éticos da pesquisa, o tópico 3.2 apresenta as etapas percorridas no processo de construção da pesquisa, os tópicos 3.3 e 3.3.4 apresentam, respectivamente, a caracterização do município de Sítio do Mato – BA e seu distrito, Gameleira da Lapa, localidade onde se encontra o *locus/campo* da presente pesquisa.

Em seguida, no item 3.5, mostramos as informações sobre o campo de pesquisa, o Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, e na seção 3.6 apresentamos os perfis e informações sobre os participantes da pesquisa.

3.1 Aspectos éticos e tipologia da pesquisa

A ética sempre deve ser uma prioridade em todas as etapas de uma pesquisa, mas considerando o processo de coleta de dados de uma investigação científica, análise de documentos, entrevistas, as dinâmicas entre pesquisador e o pesquisado devem ser bem discutidas, deve haver o consentimento (BROOKS, 2017).

Este estudo desenvolvido com os professores do CECMA passou pelas etapas de diálogo entre pesquisadora e participantes da pesquisa, e após o consentimento dos professores que se dispuserem a participar deste estudo, e também após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética de Pesquisa – CEP, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, as entrevistas foram conduzidas de maneira ética, prezando pelo conforto dos professores colaboradores.

Assim, o projeto de pesquisa, juntamente com os anexos solicitados na Plataforma Brasil foram submetidos ao comitê de ética da UESB, para apreciação, avaliação e aprovação, seguindo as normas e orientações disponibilizadas na plataforma. Em seguida foram iniciados os estudos de observação do campo/*locus* da pesquisa a fim de perceber quais poderiam ser os caminhos traçados no decorrer da pesquisa.

A metodologia constitui o método pelo qual foi desenhada a pesquisa, “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2007, p. 14). Conforme o objeto de estudo, o problema formulado e os objetivos estabelecidos pela presente pesquisa de dissertação de mestrado, a opção metodológica tomada foi pela realização de uma

pesquisa exploratória, descritiva, consonante com seus objetivos e, de acordo com a sua abordagem, é qualitativa de análise.

O tipo de pesquisa qualitativa, é uma abordagem que trata daquilo que não pode ou não deveria ser quantificado, “ela [a pesquisa qualitativa] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2007, p. 21).

A abordagem exploratória foi utilizada para coletar informações necessárias para a elaboração do projeto de pesquisa e foi aplicada durante a realização da pesquisa, quando necessário. Pois, de acordo com Minayo (2007, p. 17), este é um tipo de pesquisa que permite o desenvolvimento de um novo “discurso interpretativo” à medida que novas possibilidades possam ser encontradas pelo pesquisador. Segundo Gil (1999), a pesquisa exploratória busca prover uma análise mais precisa acerca dos problemas ou hipóteses que podem ser pesquisadas.

Sendo que, a pesquisa descritiva tem como principal objetivo “a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28), a sua execução foi indispensável para o desenvolvimento desta pesquisa que analisou *Narrativas de professores sobre africanidades e produção da diferença no currículo do Novo Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, situado no distrito de Gameleira da Lapa, Sítio do Mato, BA.*

Durante e a partir da pesquisa exploratória, definido o tema/objeto de estudo, problema e objetivos da pesquisa, foi realizada a construção do aporte teórico apoiado nos Estudos Culturais e na descolonização do pensamento, do ser, do saber e do poder, com base nas leituras e interpretações de referenciais, pesquisadores e teóricos, que se dedicam ao estudo do tema, buscando entrelaçar conceitos, concepções e definições de diferença, identidade, africanidades, racismo, relações étnico-raciais, currículo, autoritarismo, cidadania, educação antirracista, estudos culturais, colonização, colonialidade e decolonialidade, dentre outros mencionados nesta pesquisa.

Para aprofundar conhecimentos, saberes e práticas sobre currículo, a pesquisa apoiou-se em referenciais como Jerome Bruner (1997) Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2000); este último, juntamente com Stuart Hall (2006), são referenciais que também tratam das questões relacionadas à identidade e produção da diferença; Nilma Lino Gomes (2021, 2012a, 2012b, 2008), Kabengele Munanga (2004, 2005), Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva (2018, 1995), dentre outros, para falar de racismo, relações étnico-raciais, africanidades, raça, etnia e outros conceitos, constructos e categorias da presente pesquisa.

3.2 Percurso metodológico da pesquisa: material, métodos, etapas e procedimentos

Para a sua realização, a presente pesquisa foi dividida em três etapas, considerando as exigências para a elaboração do projeto, o desenvolvimento da investigação e a redação da dissertação de mestrado, seguindo orientações dos referenciais que tratam da metodologia da pesquisa, suas etapas, fases e procedimentos teórico-metodológicos e técnico-conceituais.

Para tanto, tomou como holofote o objetivo geral de analisar *Narrativas de professores sobre africanidades e produção da diferença no currículo do Novo Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, situado no distrito de Gameleira da Lapa, Sítio do Mato, BA*, observando o que dizem/falam/pensam os pesquisados sobre o tema e de que modo utilizam (ou não) estratégias pedagógicas para o ensino da história da África e africanidades, os sentidos de negro/não negro são (re)produzidos no currículo e se a disciplina eletiva de Africanidades tem contribuído (ou não) com a construção de saberes e no combate aos preconceitos e discriminação étnico-racial no campo investigado.

O objetivo geral foi desdobrado em objetivos específicos, seus desdobramentos serviram de norte para traçar o delineamento do percurso da pesquisa que percorreu estes caminhos traçados para responder ao problema formulado pela pesquisa.

A partir desse entendimento, esta pesquisa foi realizada mediante a consideração das Etapas I, II e III, como já referendamos, necessárias ao seu desenvolvimento e, nesse sentido, foram formulados os desdobramentos do objetivo geral – os objetivos específicos.

Para a realização da Etapa I foi valorizada a pesquisa exploratória com a intenção de “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41) e buscar uma aproximação conceitual.

Além de determinar o campo de investigação e caracterizar a imersão sistemática na literatura disponível sobre o tema e delimitar objeto de estudo, reconhecimento do local onde foi realizada a pesquisa, a formulação do problema, construção de hipóteses e estabelecimento dos objetivos.

Esta Etapa I, a da pesquisa exploratória, é subdividida em duas fases. Na Fase I procurou responder, durante os meses de março de 2021 a julho de 2021, o seguinte objetivo específico, a saber: (a) Realizar levantamento da literatura existente sobre o assunto a ser tratado para delimitar objeto de estudo, formular problema e estabelecer objetivos e revisão sistemática de literatura para selecionar referenciais teóricos que discutem o tema e aprofundar conhecimentos

sobre conceitos, concepções e definições de categorias, além de fundamentos técnico-metodológicos fundamentais à construção do projeto de pesquisa.

Na Fase II procurou responder, durante os meses de março de 2021 a setembro de 2021, o objetivo específico: (b) Elaborar o projeto de pesquisa com acompanhamento da orientadora. Assim, a Etapa I foi planejada em dois momentos, Fase I e Fase II, que se inter-relacionam.

Estas duas fases foram desenvolvidas simultaneamente, considerando que na Fase I, a intenção é buscar realizar o levantamento da literatura existente sobre o tema/objeto de estudo, com apoio da revisão de literatura convencional e não convencional e da análise de documentos legais, a legislação pertinente ao assunto aqui tratado. E na Fase II, a elaboração do projeto de pesquisa.

Na Etapa II foi realizada a pesquisa bibliográfica e documental, entre os meses de setembro de 2021 a novembro de 2022, com a intenção de aprofundar conhecimentos sobre conceitos, concepções e definições do tema/objeto de estudo para construir o Marco Teórico da Pesquisa, considerando a importância de buscar conhecimentos sobre os conceitos/constructos, definições e concepções sobre o tema/objeto de estudo.

A intenção de realização desta Etapa II é construir o marco teórico da pesquisa, seu referencial teórico, e a abordagem de campo.

Sendo que a pesquisa de campo foi iniciada após a apreciação e aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – CEP.

Para tanto, foi subdividida em duas Fases, a saber: a Fase I e a Fase II. Sendo que, a Fase I, da Construção do marco teórico da pesquisa, procurou responder o objetivo específico: (c) Levantar dados bibliográficos sobre o tema da pesquisa e aprofundar conhecimentos sobre os conceitos, definições e concepções da pesquisa, buscando entrelaçar as categorias relações étnico-raciais, racismo, preconceitos e discriminação racial, africanidades e africanidades brasileiras, currículo, identidade, dentre outros, para construir o marco teórico da pesquisa, além de buscar uma análise documental da legislação educacional brasileira e especificamente, a legislação antirracista e sua aplicação nas escolas brasileiras, falando da formação do professor e outras questões relacionadas ao tema em investigação.

Esta Fase I, da Etapa II, foi desenvolvida de março de 2021 a novembro de 2022, considerando que o aprofundamento teórico do tema/objeto de estudo é um processo que deve ser construído ao longo do desenvolvimento de todas as Etapas e Fases da investigação.

A Fase II, da Etapa II da pesquisa foi realizada após a aprovação do projeto de pesquisa do Conselho de Ética da Pesquisa – CEP, da UESB, considerando a importância da avaliação e aprovação por este Conselho e de suas recomendações para a realização da pesquisa de campo, principalmente sobre a autorização para a coleta de dados e TCLE e está prevista para agosto de 2022.

Na Fase II, da pesquisa de campo, foi realizada a pesquisa de campo, após a aprovação do projeto pelo CEP e buscou uma integração dos dados obtidos pela pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo e, assim, procurou responder aos seguintes objetivos específicos, entre os meses de agosto de 2022 a novembro de 2022: (d) Identificar, por meio de análise documental (currículo, plano descritivo do componente eletivo), observação in loco, assistemática e sistemática e de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam no CECMA, em que medida a disciplina eletiva de Africanidades é tratada no currículo do curso do NEM, observando de que modo esta disciplina tem contribuído (ou não) com a produção de sentidos de negro/não negro e valorização de africanidades e africanidades brasileiras no contexto escolar. (e) Analisar o espaço discursivo e a produção de sentidos de diferença de negro/não negro, observando de que modo a questão racial é tratada pelo professor no currículo do NEM do CECMA.

Diante deste planejamento delineado acima, a Etapa I da pesquisa, de realização da abordagem exploratória, foi realizada com apoio do levantamento e revisão da literatura existente sobre o tema, com a intenção de elaborar o projeto desta pesquisa entre o período de março de 2021 a maio de 2022.

Para mapear os estudos sobre a temática investigada e elaborar o projeto de pesquisa, portanto, foi realizada, na Etapa I da pesquisa, a busca e análise de publicações disponíveis na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e encontradas 167 dissertações e teses. Utilizando os marcadores “narrativas”; “currículo”; “negro” e foram encontrados 64 resultados, uma segunda busca com os marcadores “narrativas”; “novo ensino médio”; “negro” levou a 12 resultados, e uma terceira busca realizada com os marcadores “narrativas”; “escolas do campo”; “negro” resultou em 91 teses e dissertações.

O recorte temporal escolhido compreendeu o período entre os anos de 2003, ano de implementação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que estabelece como obrigatório o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino do Brasil, e o ano de 2021, ano em que foi iniciada a elaboração do projeto desta pesquisa. Entre os estudos

encontrados, 26 foram selecionados por se aproximarem da proposta de pesquisa disposta nesta dissertação. Contudo, foi perceptível que há poucas pesquisas que abordam a produção/reprodução da diferença no currículo escolar como estratégia política, pedagógica, na área das relações étnico-raciais e educação/educação antirracista.

Nesse mesmo período, buscamos o apoio de Minayo (2007) para entender que as dimensões de um projeto de pesquisa são formadas pela técnica, ideologia e pela dimensão científica. Para a autora, o projeto deve apresentar a relevância científica da pesquisa que será realizada, sua importância empírica e social para a sociedade e para o pesquisador, dispostas de maneira metodológica.

Em relação à importância científica da pesquisa, percebemos que os Estudos Culturais (SILVA, 1999, 2000; HALL, 2006) demonstram que a produção da diferença se dá por meio de um processo histórico, cultural e social, e que a ideia do “outro”, do diferente está ligada a relações de poder definidas pela identidade hegemônica. E a abordagem na perspectiva da descolonização da educação mostra que é preciso buscar conceitos e categorias na perspectiva pós-colonial e multicultural, intercultural e seus significados, procurando adequação e pertinência com o contexto brasileiro (CANDAUI, 2016).

Quanto aos instrumentos de coleta, procedimentos de coleta/produção dos dados foram elaborados e aplicados à pesquisa seguindo orientações de Minayo (2007) e Gil (2008). Os instrumentos de pesquisa operacionalizam os métodos e são diversos os tipos de técnicas e instrumentos de pesquisa, mas podemos citar como exemplos, respectivamente, “as entrevistas e o roteiro elaborado para realizá-la” (MINAYO, 2007, p. 47).

Para a coleta de dados, a opção da pesquisa, conforme o tema, problema formulados e objetivos estabelecidos, foi pela observação direta, assistemática, durante a pesquisa exploratória e elaboração do projeto de pesquisa, realizada entre os meses de março e junho de 2021. Portanto, para a pesquisa de campo foram aplicados os instrumentos observação *in loco*, direta e sistemática, entrevista semiestruturada com professores, conversas informais com professores e a análise de documentos disponibilizados pela escola, como Currículo Escolar, Plano de Disciplinas, Plano Descritivo da Disciplina de Africanidades, dentre outros que foram surgindo ao longo da pesquisa.

Como explica Gil (2008), a entrevista é o instrumento de coleta de dados mais flexível das Ciências Sociais e, também, utilizada por outras áreas do conhecimento. A entrevista por pautas ou semiestruturada, será a técnica escolhida para a pesquisa, uma vez que apresenta

menos rigidez em sua estrutura e assim pode fazer com que os participantes da pesquisa se sintam mais à vontade durante a entrevista. Esta preferência por um desenvolvimento mais flexível da entrevista pode ser determinada pelas atitudes culturais dos respondentes ou pela própria natureza do tema investigado ou por outras razões. (GIL, 2008, p. 112). A partir desse entendimento, com apoio de Gil (2008) foi elaborado o roteiro de entrevista e a sua aplicação aos professores, interlocutores da pesquisa, tomando todos os cuidados para a abordagem, coleta, tratamento e análise de dados pela pesquisa.

Para essa atividade da pesquisa, foram elaboradas perguntas abertas e flexíveis, por meio de entrevista semiestruturada, com realização prevista para outubro de 2022, dando espaço para os professores expressarem suas narrativas, e dando-lhes a possibilidade de questionarem as perguntas apresentadas. Desta maneira, foi estabelecida concordância entre a coleta dos dados e o aporte teórico da pesquisa.

A elaboração do roteiro da entrevista foi realizada no decorrer do estudo e construção do aporte teórico da pesquisa e a aplicação da entrevista foi realizada no segundo semestre de 2022, após a aprovação do projeto pelo comitê de ética. Além disso, a observação direta, sistemática no campo da pesquisa e conversas formais e informais com interlocutores foram realizadas entre os meses de agosto de 2022 e novembro de 2022. E a análise documental do currículo escolar e outros documentos disponibilizados pela escola foi realizada entre os meses de agosto de 2022 e setembro de 2022, de modo que foi possível levantar e coletar dados sobre o modo que o componente eletivo de Africanidades é tratado no currículo do Novo Ensino Médio, de maneira a contribuir para a produção/reprodução dos sentidos de negro e não negro.

Na Etapa I – da pesquisa exploratória, que se subdividiu em duas fases: Fase I – Levantamento da literatura existente sobre o tema/objeto de estudo e da legislação educacional brasileira pertinente entre os meses de março de 2021 e abril de 2022 e, simultaneamente, foi feita a revisão sistemática de literatura. A Fase II foi destinada à elaboração do projeto de pesquisa sob orientação da professora orientadora, e foi submetido ao CEP em maio de 2022. A Etapa II da pesquisa também foi subdividida em fases. Na Fase I dessa Etapa foi elaborado o marco teórico da pesquisa, entre os meses de maio de 2021 e novembro de 2022, com apoio da pesquisa bibliográfica e da análise documental, com a intenção de aprofundar conhecimentos sobre o tema/objeto de estudo, buscando conceitos, concepções e definições importantes, procurando melhor entendimento e entrelaçamentos entre eles. Na Fase II dessa Etapa foi realizada a pesquisa de campo, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética

da Pesquisa – CEP, da UESB, com início em agosto de 2022 e continuada até novembro de 2022, com a análise e tratamento dos dados coletados pela investigação. E, por último, foi realizada a Etapa III, dedicada à escrita, revisão da dissertação com a intenção de realizar a defesa pública da pesquisa. Portanto, esse foi um processo que teve início em março de 2021, desde a primeira etapa da pesquisa, passando pela etapa II e chegando à etapa III, da escrita propriamente dita, quando a pesquisa chegou a seus resultados e discussão dos dados, conclusão e considerações finais dos resultados em maio de 2023 e defesa em junho de 2023.

Os procedimentos de coletas de dados foram realizados por meio da aplicação de entrevista semiestruturada, com perguntas fechadas e abertas flexíveis, conversas informais com as interlocutoras e observação *in loco*, direta e sistemática, com questões que dialogam com a perspectiva teórica do estudo. Assim, para alcançar os objetivos da pesquisa foi aplicada uma entrevista semiestruturada com o intuito de analisar as narrativas dos professores do CECMA, além de conversas informais e observação *in loco*, direta e sistemática. De acordo com as narrativas dos professores pesquisados, foi analisado de que forma os sentidos de negro/não negro são produzidos/reproduzidos no currículo e de que modo a disciplina eletiva de Africanidades tem contribuído (ou não) com a construção de saberes e no combate aos preconceitos/discriminação racial no CECMA, Sítio do Mato, Bahia.

Considerando as concepções de currículo e educação dos Estudos Culturais, das estratégias curriculares e pedagógicas de abordagem das relações de identidade e diferença (SILVA, 2000) foi investigado de que modo se dá a produção da diferença no currículo do Novo Ensino Médio do CECMA, campo selecionado como espaço da pesquisa, que teve o seu nome modificado para garantir o anonimato e o nome escolhido para denominá-lo, Miguel Arcanjo, possui para mim grande valor sentimental, pois era como se chamava o meu bisavô materno, um homem preto e sertanejo que criou seus filhos e netos com muito suor e dedicação em uma sociedade marcada pelo racismo, patriarcado, autoritarismo, marcas coloniais que se mantém na sociedade brasileira até os dias atuais.

Para a escrita da dissertação, no marco teórico da pesquisa, além dos tópicos já desenvolvidos neste projeto, foram discutidos os seguintes tópicos: 2.3.1 Racismo e educação antirracista na escola, 2.3.3 A formação do professor e as práticas pedagógicas para a educação antirracista, 2.4 O currículo na perspectiva antirracista e decolonial, 2.4.1 Currículo: concepções e práticas na perspectiva dos Estudos Culturais, 2.4.2 Colonização ou decolonização do currículo? Uma questão de poder, ser e saber no cotidiano escolar, 2.4.3 O

currículo do Novo Ensino Médio e o ensino de História da África e cultura afro-brasileira, 2.4.3.1 A disciplina eletiva Africanidades no currículo escolar, 2.4.3.2 Saberes e práticas docente e curriculares antirracistas.

Os procedimentos de análise de dados da presente pesquisa foram planejados e realizados com o objetivo de analisar de que modo o componente eletivo de Africanidades é tratado no currículo do Novo Ensino Médio do CECMA, de maneira a contribuir para a produção/reprodução dos sentidos de negro/não negro, que realizou observação para verificar de que modo a questão racial é discutida pelos docentes do colégio, da disciplina eletiva e das demais que compõem o currículo do NEM.

Para tanto, esta dissertação tomou como base, o conceito de narrativas de Jerome Bruner (1997), quando discute *Atos de significação*, que orientou esta pesquisa e a construção de significados dos termos aplicados, considerando-as como maneiras de dar formas às experiências. Para o autor (1997), a mente é criadora de significados e a interação através da qual a mente constitui é atravessada pela cultura e, desse modo, o ser humano nas suas relações de interações produz significados nos contextos culturais em que vive e convive com outras pessoas, realizados por meio dos sistemas simbólicos da cultura.

A partir desse entendimento, podemos dizer que as narrativas dos professores são construídas historicamente, possuem também caracteres social e cultural, nascem do campo das linguagens, assim como os sistemas de representação que são a base das produções/reproduções dos conceitos de identidade e diferença. Para análise dos dados foram considerados os conceitos de Tomaz Tadeu da Silva (1999, 2000), dentre outros referenciais que tratam de currículo, relações étnico-raciais, dentre outras categorias de análise da pesquisa, com apoio da aplicação de entrevistas semiestruturadas no âmbito da investigação de natureza descritiva e qualitativa.

A escolha pelo método tipo narrativa deve-se por sua caracterização por abordar questões referentes às singularidades do campo de pesquisa e dos professores investigados e, assim, reconhecido aqui como um caminho potente para responder ao problema e objetivo desta pesquisa. O método tipo narrativa colaborou com a interpretação descritiva quando permitiu comparar e estabelecer semelhanças existentes entre os casos individuais e a identificação de trajetórias coletivas dos professores investigados. Para a realização desta pesquisa seguimos as orientações de procedimentos e passos delineados a saber: (a) realizar a entrevista; (b) após a transcrição separou-se o material indexado (o conteúdo racional, científico, concreto de quem faz o que, onde, porque, quando) do não indexado (conteúdos que vai além dos acontecimentos

e expressam juízos, valores, conteúdos subjetivos, isto é, referentes a sabedoria de vida); utilizando o conteúdo indexado, a pesquisa ordenou os acontecimentos para cada indivíduo o que é definido como trajetórias; (c) a pesquisa procurou investigar as dimensões não indexadas do texto; (d) passo em que procurou agrupar e comparar as trajetórias individuais; (e) este último passo foi destinado para comparar e estabelecer semelhanças existentes entre os casos individuais que permitiu a identificação de trajetórias coletivas.

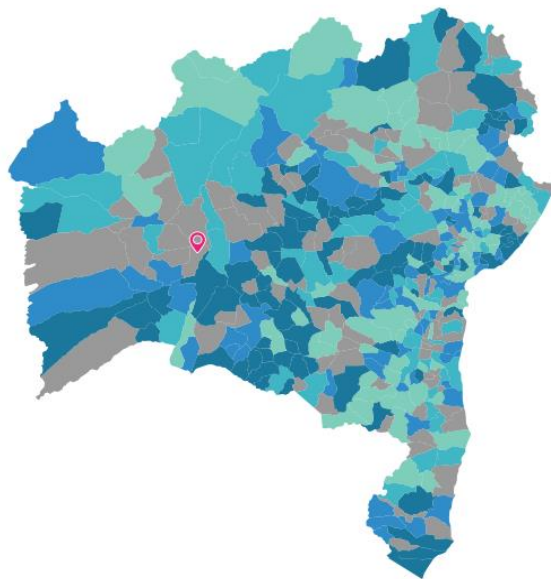
A seguir, apresentamos no item 3.3, uma *Breve caracterização do município de Sítio do Mato e do distrito Gameleira da Lapa, Bahia*, contexto em que está sediada a escola-campo desta pesquisa, buscando mostrar a importância desse espaço

3.3 Breve caracterização do município de Sítio do Mato e do distrito Gameleira da Lapa, Bahia

O mapeamento da cidade de Sítio do Mato teve como finalidade identificar as características geográficas e sociais do município e do distrito de Gameleira da Lapa, localidade onde se encontra o *locus* da pesquisa e foi realizado durante a Etapa I da sua elaboração, com abordagem exploratória e apoio da análise bibliográfica e documental.

A Figura 1 mostra o estado da Bahia e a localização do município Sítio do Mato, na Região Oeste do estado.

Figura 1 – Mapa da Bahia e localização de Sítio do Mato na região Estado, 2010.



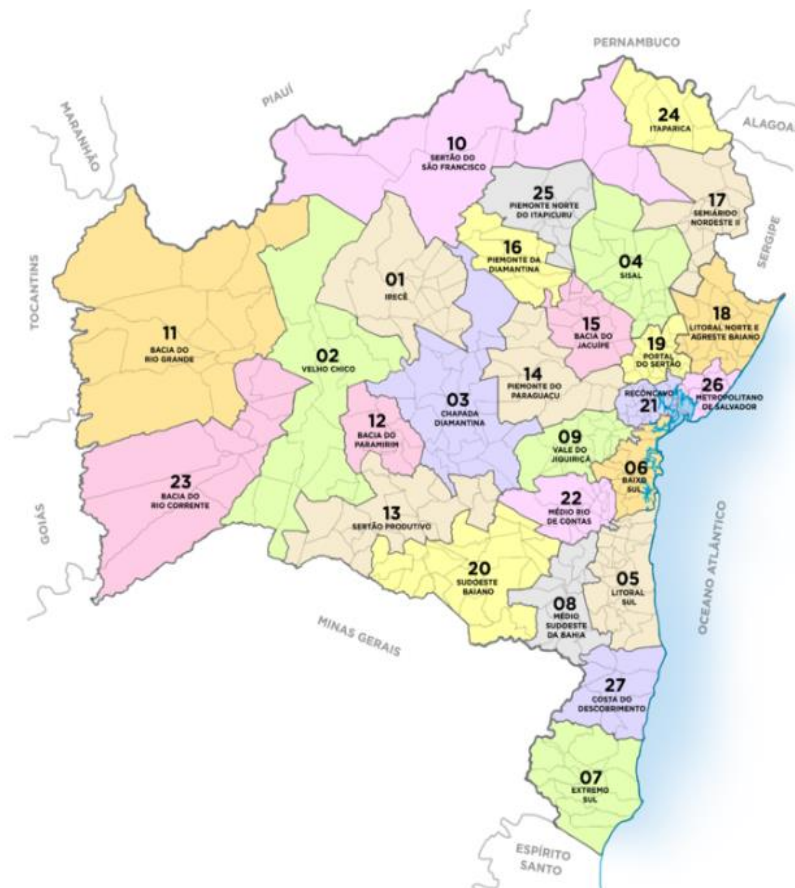
Fonte: IBGE, 2010.

Como é possível localizar, segundo o IBGE (2022), o território de Sítio do Mato está inserido na bacia do São Francisco, que, por sua vez, corta o território na direção sul-norte e apresenta pelo Censo de 2010, a mais elevada proporção de população em extrema pobreza do Território de Identidade Velho Chico, BA (48,9%) do total populacional.

Esse território baiano tem uma longa história de ocupação populacional de escravismos, patrimonialismo, de histórico e mandonismo, práticas patriarcais, de dominação e subordinação que remonta o processo de ocupação das terras que abrigam o Território de Identidade do Velho Chico e sua expressiva relação com a expansão latifundiária dos Garcia d'Ávila e suas ambições capitalistas, colonialistas e autoritárias.

Abaixo, apresentamos o Mapa 1- Território de Identidade do Estado da Bahia, onde fica localizado o território no qual esta pesquisa foi realizada.

Figura 2 – Mapa dos territórios de Identidade do Estado da Bahia.



Fonte: <http://www.cultura.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=314>, 2022.

Segundo as informações disponibilizadas nos sites do IBGE (2017) e da SecultBA, o município de Sítio do Mato é uma pequena cidade do interior do Oeste baiano, possui uma área territorial de 1.627,806 km² e população estimada de 13.104 pessoas (IBGE, 2021), com densidade demográfica de 6,88 hab./km² (IBGE, 2010) e pertence ao território de identidade do Velho Chico, fazendo parte da mesorregião do Vale São Francisco da Bahia, e no ano de 2021 apresentava uma população estimada de cerca de 13 mil habitantes.

Figura 3 – Mapa do Território de identidade do Velho Chico.



Fonte: http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/01_divisao_territorial_2/02_velho_chico.pdf, 2022.

O conceito de território de identidade é utilizado pela Secretaria de Cultura da Bahia (SECULT-BA), desde o ano de 2007, para caracterizar as diferentes cidades do estado, agrupando-as de acordo com critérios ambientais, econômicos, culturais e sociais. Assim, foram definidos 27 territórios de identidade, cada um dos territórios apresenta características diversas as quais os seus municípios compartilham, contudo, há um destaque maior aos elementos culturais que constituem estas cidades.

Os municípios do território de identidade do Velho Chico, compartilham de, além dos demais critérios usados para demarcar os territórios, elementos históricos e culturais que nos mostram quais são as origens étnicas, raciais e sociais de sua população.

Existem mais de 70 Comunidades Quilombolas no TI, o que demonstra a ocupação do vale do São Francisco com multiplicidade étnica e cultural. A maior parte ainda não passou pelo processo de certificação da Fundação Cultural Palmares e está no estágio de “identificada” pelo INCRA. Das já certificadas, a maioria se encontra em Bom Jesus da Lapa e Riacho de Santana. (SECULT-BA).

As manifestações culturais da Festa do Divino e da Marujada são celebradas em muitas das cidades do TI Velho Chico e seus distritos, inclusive no município de Sítio do Mato e no distrito de Gameleira da Lapa, manifestações estas formadas por elementos das culturas de matriz africana, indígena e portuguesa.

O território sítio-matense ainda abriga sítios arqueológicos com pinturas rupestres e cerâmicas produzidas por antigos povos indígenas Aratu do período pré-colonial (FERNANDES, 2016). A seguir, apresentamos a Figura 1 para mostrar pinturas rupestres produzidas por essa população.

Figura 4 – Fotografia de pinturas rupestres em caverna localizada em Sítio do Mato – BA.



Fonte: <http://www.sitiodomatoemfoco.com.br/portal/sitios-arqueologicos-em-sitio-do-mato/>, 2022.

Observamos, portanto, que o território no qual esta pesquisa de mestrado que se propôs estudar africanidades é um campo fértil de conteúdos, materiais e recursos naturais, arqueológicos, plurais para se tratar das culturas tradicionais, não somente da africana, afrobrasileira, mas também da indígena, podendo assim contribuir com a implementação da Lei 10.639/03 e a 11.695/08, considerando a existência de caminhos entrecruzados entre a população indígena e a população africana e afrobrasileira, seu legado histórico, cultural, social, político, o etnoconhecimento, a recriação das diferentes raízes culturais africanas e outras populações diferenciadas, que nos encontros e desencontros de umas com as outras, nas “zonas de contato” se refizeram e, hoje, formam a população brasileira.

A Figura 2 é uma representação da urna funerária encontrada em Sítio do Mato, BA.

Figura 5 – Fotografia de urna funerária encontrada em sítio arqueológico localizado em Sítio do Mato – BA.



Fonte: <http://www.sitiodomatoemfoco.com.br/portal/sitios-arqueologicos-em-sitio-do-mato/>, 2022.

A história de formação do município de Sítio do Mato passa pela ocupação do território pelo povo Aratu, até a invasão de colonizadores e da chegada dos povos negros quando o Rio São Francisco era ponto estratégico de ligação entre as diferentes regiões do Brasil e servia aos colonizadores principalmente para a atividade de criação de gado no período colonial, devido a isto, o rio era denominado por estes colonizadores de Rio dos Currais (NOGUEIRA, 2011).

Silva (2005) também traz contribuições importantes que podem ser tomadas como lições para a escola que se pretende promotora de uma educação antirracista, quando interroga sobre *Que encaminhamentos poderão ser dados a processos de ensino e de aprendizagens das Africanidades Brasileiras?* mostrando que,

É importante, desde logo, lembrar, sobretudo em se tratando de estudos que se propõem a conhecer e valorizar feições étnico-histórico-culturais, e por isso mesmo socialmente situadas, que não há um único estilo de apreender e de significar o mundo. As maneiras como nos aproximamos de novas situações, de dados que precisamos decodificar, produzindo conhecimentos, são marcadas pelas experiências que vamos vivenciando, ao longo da vida, juntamente com os companheiros dos grupos a que pertencemos, como o grupo étnico, religioso, de trabalho, de brincadeiras, dentre outros (2005, p. 158).

Em se tratando de africanidades brasileiras, observamos que o município Sítio do Mato oferece espaços que possibilitam a busca de estratégias e metodologias que podem ser empregadas para a valorização de feições étnico-histórico-culturais africanas e afrobrasileiras, que podem ser decodificadas e produzir conhecimentos étnico-raciais na escola, quando disponibiliza etnoconhecimento produzidos pela população tradicional local.

Figura 6 – Fotografia do Município de Sítio do Mato – BA.



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sitio-do-mato/historico>, 2022.

A cultura local (GEERTZ, 2014), com diferentes comidas típicas, comportamentos, dialetos, estilos musicais, danças tradicionais, devem ser mostradas e incentivadas pelas discussões que tratam de africanidades nos currículos escolares. Para Geertz (1989, p. 26), “Compreender a cultura de um povo expõe a sua normalidade sem reduzir sua particularidade” e, a partir de sua concepção semiótica de cultura, o homem é um animal aprisionado em teias de significados que ele não teceu, pois a cultura é um elemento coletivo, público e socializado em teias culturais e de significados, pois “o significado o é”, e deve ser entendida como produto de ações tecidas pelo homem, por um processo contínuo, através do qual, o homem junto a outros homens produzem suas ações.

A presença de diversos grupos étnicos africanos nas unidades de povoamento, no século XVIII, onde hoje se estabelecem os municípios de Bom Jesus da Lapa, Paratinga, Sítio do Mato, entre outras cidades e localidades próximas (NOGUEIRA 2011), pode demonstrar que a escravização de povos africanos também ocorreu na região do Alto Sertão da Bahia, assim como pode justificar, hoje, a presença de comunidades quilombolas nesta região.

Podemos, assim, confirmar que o território e a história de formação do município de Sítio do Mato oferecem muitos recursos para discutir e mostrar para o alunos os legados deixados pelos africanos que ocuparam esse espaço, a história e o etnoconhecimento de diversos grupos étnicos africanos e a caracterização e formas de povoamento no século XVIII, que conta a história da sociedade brasileira e especificamente da população estudada por esta pesquisa, quando trata de africanidades nas escolas de Sítio do Mato.

Segundo informações disponibilizadas no site da Secretaria de Educação da Bahia (2022), em território baiano podemos encontrar mais de 500 comunidades quilombolas e entre elas 381 comunidades foram reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares.

3.2.1 Campo da pesquisa: a Comunidade Camponesa e Ribeirinha do Rio São Francisco, Gameleira da Lapa – Sítio do Mato, interior do Oeste baiano

Ainda na Etapa 1 da pesquisa, também foi realizado o mapeamento da comunidade de Gameleira da Lapa, uma comunidade camponesa ribeirinha e que é distrito do município de Sítio do Mato – BA.

Fundada em 13 de junho de 1760, a comunidade de Gameleira da Lapa era um ponto estratégico para os fazendeiros da região, rota e ponto de descanso para boiadeiros, tropeiros e

embarcações que trafegavam pelo Rio São Francisco. Os moradores contavam principalmente com a prática do comércio local de carne seca, peixes, mandioca e outros gêneros cultivados na comunidade.

Até o ano de 1890, Gameleira da Lapa fazia parte do que hoje é o município de Paratinga, passando a compor o quadro de comunidades de Bom Jesus da Lapa no final do século XIX, e, em 1989, com a emancipação do município de Sítio do Mato, antigo distrito de Bom Jesus da Lapa, a comunidade de Gameleira da Lapa tornou-se o primeiro distrito de Sítio do Mato. A comunidade de Gameleira recebeu este nome devido à grande quantidade de árvores Gameleira, *Ficus doliaria*, que hoje são escassas, mas antes eram facilmente encontradas na localidade.

Figura 7 – Fotografia de árvore Gameleira.



Fonte: arquivo da pesquisa, 2023.

A árvore Gameleira, árvore nativa dos biomas Caatinga e Cerrado, é considerada sagrada pelas religiões de matriz africana (FERREIRA, 2018), além de conter propriedades medicinais que já eram exploradas por médicos no século XIX. Sobre as gameleiras como um símbolo sagrado para os afro-brasileiros e afroindígenas, Ferreira (2019) realizou uma pesquisa intitulada *Estudo etnográfico sobre relações afroindígenas no Extremo Sul da Bahia: o lugar da arte, corpo e memória*, buscando

buscando estudar o lugar da arte, corpo e memória individual e coletiva, através de depoimentos dos sujeitos e suas práticas sociais, tomando como ponto de observação suas formas de organização social, saber-fazer a arte e construção memorial das diferentes heranças deixadas por suas ancestralidades, redes de sociabilidades e relações de parentesco, relatos de experiências vividas, observando o que tem (ou não) contribuído com processos de solidariedade étnica entre eles e modo particular do território, distintos de suas práticas sociais, modos de vida e saberes historicamente construídos (2019, p. 20).

Nessa pesquisa, a autora trata da importância da gameleira para os afro-indígenas, interlocutores da etnografia, que usam a sombra de duas gameleiras, uma branca e a outra preta, como espaço de aprendizagens para as crianças, adolescentes e jovens que buscam o espaço do movimento afro-indígena para aprender a cultura, participar de movimentos culturais, aprender a dançar, cantar, confeccionar objetos que os membros dos movimentos denominam de objetos afroindígenas. Ao lado das gameleiras fica o Ateliê Astúcia, onde confeccionam objetos de madeira, barro, tecidos, dentre outros recursos.

Por isso, percebemos que a gameleira é um dos recursos que a escola pode utilizar para trabalhar com africanidades na sala de aula, possibilitando aos alunos a conhecer a cultura africana, afrodescendente e afrobrasileira, assim como diversos outros recursos da natureza que podem ser utilizados como valiosos e potentes recursos didáticos e pedagógicos.

Ferreira (2019) busca mostrar a importância da gameleira no espaço das matrizes africanas, a importância da tradição oral da população afroindígena e afrodescendente e, assim, cita Carvalho (2012) quando afirma em sua pesquisa que a gameleira branca é associada a *Ossain* protetor das árvores, consagrada à divindade *Iroko*, dos *iorubá* e guardião de todos os segredos das folhas, raízes e cascas. Sobre a gameleira, a autora (2019) ainda cita Carvalho (2012, p. 160-161) quando diz:

Porém, em muitas casas de culto, também pertencentes a esse sistema jêje-nagô, ela está relacionada ao orixá Exu. Considerando que a transmissão do conhecimento nas religiões de matriz africana tradicionalmente se dá por meio da tradição oral, pode-se dizer que em cada região do país a religiosidade tem feições particulares. Tendo essas divindades muitos aspectos mitológicos que as aproximam.

Portanto, para o rol de conteúdos africanidades no currículo da escola, tratar da gameleira branca, associada a *Ossain* protetor das árvores, consagrada à divindade *Iroko*, dos *iorubá* e guardião de todos os segredos das folhas, raízes e cascas torna-se uma discussão potente para até mesmo desconstruir preconceitos, estereótipos sobre a cultura e legados africanos deixados pela sua sabedoria e pelo etnoconhecimento.

A população da comunidade e localidades próximas vive principalmente da atividade de criação de animais, pesca, cultivo de alimentos e comércio local.

Na pesquisa de Ferreira (2019), observamos o que diz a autora na etnografia com afroindígenas:

Entre muitas árvores, o espaço possui duas gameleiras gigantes, como já falamos, são árvores de grande porte e consideradas sagradas pelas religiões de matriz africana e, desse modo, conservada pelo Movimento. Os integrantes fazem questão de apontar e falar sobre elas, demonstrando um certo cuidado e orgulho das duas gameleiras, uma branca e a outra preta, compondo o conjunto da obra, ao lado, há um lago onde criam jacarés e peixes, observam pássaros e ensinam as crianças a arte de pintura observada com animais e, em especial, com observação de pássaros (2019, p. 112).

Esse é um exemplo importante para mostrar que africanidades como conteúdo escolar pode ser observado sob diferentes perspectivas culturais, pedagógicas, curriculares no espaço escolar. A autora ressalta a importância e sentido da gameleira para o grupo etnógrafo pela sua pesquisa, lembrando que, na religião de matriz africana, podemos observar que a construção memorial das diferentes heranças deixadas por suas ancestralidades, redes de sociabilidades e relações de parentesco, relatos de experiências vividas estão muito presentes. Assim, destaca que,

Na umbanda muitos rituais são feitos aos seus pés e os umbandistas têm forte ligação com elas e, a umbanda no Brasil, é uma religião sincretizada ao Catolicismo, formada por forças da natureza, o ar, a água, o fogo e a terra e, assim, referendadas por suas simbologias e diversas plantas, que utilizam para variados fins, por estar na Terra, seu ambiente de vida, possui significados diversos e funciona como uma descarga de energias, pois estão em contato com solo e, por isso, permite o “descarrego natural”. No Movimento tudo isso é cuidado com muito zelo, um lugar que, ao que tudo indica, faz bem as pessoas que estão lá e para os que chegam, lugar onde todas as árvores sagradas devem ser preservadas e admiradas, pois há trocas de energias entre o homem e as árvores através do contato com as suas forças energéticas que estão ali, contidas nelas (FERREIRA, 2019, p. 115).

Esse é um exemplo que mostra a importância de abrir espaço de diálogos na escola para falar sobre a história e cultura da África e afrobrasileira, como conteúdo fundamental no currículo escolar e que permita não apenas os alunos, mas também os professores incorporar conhecimentos, valores e estéticas africanas, silenciadas por muitos anos, nos processos pedagógicos e de desenvolvimento do currículo escolar.

3.3.2 Campo da pesquisa – local de coleta de dados: Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo – CECMA

O local selecionado para coleta dos dados da pesquisa foi o Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, localizado no distrito de Gameleira da Lapa, comunidade camponesa e ribeirinha do Rio São Francisco, que faz parte do município de Sítio do Mato – BA, situado no interior do Oeste baiano. A escola recebeu esse nome fictício para preservar a sua identidade. Miguel Arcanjo é o nome de meu bisavô, que viveu neste espaço negro e deixou neste a escrita da sua história.

Vejamos abaixo o Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo – CECMA.

Figura 8 – Fotografia do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, localizado no distrito de Gameleira da Lapa, Sítio do Mato, BA.



Fonte: arquivo da pesquisa, 2022.

A unidade escolar atende a comunidade de Gameleira da Lapa e as comunidades quilombolas e assentamentos próximos. Fundada na década de 1990, foi fruto das reivindicações de um dos moradores da comunidade de Gameleira.

E, devido ao seu envolvimento no processo de abertura do colégio, o seu nome foi dado ao mesmo (nome que foi alterado nesta pesquisa, a fim de preservar a identidade da instituição

escolar). Engajado politicamente, além de contribuir para a abertura do colégio, fazia parte de uma das primeiras famílias negras que se fixaram na região e era avô da gestora anterior do CECMA, que atuou como professora no colégio entre os anos 90 até 2017.

O próprio nome dessa comunidade, Gameleira da Lapa, possivelmente indica uma alusão a existência de numerosas árvores de gamela em seu território. Ademais, esse foi um espaço ocupado por indígenas e negros africanos, suas experiências, crenças, sedimentação de saberes e o fator cultural dessas populações também podem ter influenciado no processo de escolha do nome da comunidade.

Na Fotografia 2 podemos verificar que a área do CECMA apresenta uma estrutura física com conservação, limpeza, área física adequada e ampla, as salas de aula são climatizadas.

Figura 9 – Fotografia do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, localizado no distrito de Gameleira da Lapa, BA.



Fonte: arquivo da pesquisa, 2022.

Os canteiros com plantas ornamentais são muito bem cuidados, limpos e embelezam a área interna e externa da escola-campo. O colégio conta também com uma horta que foi cultivada e é cuidada pelos estudantes da disciplina de Horta na Escola, que faz parte do currículo flexível do Novo Ensino Médio.

E a Fotografia 3 mostra a área interna da escola-campo, espaços de salas de aula. A organização e o zelo pelo ambiente escolar são prioridades desde a gestão anterior do colégio.

Figura 10 – Fotografia do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, localizado no distrito de Gameleira da Lapa



Fonte: arquivo da pesquisa, 2022.

No artigo "Conforto e Ambiente Escolar", as autoras Kowaltowski, Labaki, ina (2001) discutem que há uma padronização dos espaços escolares brasileiros, algo que ocorre na maioria das instituições públicas de ensino, sem considerar os aspectos sócio-ambientais de cada região/localidade. No entanto, podemos ver que o espaço que dá acesso às salas de aula é muito bem cuidado, colorido, arejado e amplo, além disso o colégio conta com muitas árvores e uma horta cultivada pelos estudantes. Essas características de estrutura física e organizacional, sócio-ambiental são importantes para o desenvolvimento do processo socioeducativo e de aprendizagem escolar dos alunos.

O CECMA é uma escola do campo e localizada em um território plural, no qual os habitantes sítio-matense, uma comunidade ribeirinha situada à margem esquerda do Rio São Francisco são descendentes de grandes fazendeiros que se instalaram na região, de boiadeiros que por ali passaram e tiveram a região como ponto estratégico de descanso, herdeiros de populações que corriam o Velho Chico e de viajantes que atracavam as suas embarcações nas costas desse local, onde os antigos moradores criaram meios de sobrevivência, desenvolvendo

a prática de comércio local, comercializando diferentes produtos como a mandioca, carne seca, peixe, galinha, produtos verdes, de plantio local e, que logo expandiu sua atividade agropecuária no Oeste do estado da Bahia.

Essa história deve ser contada para a população recente, uma população de descendentes de africanos, indígenas, tropeiros, viajantes do Velho Chico, de exploradores de diferentes regiões que atravessam para outras regiões em busca de riquezas minerais, da exploração colonial portuguesa. É possível observar que os espaços disponibilizados pela escola mostram uma estrutura física que era adequada para a acomodação dos estudantes, dentro das salas, entre os anos 2018 e 2019, no entanto, a quantidade de estudantes aumentou nos anos seguintes, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 1 – Quantidade de discentes matriculados entre os anos de 2018 e 2022 no Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo – Gameleira da Lapa, Sítio do Mato – BA

Ano	Quantidade de discentes matriculados
2018	159
2019	157
2020	174
2021	212
2022	206

Fonte: arquivo da pesquisa, 2022.

Durante o ano de 2019 o colégio passou pelo processo de preparação para a implementação do plano piloto do Novo Ensino Médio e, em 2020 a gestão geral e pedagógica introduziram o currículo do Novo Ensino Médio para as duas turmas da 1ª série. Esse currículo foi elaborado com participação compartilhada e coletiva de membros da comunidade escolar e de profissionais competentes na área, contando com a efetiva participação da professora Pricila Oliveira Pereira que fez parte do quadro docente do CECMA entre os anos de 2018 e 2021.

De acordo como os dados representados na Tabela I- Quantidade de discentes matriculados entre os anos de 2018 e 2022 no Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo – Gameleira da Lapa, Sítio do Mato – BA, é possível verificar que no ano da coleta de dados da pesquisa, a escola pesquisada contava com 206 alunos matriculados. É uma escola de pequeno

porte e exige ainda muita atenção acerca de sua organização social na comunidade, principalmente no que se refere ao acesso e permanência de alunos nos seus espaços.

A Figura 11 e 12 da área interna da escola mostram um espaço onde os estudantes costumam se reunir no momento do intervalo, figura 11, e neste mesmo espaço encontra-se um palco para eventos, exposto na figura 12.

Figura 11 – Fotografia do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, localizado no distrito de Gameleira da Lapa



Fonte: arquivo da pesquisa, 2022.

Figura 12 – Fotografia do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, localizado no distrito de Gameleira da Lapa



Fonte: arquivo pessoal, 2022.

A figura 13 mostra salas que eram utilizadas há muitos anos, quando a comunidade de Gameleira ainda não contava com uma escola de ensino fundamental, estas salas foram adaptadas pela gestão atual, para o uso de um laboratório, principalmente para as aulas das disciplinas eletivas do Novo Ensino Médio, e para a criação de uma sala do diretor.

Figura 13 – Fotografia do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo – CECMA, localizado no distrito de Gameleira da Lapa



Fonte: arquivo pessoal, 2022.

Muitas reformas, que já eram solicitadas na gestão anterior, foram conquistadas no ano em que o novo diretor assumiu a gestão do colégio, em 2021, como a construção de uma quadra poliesportiva e de um auditório, espaços que atualmente ainda se encontram em construção.

Podemos observar, portanto, que o CECMA mostra espaços adequados, arejados, amplos, exibindo limpeza e, também, caminhos para se pensar o currículo antirracista, como, por exemplo, os canteiros e a horta do colégio, que não só promovam o ensino da História e Cultura Afrobrasileira e Africana, mas também, que possam permitir a incorporação de conceitos e práticas antirracistas e decoloniais através da implementação da lei 10.639/03.

3.4 Perfil dos professores do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo – CECMA

O corpo docente do CECMA conta com onze professores, a maioria possui licenciatura e cerca de metade possui especialização. O Quadro 1, a seguir, apresenta a quantidade de professores do colégio e suas formações.

Tabela 2 – Formação do corpo docente do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, Gameleira da Lapa – Sítio do Mato, BA, 2022.

Formação	Quantidade de docentes formados	Especialização	Quantidade de docentes especialistas
Licenciatura em Educação Física	01	Africanidades e cultura brasileira	01
Licenciatura em Inglês e suas literaturas	05	Gestão estratégica da organização	01
Licenciatura em Inglês	01	Linguística	02
Licenciatura em História	01	Química analítica	01
Licenciatura em Química	01		
Bacharelado em Administração	02		

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Há vinte e uma disciplinas ofertadas no colégio Miguel Arcanjo, as disciplinas de Artes, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Matemática, Química, Redação, Sociologia, e as disciplinas que compõem o currículo do Novo Ensino Médio, que são: Africanidades, Empreendedorismo, Horta na Escola, Iniciação Científica, Meio Ambiente, Para Além dos Números, Projeto de Vida, e Produção Textual.

A unidade escolar funciona nos dois turnos, o matutino e o vespertino, nos quais há uma turma de cada série do Ensino Médio. Os estudantes do CECMA são moradores da comunidade de Gameleira da Lapa e localidades próximas, que são: Assentamento Mangal I, Assentamento

Mangal II, Assentamento Turbilhão III e IV, Fazenda Boião, Fazenda Capim, Fazenda São Francisco, e o Quilombo Barro Vermelho e Mangal, que foi reconhecido como quilombo pela Fundação Palmares em dezembro de 2004 (BRASIL, 2022).

No presente ano, 206 alunos se matricularam no Miguel Arcanjo, o número de estudantes de cada localidade foi distribuído no quadro a seguir.

Tabela 3 – Quantidade de discentes por distritos do município de Sítio do Mato, BA, 2022

LOCALIDADE	QUANTIDADE DE DISCENTES
Gameleira da Lapa	107
Assentamento Mangal I	03
Assentamento Mangal II	15
Assentamento Turbilhão III e IV	15
Fazenda Capim	02
Fazenda Boião	04
Fazenda São Francisco	05
Quilombo Barro Vermelho e Mangal	55

Fonte: arquivo da pesquisa, 2022.

Conforme a Tabela 3 – podemos verificar que Sítio do Mato possui 8 distritos com que se caracterizam como espaços de áreas rurais, definindo-se como Assentamento Mangal I e Mangal II, Assentamento Turbilhão III e IV (também conhecidos como Vale Verde), Fazenda Capim, Fazenda Boião, Fazenda São Francisco e Quilombo Barro Vermelho e Mangal.

É importante destacar que a escola do campo é aquela considerada como um espaço de luta e resistência de movimentos sociais e sindicais do campo que se define como espaço escolar voltado para a produção de conhecimentos e de condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos, seu ambiente de vida, espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas (BRASIL/CNE/MEC, 2008).

Esses distritos do município de Sítio do Mato, BA, representados na Tabela 3 são áreas ocupadas por movimentos sociais, quilombolas, camponeses, e que precisam que suas realidades sejam consideradas no ambiente escolar, algo que está previsto desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996, em seu artigo de número 28.

De acordo com os dados informados na Tabela 3 – Quantidade de discentes por distritos do município de Sítio do Mato, na BA, 2022, mostram que este município possui um total de 206 estudantes de origem de seus distritos. Sendo que Gameleira da Lapa com um total de 107 discentes, representa o distrito com maior quantidade de estudantes, seguido do Quilombo Barro Vermelho e Mangal que possui 55 alunos.

O Assentamento Mangal II e o Assentamento Turbilhão III e IV possui cada um, 15 alunos, somando um total de 30 alunos, o distrito Fazenda São Francisco possui 05 alunos, Fazenda Boião tem 04, Assentamento Mangal I com 3 alunos e, por último, com menor número de alunos, está Fazenda Capim, com 2 alunos.

Em sua tese de doutorado, Tecendo Africanidades como parâmetros para educação quilombola e do campo, Marlene Pereira dos Santos (2021) afirma que um dos grandes problemas enfrentados pelas comunidades quilombolas e camponesas é o seu histórico de omissão por parte do governo brasileiro, que impôs a essas comunidades à permanência no campo, e aqueles que residiam nos centros urbanos foram pressionados a se fixarem nas periferias e nas zonas rurais.

Visto isto, estas comunidades resistiram, lutaram por seus direitos, e uma das suas conquistas foram as políticas públicas na área da educação que contemplam as necessidades dessas populações, como as diretrizes operacionais para educação básica das Escolas do Campo e a Lei 10.639/2003.

Esse é um problema que não é novo e tem contribuído com o aumento das dificuldades didático-pedagógicas e resultados do processo de ensino e aprendizagem de alunos na escola do campo em grande parte do território brasileiro, inclusive com a criação e implementação de propostas didático-pedagógicas voltadas para a educação étnico-racial e inclusão da temática africanidades no currículo do novo ensino médio. Porém, a luta dos movimentos sociais e sindicais continua em busca de melhor qualidade da educação e ampliação do acesso e políticas de permanência para os alunos quilombolas, caiçaras e outros que dependem desses espaços para a sua formação escolar.

No entanto, podemos apontar a escola como um espaço que ainda precisa melhorar a sua relação com a realidade de seus alunos e o seu currículo. Do mesmo modo, é preciso compreender que a formação continuada em processo é muito importante para aprofundar e atualizar os conhecimentos do corpo docente, quando privilegia a reflexão sobre os saberes docentes e a prática pedagógica.

E a gestão da escola também deve estar incluída nesse processo e, nesse sentido, buscamos as contribuições de Bruner (1997) quando ressalta o papel constitutivo da cultura. Pois, esse é um ponto relevante para entender o processo de formação de professores, o processo de subjetividade e da busca de significados construídos nas relações de interações sociais.

Em visita realizada ao campo de pesquisa, no mês de julho de 2022, o atual gestor do CECMA organizou um momento de palestra com depoimentos de membros da igreja evangélica Batista, da qual o gestor do colégio é pastor. Durante a palestra, um dos membros teceu relatos sobre suas experiências com o alcoolismo, com “lugares que não prestam”, “lugares de macumba”, e que a vida que ele levava o afastou “do bom caminho”.

Durante a palestra muitos estudantes se mantiveram afastados dos palestrantes, e próximos ao portão de entrada do colégio, alguns professores demonstraram desconforto com o momento, inclusive uma das professoras que compõe o grupo de interlocutores desta pesquisa, que chegou a dirigir-se para mim em particular e dizer que se sentiu envergonhada no dia da palestra.

Nesse sentido, uma questão preocupante é o significado de ensinar e aprender e as consequências que essas narrativas podem produzir e as implicações para a formação dos alunos. Observamos que no discurso racista e carregado de preconceitos contra as religiões de matriz africanas proferido pelo palestrante mostra as dificuldades que os professores podem encontrar para trabalhar com a temática africanidades no currículo e contexto de educação antirracista do CECMA.

Afinal, Cavalleiro (2001) lembra que a educação antirracista deve ser baseada no conhecimento crítico a respeito do racismo presente em nossa sociedade, dos problemas causados por este fenômeno social, e assim combater à discriminação, combater preconceitos, de outra forma uma educação antirracista não poderá ser efetivada.

3.5 Tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos pela pesquisa

Este item 3.5 corresponde a pesquisa de campo e procura apresentar através dos dados coletados pela investigação, encontrar ligações entre as categorias e conceitos referentes ao tema/objeto de estudo, seguindo a metodologia e o desenho desta pesquisa.

É importante destacar que o tratamento e a análise de dados permitiram codificar, categorizar e agrupar os dados em uma Base de Dados com sentido, significados e adequada para responder ao objetivo e proposição da investigação, com apoio de aplicação de técnicas que permitiram percepção mais profunda sobre a realidade investigada, que foram a entrevista semiestruturada e narrativa, observação in loco, direta, assistemática e sistemática, conversas informais.

Nesse sentido, neste tópico procuramos responder o problema principal e questões que surgiram ao longo da investigação no contato com os interlocutores no campo – no CECMA, que perguntou sobre *O que dizem/falam/pensam os professores sobre africanidades no currículo e produção da diferença de negro e não-negro no NEM do CECMA, Sítio da Mata, BA e de que modo esses interlocutores da pesquisa utilizam (ou não) estratégias pedagógicas para o ensino da história da África e africanidades na sala de aula e outros espaços do campo investigado?*

Portanto, para responder aos questionamentos, provocações e inquietações apresentadas por esta pesquisa, com a finalidade de fazer uma dissertação, teve como holofote o objetivo geral da pesquisa e seus desdobramentos, para analisar as narrativas de professores, interlocutores da pesquisa, sobre africanidades no currículo e produção da diferença de negro e não-negro no NEM do CECMA, Sítio da Mata, BA, observando o que dizem/falam/pensam sobre o tema e utilizam (ou não) estratégias pedagógicas para o ensino da história da África e africanidades, os sentidos de negro/não negro são (re)produzidos no currículo e se a disciplina eletiva de Africanidades tem contribuído (ou não) com a construção de saberes e no combate aos preconceitos e discriminação étnico-racial no campo investigado.

A partir dessa intenção, este item 3.5 *Tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos pela pesquisa* foi respondido em subitens, a seguir.

3.5.1 Sobre os interlocutores da pesquisa, professores/as do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, Sítio do Mato - CECMA, BA

Esse subitem se refere a Questão 1 do Formulário Fechado e Aberto ao/a Professor/a do CECMA, que pergunta *Sobre os Professores/as do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, Sítio do Mato - CECMA, BA* e do Roteiro de entrevista semiestruturada ao/à professor/a do CECMA, considerando as categorias idade, sexo, gênero, formação acadêmica, tempo de atuação na Educação Básica, tempo de atuação no CECMA

Considerando o consentimento dos participantes da pesquisa, aqui denominados de interlocutores, foram selecionados seis professores entre o corpo docente do CECMA que, atualmente, de acordo com a abordagem exploratória para selecionar participantes da pesquisa, é formado por nove professores contratados sob o Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Os interlocutores da pesquisa foram nomeados por nomes fictícios e escolhidos pelos mesmos, a fim de preservar suas identidades.

Em relação aos possíveis riscos que envolvem as entrevistas, sabemos que há possibilidade de ocorrer quebra de sigilo, de os interlocutores serem identificados por outras pessoas e, também, a possibilidade de as entrevistas causarem algum desconforto aos professores. Por isso, foram aplicadas cuidadosamente, assim como, a análise e tratamento dos dados coletados pela pesquisa.

Por isso, todos os riscos foram previamente apresentados aos interlocutores, que também foram informados da possibilidade de desistir da participação a qualquer momento, e a pesquisadora se colocou à disposição para explicar o desenvolvimento das entrevistas sempre que foi necessário.

Para a realização desta pesquisa, contamos com a colaboração da gestão e de seis professores da unidade escolar que aceitaram participar da pesquisa, e com o intuito de resguardar as identidades dos docentes, passamos a identificá-los pelos nomes de grandes personalidades negras que desempenharam papéis de resistência e luta contra a escravidão no Brasil. Uma lista com o nome de seis personalidades foi apresentada aos professores e cada um realizou a escolha do nome com o qual seria identificado.

O corpo docente do CECMA, participantes e não-participantes da pesquisa, ingressaram por meio de contrato pelo Regime Especial de Direito Administrativo (Reda), com exceção do gestor do colégio que ingressou por meio de concurso público.

O Quadro 2, abaixo, apresenta o perfil dos docentes participantes/população da pesquisa.

Quadro 2 – Corpo docente (população da pesquisa) do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, Gameleira da Lapa – Sítio do Mato, BA, 2022.

Nome	Sexo	Idade	Cidade de origem	Forma de ingresso	Tempo de serviço na Educação Básica		Pertença étnico racial, critério, autodefinição	Formação	Religião
					Educ. Básica	CECMA			
Dandara	F	41	Gameleira da Lapa	Contrato emergencial reda	16	5	Negra	Licenciatura em Educação Física, com especialização em Linguística	Evangélica
Machado de Assis	M	38	Gameleira da Lapa	Contrato emergencial reda	14	1	Parda	Licenciatura em Inglês e suas literaturas, com especialização em Linguística	Evangélica
Maria Firmina	F	28	Gameleira da Lapa	Contrato emergencial reda	5	5	Parda	Licenciatura em Inglês e suas literaturas/ não possui especialização	Não possui
Zumbi	M	39	Sítio do Mato	Contrato emergencial reda	5	5	Negra	Licenciatura em História, com especialização em Africanidades e cultura brasileira	Católica
Maria Felipa	F	34	Caetitê	Processo seletivo reda	7	5	Parda	Licenciatura em Química, com especialização em Química Analítica	Evangélica
Luís Gama	M	29	Sítio do Mato	Contrato emergencial reda	4	4	Negra	Bacharelado em Administração, com especialização em Gestão Estratégica da Organização	Católica

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Nos subitens 3.4.2, 3.4.3 e 3.4.4 esta pesquisa procurou responder os seguintes objetivos específicos: (d) Identificar, por meio de análise documental (currículo, plano descritivo do componente eletivo), observação in loco, assistemática e sistemática e de entrevistas

semiestruturadas com professores que atuam no CECMA, em que medida a disciplina eletiva de Africanidades é tratada no currículo do curso do NEM, observando de que modo esta disciplina tem contribuído (ou não) com a produção de sentidos de negro/não negro e valorização de africanidades e africanidades brasileiras no contexto escolar e o objetivo (e) Analisar o espaço discursivo e a produção de sentidos de diferença de negro/não negro, observando de que modo a questão racial é tratada pelo professor no currículo do NEM do CECMA.

Esses são dois desdobramentos importantes do objetivo geral, considerando a intenção de buscar identificar, analisar e interpretar dados recolhidos pela pesquisa que se referem ao que pensam/falam/dizem os interlocutores sobre conceitos e categorias essenciais à implementação (ou não) da lei 10.639/03 no CECMA.

3.6 Análise dos resultados e discussão da pesquisa

O ciclo da pesquisa não se fecha, pois, toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas (MINAYO, 2009, p. 27).

Considerando o que diz Minayo sobre o ciclo da pesquisa que não se fecha, não se conclui, e buscando um olhar de pesquisadora ética e envolvida no processo de observar, olhar, auscultar e investigar através da escuta sobre as narrativas dos professores, interlocutores da pesquisa, sobre africanidades no currículo do curso do novo ensino médio, buscamos através da análise descritiva apresentar as narrativas nas interações e, à luz das bases teórico-metodológicas tecer interpretações e análises das falas presentes nos instrumentos aplicados aos interlocutores sobre o tema pesquisado.

Neste item 3.6 Análise dos resultados e discussão da pesquisa, procuramos apresentar, comentar, relacionar e interpretar os dados recolhidos pela investigação, buscando interpretar as relações entre os achados pela pesquisa, retomando as etapas da pesquisa, mostrando o porquê da escolha pelo tipo de pesquisa descritiva e qualitativa com apoio da abordagem quantitativa, com aplicação de técnicas de entrevista semiestruturada, tipo abordagem narrativa, formulário fechado e aberto, conversas informais.

Para tanto, os objetivos da investigação foram resgatados para serem respondidos, apresentando os dados em Quadros, Figuras, Fotografias, Tabelas simples,

Os resultados esperados por esta pesquisa foram obtidos considerando que as respostas para as indagações levantadas no problema da pesquisa e nos objetivos que analisou de que modo é produzida/reproduzida a diferença no currículo do Novo Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo - CECMA, e investigar se a disciplina eletiva de Africanidades contribui (ou não) com o combate do racismo.

Através da análise das narrativas dos professores do CECMA, interlocutores da pesquisa, foi possível identificar (revelado) como são trabalhados conceitos, concepções/definições de identidades, diferença, sob a perspectiva (ou não) dos Estudos Culturais e descoloniais.

3.6.1 Sobre o que dizem/falam/pensam os professores/as sobre racismo no CECMA, campo da pesquisa

O fenômeno do racismo excluiu e exclui pessoas negras, não-brancas dos direitos e políticas sociais, como saúde, moradia, mercado de trabalho e educação.

No ambiente escolar, essa exclusão se manifesta nas práticas discriminatórias que ocorrem nas relações entre estudantes, professores, gestores, funcionários, no racismo presente nos livros didáticos, na necessidade de fortalecer as políticas educacionais de combate ao racismo.

Quando falamos em discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores, direção da escola, mas também o forte racismo repassado através dos livros didáticos. Não nos esquecendo, ainda, do racismo institucional, refletido através de políticas educacionais que afetam negativamente o negro. (SANT'ANA, 2005, p. 50)

Sobre o racismo no CECMA, os professores entrevistados apresentaram versões diferentes, alguns relataram ter presenciado situações de racismo no colégio, enquanto outros disseram não haver a ocorrência de racismo no espaço escolar.

Durante a observação do campo de pesquisa realizado pela pesquisadora não foram observadas situações de racismo por parte dos estudantes, professores ou funcionários do colégio, entretanto foi relatado por um dos professores investigados um episódio de racismo religioso realizado pelo gestor do colégio Miguel Arcanjo.

Vejam na Tabela 4 – Situações de racismo presenciadas pelos professores dentro/da/na CECMA, Sítio do Mato, BA, 2022, o que dizem/falam/pensam os interlocutores da pesquisa sobre esse fenômeno no espaço escola pesquisada:

Tabela 4 – Situações de racismo presenciadas pelos professores dentro/da/na CECMA, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato – BA

Professores, interlocutores da pesquisa	QUESTÃO DA PESQUISA: 2.1 Você já presenciou situações de racismo dentro da/na escola?				
	Sim	Não	Muito	Muito pouco	Não tenho opinião
Dandara		X			
Luis Gama				X	
Machado de Assis	X				
Maria Felipa		X			
Maria Firmina	X				
Zumbi	X				
Total	3	2		1	

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Quando foram perguntados sobre a questão 2.1 Você já presenciou situações de racismo dentro da/na escola, do total de 6 professores que responderam à pesquisa, 3 professores disseram que sim, 2 responderam que não, e 1 professor respondeu que presenciou muito pouco. Nota-se que há divergências nas percepções dos professores a respeito das relações desenvolvidas no ambiente escolar, alguns professores já observaram situações de racismo dentro/na escola, enquanto outros não presenciaram e afirmaram que não ficaram sabendo da ocorrência de alguma situação de racismo.

Para a questão 2.1.6 do formulário fechado e aberto que pergunta “Se sim, como professor, de que forma você lida ou lidaria com o racismo dentro da escola?”, foi possível observar que nas respostas dos interlocutores que a presença desse fenômeno na escola é evidenciada de diferentes formas, a saber:

- *Eu agiria dessa forma assim, né? Trabalhar com esse aluno sobre o racismo, para eles compreender a importância de [que] não pode haver essa separação entre alunos, professores, colegas. Dizer não ao bullying, né? Que é assim a mesma coisa quando se fala de racismo (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].*

- *Muito pouco, eh, apenas fiquei sabendo de dois atos de racismo. Eu lidaria falando da importância da igualdade e repudiaria o ato (LUIS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].*

- *Se eu já presenciei assim uma situação de racismo mesmo, **que eu me lembro, não**. Que eu presenciei, eu vendo a situação acontecendo a minha frente assim, não (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].*

- *Não. **Aqui dentro dessa escola, não** (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].*

- *Primeiramente, quando já aconteceu, né? **Eu chamei a atenção não só do aluno que agrediu o outro, eu conversei com todos, né? Por que eu acho que como é crime você não pode chamar esse aluno no particular, tem que ser algo que você tem que falar para todos, ele está cometendo algo muito grave, então você não pode chamar ele no particular e dar tipo uma liçãozinha de moral, você vai ter que explicar pra todos, né? E falar para ele que o que ele tá cometendo é crime**. Talvez aqui dentro da escola, como é um ambiente educacional, não vai ter punições graves pra ele, mas em outros ambientes, né? Ele pode ser preso e então das vezes que aconteceu, eu chamei a atenção desse aluno, né? Dentro da sala de aula, falei que não podia fazer isso e tal, que era crime e que todos sabiam, não era algo que ele estava sabendo naquele momento, né? Até porque é Ensino Médio. Desde o ensino fundamental, então desde crianças, né? Que muitas crianças já sabem que o racismo é crime. Então, foi dessa forma (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].*

- *Sim, e como eu lidei mesmo, lidaria explicando que, **eh, ninguém nasce negro porque quer, a pessoa nasce da cor que, eh, ele nasceu e assim eu explico que cada um tem que respeitar o outro independentemente de cor, eh, condição financeira, né? Então eu sempre, nas minhas aulas de História eu falo isso: gente, é o seguinte, eh, ninguém nasceu negro ou pobre porque quis, foi uma condição natural, então isso deve ser respeitado e até porque também tem o estatuto, né? Da igualdade racial e perante a lei, todos somos iguais, ninguém é melhor do que ninguém, né? Então é sempre... isso aí, eu sempre enfatizo nas minhas aulas (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].***

A fala da professora Dandara mostra que sua forma de lidar com o racismo na escola seria repreender atos e falas racistas. É interessante como essa professora cita o *bullying*, um tipo de violência sistemática e muito presente na escola, tomada como uma prática que, para ela, é igual ao racismo. Embora, assim como o racismo, seja uma prática de violência sistemática, o *bullying* é um tipo de agressão pessoal:

Bullying designa em língua inglesa o ato decorrente do substantivo *bully*, que significa algo próximo a “brigão” ou “valentão” em português. De autoria atribuída ao sueco Dan Olweus (2006), professor-pesquisador em psicologia na Universidade de Bergen

(Noruega), o bullying é um construto científico da década de 70, que vem se alastrando mundialmente desde então, na função de nomear agressões de natureza intimidante e repetitiva entre pares escolares. Segundo Olweus, tais condutas arriscam direitos humanos fundamentais nas modernas democracias. (BAZZO, 2020).

O bullying e o racismo possuem conceitos distintos. No texto “Relações Étnico-Raciais e Crianças: um estudo em uma escola pública de Itapetinga/Ba”, os pesquisadores Santana, Ferreira, Santos (2020) alertam sobre o perigo da mistura dos termos, o que pode levar à desmobilização das discussões sobre racismo e educação antirracista.

A professora Maria Firmina diz ser necessário chamar a atenção de todos em casos de racismo e alerta sobre o caráter criminoso deste problema, o que é importante para o desenvolvimento de uma educação antirracista, assim como afirmou Cavalleiro (2001), qualquer manifestação racista deve ser veementemente criticada e banida.

É possível perceber que os professores apresentam diferentes perspectivas a respeito de como lidar com situações de racismo na escola; alguns dizem ter presenciado situações de racismo e outros alegam não ter presenciado ou que tais situações não ocorrem dentro da escola. O professor ainda afirma que “perante a lei, todos somos iguais, ninguém é melhor do que ninguém”, no entanto, aparatos legais como a Lei 10.639/03 e a criminalização do racismo foram criados para combater desigualdades

O professor Luís Gama afirma que soube da ocorrência de casos de racismo, mas muito pouco. Diz que “apenas fiquei sabendo de dois atos de racismo”. Contudo, de modo semelhante a Dandara, “lidaria falando da importância da igualdade e repudiaria o ato”.

Machado de Assis e Maria Felipa afirmaram que na escola não há racismo. O primeiro diz que não se lembra se já presenciou, “não viu a situação acontecendo a sua frente” e a segunda, diz que “dentro dessa escola, não”, não há racismo.

O professor Zumbi diz aos alunos que “ninguém nasce negro porque quer”, o que nos faz questionar se para o professor as pessoas negras estariam fora do padrão esperado pela sociedade. O professor ainda compara ser negro com o problema da pobreza “ninguém nasceu negro ou pobre porque quis, foi uma condição natural”, assim, sua fala também pode gerar dúvidas sobre o que o próprio professor pensa a respeito da ideia de superioridade branca.

Além disso, foi perguntado aos professores na questão 2.2 do formulário fechado e aberto: “Você acha importante falar de racismo na escola?”.

Na Tabela 5 mostramos a representação do que dizem/falam/pensam os professores/as a respeito dessa questão:

Tabela 5: O que dizem/falam/pensam os professores/as sobre racismo no CECMA, campo da pesquisa, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato – BA, 2022

Professores, interlocutores da pesquisa	QUESTÃO DA PESQUISA: 2.2 Você acha importante falar de racismo na escola?				
	Sim	Não	Muito	Muito pouco	Não tenho opinião
Dandara	X				
Luis Gama	X				
Machado de Assis			X		
Maria Felipa			X		
Maria Firmina			X		
Zumbi			X		
Total	2		4		

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Com o intuito de melhor elucidar sobre a percepção dos professores investigados, a respeito do grau de importância de falar sobre racismo na escola, mostramos as suas justificativas dadas para resposta fechada que utilizou a escala apresentada na Tabela 5. Assim, justificaram:

- É importante porque têm alunos que ainda não conhece a importância de falar sobre o racismo, né? Que isso não pode acontecer em uma comunidade escolar em um todo. É muito importante falar sobre isso (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Precisamos falar do racismo por conta que vivemos num país, infelizmente, onde embora a maior parte da população seja negra, o racismo ainda, eh, ocorre de uma forma muito forte. Então esse, essa discriminação precisa ser minimizada, não conseguimos acabar de vez, mas, temos que minimizar na medida do possível (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Eu acho importante porque nós temos que conscientizar os nossos alunos de que todos nós somos iguais. Não é a cor da pele que vai mudar a importância, eh, da pessoa, a pessoa ela é importante porque

ela é uma pessoa, ela é um ser humano, então, como ser humano seja essa pessoa quem for ela precisa ser respeitada (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Eu acho importante porque o aluno vai conhecer sua própria história. Vai se identificar dessa história, né? E a partir dali ele vai entender qual é o seu papel dentro dessa sociedade, qual é o papel do negro dentro dessa história, entendeu? A gente mostrar pro aluno essa história, mostrar as leis que amparam e isso é importante pra que o aluno entenda onde ele está situado, qual é o papel dele dentro da sociedade, né? Por isso que eu acho que é importante (MARIA FELIPA, INTERLOCUTARA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Eu acho importante porque, como eu até já comentei com você antes aqui, né? Quando você trabalhava aqui, que eu acho o Brasil assim um país, eh... estranho em partes porque a maioria de nós somos negros, né? Então como é que no Brasil ainda está enraizado o racismo, né? Então é como se nós fizéssemos agressão com toda a população do Brasil, né? Eh... então é importante sempre estar falando sobre o racismo, né? Porque infelizmente todo país ainda tem. Só que o Brasil ele teve também aquela história, demorou demais né? Pra abolir a escravidão e tal, então é sempre importante estarmos falando, né? Pra ver porque assim o racismo ele é algo que você, não, que a criança, lógico que a criança tudo ao longo do tempo ela vai aprendendo, ela não nasce com nada, né? Na mente dela. Então, lógico que o racismo ele é algo que está enraizado na nossa sociedade, né? No Brasil, e as crianças vão aprendendo isso. Então quanto mais a gente tenha conhecimento e passa isso para os alunos, né, Pricila? Mas isso aí vai extinguir, né? Então, o racismo, eu acho que falar do racismo, né? Falar como é uma agressão com nós mesmos brasileiros que somos sessenta por cento de negros, é importante, né? Tem que acabar mesmo realmente (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Sim. Muito. Muito, o máximo que puder fazer, falar. Por que, o quê que acontece? Eh, é algo que a gente tem que tá sempre batendo na tecla porque a gente vê sempre a questão do bullying, né? É uma forma de bullying também, né? Essa questão enquanto, eh, a escola é o espaço de trabalhar essa questão porque na rua vira uma chacota, mas na escola tem que banar [banir], né? Isso aí. Por que se a gente não ficar sempre batendo na tecla o porquê que tem que acabar com isso, vai virar um problema eternamente, né? (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022). [grifos da pesquisadora]

Em sua fala, a professora Dandara aponta a importância de discutir racismo na sala de aula, para ela, existem alunos que não sabem da relevância deste assunto. Para o professor Luís

Gama, a discussão sobre o racismo na escola é importante para diminuir as práticas racistas na sociedade brasileira, cuja maior parte da população é negra.

O professor Machado de Assis afirma que “temos que conscientizar os nossos alunos de que todos nós somos iguais”, o professor ainda diz que “a pessoa ela é importante porque ela é uma pessoa, ela é um ser humano, então, como ser humano seja essa pessoa quem for ela precisa ser respeitada”. Suas afirmações podem ser encaradas como, o que definiu Silva (1999), uma estratégia pedagógica liberal, onde a diversidade racial não é pensada de forma crítica, evidenciando puramente o lado positivo da diversidade, o problema do racismo é visto como uma simples questão a ser combatida com a ideia de que existe uma unidade do gênero humano.

Segundo a professora Maria Felipa, falar sobre o racismo na escola é importante porque ajuda o aluno a conhecer a sua própria história. Na fala da professora Maria Firmina é importante falar sobre o racismo na sala de aula porque ele está enraizado na nossa sociedade que tem a maioria da sua população negra.

Para o professor Zumbi é muito importante que a discussão sobre o racismo seja sempre abordada na escola porque, segundo ele, o racismo também pode ser visto como uma forma de bullying. Percebe-se que assim como a professora Dandara demonstrou anteriormente, o professor Zumbi também mistura os conceitos de racismo e *bullying*.

3.6.2 Narrativas dos interlocutores sobre a formação e preparo dos professores para discutir o racismo na escola

Neste subtópico 3.6.2 apresentamos o tratamento, a análise e interpretação das narrativas dos professores investigados sobre a formação e preparo docente para discutir o racismo na escola, considerando a formação para a educação étnico-racial e tratar de africanidades, educação antirracista no currículo e contexto escolar.

De acordo com Cavalleiro (2001), para promover uma educação antirracista é necessário que a formação do professor seja voltada para o combate ao racismo, educação para as relações étnicas e raciais, no combate aos preconceitos de cor, raça, dentre outros assuntos relacionados que tem como intenção o combate ao racismo nas relações de interações no contexto escolar.

Apresentamos na Tabela 6, uma representação sobre o que pensa/diz o professor da CECMA sobre curso de capacitação para trabalhar relações étnicas e raciais dentro da sala de aula promovida pela Rede Básica de ensino, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato – BA, quando

foram entrevistados e que responderam ao formulário fechado e aberto em 2022, aplicado pela pesquisa.

Tabela 6: O que pensa/diz o professor da CECMA sobre curso de capacitação para trabalhar relações étnicas e raciais dentro da sala de aula promovida pela Rede Básica de ensino, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato – BA, 2022

Professores, interlocutores da pesquisa	QUESTÃO DA PESQUISA: 2.3.1 Você acredita que a formação do professor da Rede Básica de ensino o capacita para trabalhar relações étnicas e raciais dentro da sala de aula?				
	Sim	Não	Muito	Muito pouco	Não tenho opinião
Dandara				X	
Luis Gama				X	
Machado de Assis				X	
Maria Felipa				X	
Maria Firmina				X	
Zumbi				X	
Total				6	

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Quando foram questionados no subitem 2.3.1, foi possível observar que do total de 6 professores que responderam essa questão, 100% disseram que acredita “muito pouco” que a formação do professor da Rede Básica de ensino o capacita para trabalhar relações étnicas e raciais dentro da sala de aula.

Portanto, é possível entender que a escola pesquisada precisa melhorar as suas estratégias e ofertas de capacitação de seus professores sobre educação para as relações étnico-raciais.

De acordo com Petronilha (2018) é inegável que houve, nas últimas décadas, avanço na produção de pesquisas acerca da formação/formação continuada de professores e a discussão da diversidade étnico-racial e cultural no campo educacional, no entanto, a inclusão dessa discussão na formação dos professores e no currículo escolar ainda precisa ser ampliada.

As justificativas dadas para a questão 2.3.1.6 do formulário fechado e aberto que procura saber do professor “2.3.1 Você acredita que a formação do professor da Rede Básica de ensino o capacita para trabalhar relações étnicas e raciais dentro da sala de aula?” foram as seguintes:

- Essa preparação, eh... quando eu falo muito pouco [é] porque ela não enfatiza mesmo dentro desse conteúdo, né? Do racismo. Então precisa ser mais abordado, falam muito pouco, né? As vezes só passa por cima ali e não foca muito, e precisa ser muito focado sobre essa questão (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- *A partir das licenciaturas, a formação do professor, acredito que sim, um pouco, mas, deveria ter mais ênfase. É o que vejo agora, eh, cursando a licenciatura em Ciências Biológicas (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].*

- *Talvez o curso em si lhe direcione. Eh, dá um caminho, mas você precisa aperfeiçoar mais, você precisa estudar mais, você precisa buscar conhecer mais e pra isso têm as leis, né? E a gente precisa estar por dentro dessas leis para que a gente tenha um conhecimento amplo da real situação e que a gente consiga nortear todo o nosso alunado no que diz respeito a essa situação, essa questão (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].*

- *Muito pouco porque, assim, na graduação a gente vê, né? Não é que isso passe despercebido e ninguém fale sobre isso. Mas eu acho que não dá uma preparação pra que a gente possa depois estar dentro da escola, né? E ter, eh, como é que eu falo? Uma postura diante, quando ver acontecer, ter a postura correta e agir naquele momento certo, correto, né? A gente não tem essa preparação (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].*

- *Prepara, mas muito pouco. As disciplinas assim, na graduação, deveria ter mais disciplinas né? Sobre. Igual eu lembro que eu gostava muito daquela disciplina eh... Diáspora! Mas, eu acho que tiveram só umas três disciplinas. Foi pouco, foi muito pouco, sabe? Tinha mais específicas, então, tinha que ser mais repassada pra nós principalmente na graduação, né? Que é um curso mais extenso (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].*

- *Olha, eh, no meu modo de ver eu acho pouco. Por que pouco? Por que, eh, o ensino público ele teria mais potencialidade pra trabalhar essa questão, eh, na reciclagem com os professores. O governo, ele deveria criar mais ferramentas e também dar mais suporte para que o professor poderia, eh, ter uma capacidade mais, eh, mais real da situação, por que quando a gente tem uma habilidade é óbvio que a gente vai tratar o problema de outra forma, mas quando a gente não sabe, a gente não foi preparado pra aquilo como solucionar o problema, né? Então a gente acaba buscando as formas que a gente acha que é certo, a gente vai e busca. Mas eu acho que, eh, pelo montante de recurso que entra para a educação básica, deveria ser bem melhor (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].*

Nas respostas dos interlocutores supracitadas podemos observar que para os professores Dandara e Luís Gama os cursos de formação do professor discutem de forma insuficiente a

questão da diversidade étnico-racial e cultural. O professor Luís Gama, bacharel em Administração, afirma estar cursando licenciatura em Ciências Biológicas e que no momento percebe que a temática tem sido pouco discutida em sua formação.

O professor Machado de Assis diz que a formação do professor da rede básica de ensino muito pouco o capacita para trabalhar com diversidade étnico-racial em sala de aula, mas também aponta que cabem aos professores buscar informações legais sobre essa questão.

As professoras Maria Felipa e Maria Firmina também afirmam que a capacitação dos professores da rede básica para o ensino da diversidade étnico-racial é muito pouca. Para a professora Maria Firmina seria necessário ampliar os estudos na área, principalmente durante a graduação dos professores.

De acordo com o professor Zumbi é preciso que haja mais investimento público na formação continuada dos professores, para assim os preparar para trabalhar com relações étnico-raciais em sala de aula. Todos os professores concordaram em dizer que a formação do professor muito pouco o prepara para lidar com a temática, contudo, a maior parte dos professores concluiu que esta capacitação é de responsabilidade dos cursos de licenciatura.

Sobre o que dizem/pensam os professores acerca da discussão sobre a temática relações étnico-raciais na sala de aula do CECMA, Sítio do Mato, em 2022, podemos verificar nas respostas dadas à questão 2.3.2 do formulário fechado e aberto, que do total de 6 investigados, 4 responderam que sim, 1 disse que discute relações étnico-raciais “muito” e 1 respondeu que “muito pouco” trata desse assunto na sala de aula.

Tabela 7: O que dizem os professores sobre a discussão sobre a temática relações étnico-raciais na sala de aula da CECMA, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato – BA, 2022

Professores, interlocutores da pesquisa	QUESTÃO DA PESQUISA: 2.3.2 Você discute relações étnico-raciais na sala de aula?				
	Sim	Não	Muito	Muito pouco	Não tenho opinião
Dandara	X				
Luís Gama	X				
Machado de Assis				X	
Maria Felipa	X				
Maria Firmina	X				
Zumbi			X		
Total	4		1	1	

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Nas falas dos professores vemos que a temática é discutida em sala de aula, embora os próprios professores já tenham declarado que existe um problema na capacitação dos docentes para o ensino das relações étnico-raciais e africanidades.

As justificativas dos professores investigados para as respostas dadas a Questão 2.2.3 foram:

- *Sim, eu trabalho com debates, principalmente na disciplina Projeto de Vida (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).*

- *Sim, mas, eh, com mais precisão nas aulas de Sociologia (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).*

- *Muito pouco porque, eh, falta uma capacitação para os professores, que os professores tenham em si, eh, o conhecimento pra lidar com esses temas porque às vezes, eh, o professor por não conhecer o tema suficientemente, né? O tema de uma forma que lhe dá subsídio pra falar, acaba o professor, eh, não explorando tanto como deveria ser explorado (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).*

- *Sim, discuto. Tem o livro aqui que veio dos projetos, como é o nome do projeto? Integradores. Então, na parte de matemática tem lá uns gráficos e tal. Então, trabalhei esses gráficos mostrando lá as estatísticas dos negros, né? Como é em relação aos brancos, em alguns setores, na política, por exemplo, as mulheres e os homens, tal. Trabalhei essa questão aproveitando pra trabalhar os gráficos, né? E falamos, discutimos, falamos sobre isso e propus, né? Cada um iria falar uma ação, através daqueles gráficos, uma ação que poderíamos usar pra mudar aquela realidade. O quê que a gente, o quê que podemos fazer pra mudar? E os alunos foram citando, né? “ Ah, professora, apresentar as leis, apresentar a lei de igualdade racial, por exemplo. ”, “ eh, mostrar a história dos negros, falar, eh, falar na escola. ”. Então, eles foram falando, né? “ “ Projetos na escola. ”, “ a consciência negra. ”, então eles foram falando o quê que a gente pode fazer pra mudar essa realidade no Brasil, né? Que ainda eh... infelizmente os negros ainda continuam, né? Tendo menos oportunidades em relação aos brancos, né? (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).*

- *Sim, por conta da disciplina que eu estou trabalhando hoje, Sociologia (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).*

- *Muito. Olha, nas minhas aulas de História e Africanidades, por exemplo, mais Africanidades, né? Eu discuto muito a importância do papel do negro na sociedade brasileira porque o africano ele foi eh trazido para o Brasil de uma forma sub-humana, né? E chegando aqui, eh, praticamente os quatro pilares do Brasil, do que nós somos hoje, do que nós temos hoje, passou pela mão, eh, negra africana. E uma coisa que eu também gosto muito de trabalhar na escola é que às vezes os nossos alunos eles vêm da rede municipal com uma ideia de que todo*

africano era escravo, o livro didático trabalhava isso, né? Não sei se trabalha mais no ensino fundamental, eh, mas eles ainda pensarem dessa forma é grave. Eh, não é isso que aconteceu, né? Foi imposto ao africano ser negro, então não tinha outra condição, ou era pegar e largar, ou então morria, né? Como foram centenas e milhares de mortes de africanos que não aceitou a condição de ser escravo. Eu trabalho dessa forma, né? Enfatizando a importância do papel do negro na construção da sociedade que nós temos hoje chamada de Brasil (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

Os professores Dandara, Luís Gama e Maria Firmana disseram discutir relações étnico-raciais em suas aulas, principalmente, segundo a professora Dandara, durante as aulas de Projeto de Vida, e, conforme os professores Luís Gama e Maria Firmana, principalmente nas aulas de Sociologia. Já o professor Machado de Assis afirma que trabalha muito pouco essa temática em suas aulas, ele afirma que não conhece a temática o suficiente para poder abordá-la em sala, o professor ainda diz que esta é uma realidade de todos os professores, para ele, há uma carência na capacitação dos docentes.

Em sua fala, a professora Maria Felipa mostrou discutir relações étnico-raciais na sala de aula, utilizando como recurso os conteúdos disponibilizados pelos projetos integradores.

O professor Zumbi também afirmou trabalhar com a temática em suas aulas de História e principalmente em suas aulas de Africanidades. De acordo com o professor, as questões das relações étnico-raciais são muito discutidas por ele, além disso, o professor também descreve os conteúdos abordados em sala de aula.

Vejamos, na Tabela 8 - Preparo do professor sobre a temática racismo na sala de aula e CECMA, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato – BA, como os professores pesquisados têm analisado essa questão:

Tabela 8: Preparo do professor sobre a temática racismo na sala de aula e CECMA, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato – BA

Professores, interlocutores da pesquisa	QUESTÃO DA PESQUISA: 2.3.3 Você se sente preparado para discutir a temática racismo na sala de aula/escola?				
	Sim	Não	Muito	Muito pouco	Não tenho opinião
Dandara				X	
Luís Gama	X				
Machado de Assis				X	
Maria Felipa				X	
Maria Firmana	X				
Zumbi	X				
Total	3			3	

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Do total de 6 professores que responderam à questão 2.3.3, todos justificaram porque se sentem preparados ou não, muito ou muito pouco ou ainda se não tem opinião sobre essa questão. Desse modo, podemos verificar as suas opiniões dadas à questão 2.3.3.6 Justifique sua resposta, a saber:

Muito pouco porque as vezes a gente debate essa questão, né? Mas a gente, eu mesma como professora não sei muito falar sobre o racismo, a gente sabe o que a gente apanha [pega] pelos livros, né? Mas, uma capacitação mais profunda assim sobre isso nós não temos (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Sim, pelo fato de eu ser negro, por eu já ter sofrido racismo, por eu buscar conhecer um pouco mais a respeito de certas leis que combate o racismo, e também por já ouvir alguns fatos relacionados (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Muito pouco, justamente por conta do que eu já tinha falado antes. Falta uma preparação para o professor em si. O professor precisa de capacitação, né? Pra que o professor aprenda, conheça e entenda e esteja engajado desses conhecimentos pra que ele possa, eh, trabalhar em sala. Então eu acho que, eh, falta por parte, não sei se é de coordenador ou de um outro cargo, eh, da direção, ou seja, superior ao professor, que traga esses cursos de capacitação pra que o professor possa desenvolver essas temáticas em sala (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Pra mim é muito pouco. Assim, eu nunca sofri racismo, Pricila, nunca sofri racismo assim na minha vida, sabe? Eh, nem na faculdade, nem quando eu era criança, eu nunca sofri. Então assim, isso não é uma realidade pra mim que nunca passei por isso, já vi casos de pessoas relatando, pessoas assim que sofreram, né? E eu também acho assim que quando a gente passa pela situação a gente tem mais poder, né? Pra falar sobre aquilo porque a gente sofreu aquilo na pele. Eu tenho leituras assim, coisas que eu assisto na televisão assim, mas, na minha pele assim eu nunca passei por isso, entendeu? Graças a Deus, né? Graças a Deus (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Sim, porque a pessoa tem que estar sempre estudando e tal. Então, mesmo com o problema da graduação, né? Das disciplinas, a gente tem que correr atrás (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- *Sim. Mas com uma observação. Que observação seria essa? Eu acho que, eh, mais uma vez eu bato na tecla, eu acho que a gente deveria ter mais suporte, eh, deveria mais nos preparar porque o que a gente pode é ir aqui na internet, no YouTube, preparar um material, eh, ir num site de pesquisa preparar um material, mas assim, eu peguei o material, mas de que forma eu poderia estar usando esse material na sala de aula pra enriquecer mais as minhas aulas, né? **Eu me sinto preparado para dar aula de História sim, e de Africanidades, mas eu percebo que o suporte ainda é pouco, né?** Então eu vou capengando da forma do que eu sei fazer, do que eu posso fazer, extraindo o material da internet, né? É o que eu faço (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].*

Apesar de toda essa problemática colocada por eles, em seus depoimentos dizem não encontrar espaços abertos para a discussão e debate sobre o racismo com seus alunos no espaço escolar, ao que tudo indica, essa é uma problemática muito séria que os professores pesquisados gostariam de resolver.

No depoimento da professora Dandara, por exemplo, é possível perceber que o desafio colocado por ela é o de pensar uma educação antirracista na escola – e, ao cerne dessa reflexão, o papel dos professores na CECMA e a crucial questão da formação – nos seus limites e possibilidades, dentro da atualidade de uma sociedade racista, hierárquica, misógina, machista e autoritária, cada dia mais norteada por tendências homogeneizadoras e globalizantes, torna-se uma exigência vislumbrada pelas entrevistadas e nos seus depoimentos e respostas ao formulário fechado e aberto aplicado pela pesquisa.

Essa professora afirma que “*Muito pouco porque as vezes a gente debate essa questão, né? E, coloca as suas dificuldades para falar do fenômeno, mostrando o quanto é necessário e urgente a presença da escola que tem autogestão dos processos de educação antirracista e que busca estratégias de resistência às práticas racistas nos seus currículos e no espaço escolar. Ela diz: Mas a gente, eu mesma como professora não sei muito falar sobre o racismo, a gente sabe o que a gente apanha [pega] pelos livros, né?.* Essa questão é muito séria e contribui para pensar sobre a escolha e a utilização do livro didático na sala de aula, nos processos pedagógicos e de formação dos alunos na CECMA e, também, sobre a importância da formação continuada do professor para atender a sua formação política e os saberes da prática educacional antirracista adequada para atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade hoje na sociedade e escola. Essa entrevistada diz: *Mas, uma capacitação mais profunda assim sobre isso nós não temos (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).* [grifos da pesquisadora].

O professor Luís Gama diz se sentir preparado para discutir racismo em sala de aula, para o professor o fato de ser negro e de já ter sofrido são uns dos fatores pelos quais ele se sente apto para trabalhar este problema, o professor ainda fala ter buscado conhecer sobre algumas leis relacionadas ao racismo. A professora Maria Felipa também acredita que ter sofrido racismo influencia no melhor desenvolvimento de discussões acerca do racismo, segundo a professora ela nunca sofreu racismo e isso se reflete no seu desempenho para lidar com a temática, a professora afirma que “quando a gente passa pela situação a gente tem mais poder, né? Pra falar sobre aquilo porque a gente sofreu aquilo na pele” e diz se sentir muito pouco preparada.

Segundo o professor Machado de Assis a formação do professor não o capacita para lidar com racismo em sala de aula, assim o professor diz se sentir muito pouco preparado para discutir a temática em sala de aula. O professor aponta que sua realidade é um problema, mas apresenta insegurança em definir como o problema da capacitação poderia ser solucionado. A professora Maria Firmina diz que o problema da capacitação dos professores está nos cursos de graduação, contudo, a professora afirma sentir-se preparada para trabalhar racismo em sala de aula porque para ela é necessário que o docente busque por conta própria suprir a falta de capacitação para discussão da temática deixada pelos cursos de licenciatura.

O professor Zumbi fala que se sente capaz de discutir racismo em sala de aula, mas denuncia que não há suporte para trabalhar a temática, para o professor faltam recursos didáticos que deveriam ser fornecidos aos docentes pelo governo – é o que indicam as suas falas ao longo da entrevista. Além disso, podemos verificar o que dizem esses interlocutores sobre o “Preparo do professor sobre a temática racismo na sala de aula e CECMA, Sítio do Mato, 2022”, na Tabela 9, abaixo:

Tabela 9: Preparo do professor sobre a temática racismo na sala de aula e CECMA, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato, BA, 2022

Professores, interlocutores da pesquisa	QUESTÃO DA PESQUISA: 2.3.3 Você se sente preparado para discutir a temática racismo na sala de aula/escola?				
	Sim	Não	Muito	Muito pouco	Não tenho opinião
Dandara				X	
Luís Gama	X				
Machado de Assis				X	
Maria Felipa				X	
Maria Firmina	X				
Zumbi	X				
Total	3			3	

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

A respeito do que foi questionado no tópico 2.3.3 “Você se sente preparado para discutir a temática racismo na sala de aula/escola?”, 3 professores responderam que sim e 3 professores responderam muito pouco. Considerando todas as respostas apresentadas pelos professores ao longo das entrevistas, podemos nos questionar a respeito do preparo dos professores para discutir sobre o fenômeno do racismo em suas aulas. Discutir sobre racismo não implicaria também discutir sobre diversidade e relações étnico-raciais?

3.6.3 O que dizem/sabem/pensam os professores sobre a Lei 10.639/03, conteúdos trabalhados na sala de aula e disciplina Africanidades no currículo do CECMA?

Neste subtópico 3.6.3 mostramos as respostas dos interlocutores quando foram perguntados sobre a Lei 10.639/03, os conteúdos trabalhados na sala de aula e disciplina Africanidades no currículo do CECMA.

De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1999), quando trata de *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, o currículo escolar deveria fornecer aos estudantes a capacidade para pensar de forma crítica a respeito das relações de poder, os sistemas e formas dominantes de representação da identidade e diferença. Os estudos de Silva (1999) perpassam diferentes conceitos além da identidade, alteridade e diferença, como significação e discurso, raça, cultura, multiculturalismo.

É importante destacar que as disciplinas escolares são elementos importantes na composição curricular e podemos observar que André Chervel (1988), em sua obra *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa* traz contribuições importantes para entender a importância da inclusão de temáticas sobre educação antirracista, história da África, dos africanos, afroameríndios, afrobrasileiros no currículo escolar.

Para Chervel (1988), as disciplinas escolares são produções que podem ser encaradas também pela perspectiva cultural, para o autor, os professores, os alunos são os produtores das disciplinas escolares. As disciplinas desempenham finalidades específicas dependendo da realidade escolar e de seus atores – professores e estudantes.

Na Tabela 10 – O que sabem os professores da CECMA sobre a Lei n. 10.639/03 e se trabalha com História e Cultura da África e Afrobrasileira na sala de aula, 2022, é possível observar que quando perguntados sobre o subtópico 2.3.4 *Você conhece a Lei 10.639/03*, apenas uma professora, a Maria Firmina, disse que conhece muito pouco e um professor, o Zumbi, respondeu que sim. Enquanto, 4 professores (Dandara, Luis Gama, Machado de Assis e Maria

Felipa) afirmaram que não conhecem a referida Lei que trata das relações étnico-raciais no currículo e contexto escolar.

Vejamos na Tabela 10 o que dizem os professores entrevistados do CECMA sobre a Lei 10.639/03 e se eles trabalham com História e Cultura africana e afro-brasileira em suas aulas.

Tabela 10: O que sabem os professores da CECMA sobre a Lei n. 10.639/03 e se trabalha com História e Cultura da África e Afrobrasileira na sala de aula, 2022

Professores, interlocutores da pesquisa	QUESTÃO DA PESQUISA:									
	2.3.4 Você conhece a Lei 10.639/03?					2.3.5 Você trabalha a temática desta lei em suas aulas?				
	Sim	Não	Muito	Muito pouco	Não tenho opinião	Sim	Não	Muito	Muito pouco	Não tenho opinião
Dandara		X								X
Luís Gama		X								X
Machado de Assis		X								X
Maria Felipa		X					X			
Maria Firmina				X					X	
Zumbi	X							X		
Total	1	4		1			1	1	1	3

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Os professores que responderam à questão “2.3.4 Você conhece a Lei 10.639/03?” mostraram nos resultados da pergunta “2.3.4.6 Qual a sua opinião sobre essa Lei” que:

- *Infelizmente, assim pelo número, essa eu não me recordo qual é (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).*

- *Eu acho que a professora Maria Felipa falou dela, mas eu não conheço não (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).*

- *É a lei... eu não sei que lei é essa não, é a Lei de Igualdade Racial e de Gênero, né, não? Você não pode dizer, né? Eu não conheço a lei não, que lei é essa mesmo? Que ódio, eu não conheço essa lei. (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).*

- *Muito pouco. Não lembro não. Dois mil e três? Espera aí. Foi a sancionada por Lula! Ah não, conheço sim, mas conheço pouco se foi a que, né? Se tornou crime, o racismo (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).*

- *Conheço sim. Olha, a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira na sala de aula, eh, é um fato. Eh, é real, né? Mas, se a gente for observar, eh, precisa um olhar mais especial pra essa lei, por quê? Porque criou a lei, mas não criou os mecanismos de sustentar essa lei. É a mesma coisa de você pegar uma semente e plantar ela no pote e você não ter a água pra regar. Então criou a lei, criou a estrutura*

da lei, mas, eh, funciona capengando. Falta ainda o subsídio para essa lei funcionar de fato porque se realmente funcionasse a gente teria uma educação melhor, né? Principalmente no requisito [quesito] da imagem do negro. A outra questão é: já que é pra trabalhar essa lei, eh, em sala de aula, eu acho também que, eh, a mídia principalmente deveria tá criando os mecanismos também da valorização do negro porque veja bem, se você for assistir uma novela da Globo ou de outra tv, você vai ver sempre um negro lá sendo, eh, o motorista, ou sendo o jardineiro, ou sendo o cozinheiro, ou sendo o serviçal da sala, você não vai ver o negro lá como um protagonista da novela do filme, né? Dificilmente vai ser, eh, diferente dessa realidade. Então você vai sempre ver sempre um negro lá, um malandro, um esperto, entendeu? Então eu acho assim, já que é uma lei para trabalhar na escola, por que quando eu trabalho a lei dez mil seiscientos e trinta e nove na escola, já a mídia mostra outra coisa, aí a gente tem um confronto [confronto], né? Então é isso (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

Do total de 6 professores que participaram dessa questão, apenas uma, a interlocutora Dandara, não respondeu qual sua opinião sobre a Lei 10.639, não declarando, portanto, a sua opinião, percepção, posicionamento e/ou preferência, mantendo-se neutra.

O professor Luís Gama afirma não conhecer a lei e 10.639 e, portanto, não emitiu nenhuma opinião sobre a mesma. Assim como o professor Machado de Assis, que também não conhece a lei e, por isso, não expressou nenhuma opinião a respeito da lei.

As professoras Maria Felipa e Maria Firmina, também disseram não conhecer a lei 10.639/03. Na fala do professor Zumbi ele diz conhecer a temática legal, mas citou que faltam mecanismos para a efetiva implementação dessa lei.

Contudo, quando questionados “2.3.5 Você trabalha a temática desta lei em suas aulas?” e na questão “2.3.5.6 Se sim, de que forma trabalha?”, a professora Dandara, Luís Gama e Machado de Assis não responderam de que forma trabalha com a Lei 10.639/03 na sala de aula. Mas obtivemos as seguintes respostas dos professores Maria Felipa, Maria Firmina e Zumbi:

- Eu trabalhei no terceiro ano a lei de igualdade racial e de gênero. Trabalhei ela, né? E trabalhei também o ECA. Por que, eh, o terceiro ano ia fazer o Enem, né? Eu fiquei assim, sem saber quais poderiam ser o tema de redação, trabalhei essas duas leis com eles. (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Então, eh... a lei em si eu não conheço toda. Mas, como eu até já respondi aqui, né? Eu acho importante falar do racismo, que é crime,

né? Em nossa sociedade (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Olha, eu faço trabalhos, né? A outra coisa é seminário também, geralmente eu levo filmes pra mim passar nas salas de aula como aquele filme lá, Amistad, né? Que é o Navio Negreiro. Eh, têm paródias também que eu trabalho, e também o 20 de Novembro que eu trabalho e enfatizo bastante essa questão (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

A professora Maria Felipa citou que trabalha com outras discussões em sala de aula, mas não citou a Lei 10.639/03.

De acordo com a professora Maria Firmina é importante falar sobre o racismo na sala de aula, mas revelou não conhecer a lei 10.639 e, portanto, não trabalha com a mesma em sala de aula. E o professor Zumbi diz trabalhar com a temática da lei 10.639 em sala de aula, utilizando vários recursos como seminários e produções audiovisuais.

Quando questionados no item 2.4 “Sobre conteúdos e a disciplina Africanidades no currículo do CECMA, que se desdobrou em duas questões (2.4.1 Você já ouviu falar em africanidades no currículo do CECMA? 2.4.2 Você está a par dos conteúdos trabalhados pela disciplina eletiva Africanidades no currículo do CECMA?), as respostas foram diversas, como podemos observar na Tabela 11, abaixo:

Tabela 11: Saberes dos professores sobre conteúdos e a disciplina africanidades no currículo do CECMA, 2022

Professores, interlocutores da pesquisa	QUESTÃO DA PESQUISA:									
	2.4.1 Você já ouviu falar em africanidades no currículo do CECMA?					2.4.2 Você está a par dos conteúdos trabalhados pela disciplina eletiva Africanidades no currículo do CECMA?				
	Sim	Não	Muito	Muito pouco	Não tenho opinião	Sim	Não	Muito	Muito pouco	Não tenho opinião
Dandara				X			X			
Luís Gama	X						X			
Machado de Assis	X						X			
Maria Felipa	X						X			
Maria Firmina	X						X			
Zumbi	X							X		
Total	5			1			5	1		

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Para melhor percepção sobre as respostas dadas pelos professores pesquisados sobre “2.4.1 Você já ouviu falar em africanidades no currículo do CECMA?”, eles também foram questionados sobre “2.4.1.6 Se sim, o que já ouviu?” falar sobre essa temática e as respostas foram as abaixo relacionadas:

- Eu vim conhecer africanidades por conta do currículo da escola, né? Mas não que eu ouvi falar assim da disciplina como um todo não, não conheço (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Sim, é uma das disciplinas eletivas aqui do colégio. E remete, eh, à cultura, histórias, tanto africana quanto afro-brasileira (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

- Eu já ouvi falar aqui, né? Aqui na escola quando escolheram essa eletiva e aí começaram a falar e debater sobre esse tema e eu comecei a conhecer a partir daí (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

- Já! Temos a disciplina, a eletiva. Olha, aqui na escola a gente trabalha muito a questão da cultura, principalmente porque a gente tem alunos do Quilombo. Então a gente trabalha muito essa questão da cultura, de valorizar as danças, né? A culinária, a história do Quilombo nosso aqui. A gente trabalha muito com essa perspectiva (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Sim! Inclusive aqui na escola tem, né? A disciplina, professor Zumbi, que trabalha com ela, né? Até então, que eu sei, assim, não veio material pra ela, né? O professor que tem que colher material, né? E, lógico, é uma disciplina muito importante, não é isso? É uma disciplina [importante], ainda mais pra nós, né? Assim, que atende quilombola, né? Então é uma disciplina que... eh... de toda forma ela acolhe o aluno, né? Que é do quilombo e tal. Então, é uma disciplina... não só pra escola, né? Que é escola do campo, que atende o Quilombo, mas, também seria importante pra todas as escolas estaduais, né? Porque a nossa, as nossas raízes africanas, principalmente na Bahia, é muito forte! Então, é isso, o que eu tenho que falar sobre ela é muito pouco, né? Por que não sou eu que trabalho com a disciplina e também todas essas disciplinas novas, elas... não sei agora, não estou mais trabalhando com nenhuma delas, mas, logo no início eles não mandaram assim muito material não e nem foi repassado assim alguma coisa que tivesse assim tipo um embasamento teórico sobre ela nas jornadas pra que todos os professores, né? Não é só o professor que trabalha com ela, mas, pra que todos os professores pudessem falar com afinco sobre a disciplina. Então, é muito pouco que eu sei sobre (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Sim, eu como professor da área é que tenho que providenciar o material pra mim trabalhar Africanidades, mas ainda é muito pouco, eh, diante da importância da disciplina, né? Preciso melhorar (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

A presença da discussão sobre africanidades no currículo do CECMA veio com a proposta de flexibilização do currículo Novo Ensino Médio, e, assim, com a introdução da disciplina eletiva de Africanidades. Todos os 6 professores estão cientes da existência desta discussão no currículo, no entanto, acreditam que discutir africanidades esteja essencialmente restrito a disciplina eletiva de Africanidades.

Os professores afirmaram que africanidades aborda a história e cultura africana e afro-brasileira. A professora Maria Felipa ressaltou a existência de alunos quilombolas no CECMA e com isso apontou a importância da existência desta temática no currículo, assim como a professora Maria Firmina, que também lembrou o fato do colégio ser uma escola do campo e do grande percentual de pessoas negras no estado da Bahia.

As respostas dadas para a questão aberta do formulário fechado e aberto que questiona sobre “2.4.1.7 O que você entende por ‘africanidades’?” e se “Pode falar um pouco sobre o que sabe?”, foi possível obter as seguintes respostas:

- É, Africanidades é uma disciplina voltada para... sobre essas questões do racismo, da cultura, né? Pelo que eu sei, eu sei pouca coisa sobre ela! Eu acredito que fala sobre a cultura africana, afro-brasileira, né? E ela enfatiza muito também a nossa cultura regional que as vezes ela é esquecida, né? Sobre essas questões assim, a capoeira, o candomblé, de várias culturas que temos por aqui perto, né? Como a gente enfatiza muito a cultura do pessoal do barro vermelho e são pessoas assim da pele negra, de quilombo (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Africanidades, eh, é voltada, remete à histórias, aos costumes, à cultura, à culinária africana e afro-brasileira (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

- Eh, africanidades, eh, acredito eu que diz respeito a importância da, não sei se seria bem essa palavra, da comunidade negra. Os valores, né? Eh, a história desse grupo, desse povo, né? Muito sofrida, eh, que enfrenta diversos preconceitos, dificuldades, então africanidades vem apresentar, acredito eu, apresentar uma... como é que fala a palavra sobre? Vem apresentar um olhar, um olhar mais amplo pra esse povo tão sofrido, né? Um povo que faz parte da história do Brasil, né? E esse fazer parte da história do Brasil merece um reconhecimento e um respeito. Então, eu acredito que africanidades vem com essa ideia, né?

De proporcionar os direitos, né? Adquirido por lei a todo o povo negro, né? (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA).

- Africanidades eu entendo como uma raiz, né? A raiz dos negros africanos e aí eu trago pra história do Brasil e essa trajetória, né? Da história do negro aqui no Brasil e o que ficou, a cultura que ficou, que a gente tenta valorizar. Essa cultura, né? Do negro da África que veio pro Brasil, Africanidades eu tenho como isso (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- É, Africanidades, assim tipo, pelo que o nome Africanidades já diz, né? Trata da cultura africana, da cultura afro-brasileira, e da questão do racismo, né? Então, assim, é a cultura, a história desses povos, né? Das nossas raízes africanas, muito forte aqui na Bahia, né? (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Pra mim o que significa Africanidades é tudo aquilo produzido, lembrado, relembrado e valorizado pela história africana e brasileira, né? Afro-brasileira. Então, Africanidades pra mim, eh, é o início da cultura brasileira. Africanidades, eh, é uma palavra assim que engloba tudo que nós temos hoje, eh, em relação a cultura, culinária, religião, entendeu? Por que eu como professor de História carrego comigo a seguinte coisa: nós temos o nosso pontapé inicial, tudo começou através dessa miscigenação, dessa relação, né? Do africano chegando no Brasil e começou tudo. Então, mais uma vez eu volto a falar, os pilares da cultura brasileira está enraizada nesse conceito de Africanidades, entendeu? E é uma coisa tão real que, eh, por mais que houve eh derramas [derramamento] de sangue, mortes, massacres, eh, injustiças, pra mim, eh, hoje o que nós somos e temos nós agradecemos essa vinda do africano para o Brasil, né? E nós somos hoje o que nós somos. Africanidades pra mim significa isso aí, tudo! (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

Nas falas dos professores entrevistados podemos perceber que todos possuem uma noção do que é africanidades, mesmo que esta noção tenha surgido do senso comum ou da observação dos trabalhos apresentados pelos alunos da disciplina eletiva de Africanidades. Para a professora Dandara, africanidades está relacionada a história e cultura africana e afro-brasileira, inclusive a valorização da história e cultura local e quilombola. Segundo o professor Luís Gama, a cultura, os costumes, tradições e a culinária africana e afro-brasileira constituem o que é africanidades.

Para o professor Machado de Assis, africanidades se traduz na história afro-brasileira e do racismo que aqui se consolidou, o professor ainda afirma que tratar dos valores – talvez culturais – formados pela população afro-brasileira e a discussão sobre direitos desta população

também compõem o que é africanidades. E, para o professor Zumbi, africanidades expressa-se na história e cultura africana e afro-brasileira, no legado deixado pelos povos africanos que chegaram ao Brasil desde o período da colonização.

A respeito do questionamento 2.4.2 “Você está a par dos conteúdos trabalhados pela disciplina eletiva Africanidades no currículo do CECMA?”, 5 professores disseram não estar a par do conteúdo discutido pela disciplina e 1 professor, quem ministra a disciplina, disse estar a par dos conteúdos trabalhados.

Quando perguntados sobre a questão 2.4.2 Você está a par dos conteúdos trabalhados pela disciplina eletiva Africanidades no currículo do CECMA, os interlocutores responderam:

- Não, por que quem trabalha com essa disciplina é outro professor, né? O professor Zumbi (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Não porque essa disciplina, eh, é ministrada por outro professor (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

- Professor Zumbi é quem trabalha aí e eu não tenho contato com Zumbi nessa questão. Se eu fosse assim como coordenador até que eu estaria a par, né? Assim, o coordenador ele está ali inserido em todas as disciplinas, né? Mas, como aqui não tem coordenador, e essa demanda já foi levada para o NTE! Aí o professor ele tem que ser tudo. O professor e o diretor, né? Aí que fica complicado ter um desenvolvimento satisfatório no que diz respeito ao trabalho pedagógico, né? Em sala (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

- Olha, quem trabalha, eh, o professor que trabalha é o professor de história, né? Eu participo mais dos projetos da semana da consciência negra. Aí nesses projetos aí eu interajo, entendeu? Mas assim, dentro da sala com os conteúdos que ele trabalha, não. (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Não, por que eu não trabalho com ela. Tenho uma noção, né? Mas não trabalho com ela (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Sim, os assuntos quem separou foi eu que trabalho com a disciplina, né? As estratégia também sou eu, eh, assim eu trabalhei tudo relacionado à África, tudo por quê? Tudo, tudo, tudo, entendeu? Quando começou, eh, quando começou o povoamento, né? Os reinos antigos, eh, a questão do continente africano, eh, o tamanho, a população, né? É o terceiro continente maior, né? Do mundo. As culturas, a economia, né? O índice de mortalidade também; eh, os programas sociais da África. Quê mais, hein? Eh, eu trabalhei

praticamente quase tudo. Não tive acesso ao primeiro plano de ação, mas é dessa forma que eu trabalho e pra mim, eh, eu penso que esteja indo bem na medida do possível (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

Em relação a pergunta “2.4.2 Você está a par dos conteúdos trabalhados pela disciplina Africanidades no currículo do CECMA?”, a professora Dandara se limitou a dizer que não trabalha com esta disciplina e que, por isso, não está a par dos conteúdos trabalhados pela eletiva Africanidades. Diante da mesma pergunta os professores Luís Gama e Machado de Assis também disseram não trabalhar com a disciplina e não ter conhecimento dos conteúdos.

De acordo com a fala da professora Maria Felipa e da professora Maria Firmina, elas não estão a par dos conteúdos da disciplina porque Africanidades é ministrada pelo professor de História. A professora Maria Felipa ainda afirma que só há alguma interação quando são realizados alguns projetos, como “Semana da consciência negra”, por exemplo. E o professor Zumbi afirmou estar a par dos conteúdos trabalhados na disciplina Africanidades e disse ter selecionado os conteúdos da eletiva, enfatizando a história do continente africano.

Quando questionados no item 2.4.3 sobre “Qual a sua opinião sobre a inclusão da disciplina africanidades no currículo do CECMA?” e no item 2.4.4 sobre “Você acredita que africanidades e relações étnico-raciais são contempladas no currículo do CECMA?”, os professores responderam:

Tabela 12: O que dizem os professores sobre a inclusão da disciplina africanidades e relações étnico-raciais no currículo do CECMA, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato, BA, 2022

Professores, interlocutores da pesquisa	QUESTÃO DA PESQUISA:										
	2.4.3 Qual a sua opinião sobre a inclusão da disciplina africanidades no currículo do CECMA?						2.4.4 Você acredita que africanidades e relações étnico-raciais são contempladas no currículo do CECMA?				
	Muito importante	Importante	Muito	Pouco importante	Não é importante	Não tenho opinião	Sim	Não	Muito	Muito pouco	Não tenho opinião
Dandara	X						X				
Luís Gama	X						X				
Machado de Assis	X						X				
Maria Felipa	X						X				
Maria Firmina	X									X	
Zumbi	X						X				
Total	6						5			1	

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Dentro dessa análise, podemos observar o que dizem/pensam/falam os entrevistados e, também, em suas respostas à questão 2.4.3 de que modo justificaram as suas percepções sobre a inclusão da disciplina africanidades no currículo do CECMA e se acreditam que essa temática

e relações étnico-raciais são contempladas nesse documento curricular, na questão 2.4.3.6, a saber:

- Eu acredito que ela é muito importante, né? Africanidades. Por que ela vai trabalhar sobre o racismo, né? Por isso eu acredito que ela seja assim muito importante (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Muito importante porque nós temos alunos negros, temos alunos também que faz parte de um quilombo, e muita das vezes o aluno, eles não se identificam com sua negritude, ou não reconhecem a importância da ancestralidade, da cultura e da força que a cultura africana e afro-brasileira tem em nosso país, em nossa comunidade (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Levar o aluno a conhecer uma nova raça. Por que que eu falo uma nova raça, um novo povo? Porque às vezes o aluno ele não tem esse conhecimento. O aluno ele passa por todas as esferas, né? Educacional, e falta ainda uma disciplina específica pra aquilo porque quando se estuda história, estuda história mas vêm vários conteúdos, e ter uma disciplina direcionada, né? Só, eh, entender e conhecer a história do povo negro que veio da África, que chegou aqui no Brasil, que residiu aqui foi escravo e que alcançou a sua liberdade, mesmo alcançando a sua liberdade, ainda sofre preconceito em todas as esferas sociais. Então é importante que o aluno saia do ensino médio com um novo olhar, com um olhar, eh, diferente daquele olhar de quando ele entrou na escola, que ele aprenda a valorizar todas as pessoas, todas as pessoas, eh, não só sobre a questão de raça, mas de gênero e sobre todas essas questões, nós como sociedade estamos vivendo, enfrentando e é importante que a escola leve, né? Pra que o aluno passe a conhecer. Então acho que é, foi importante sim (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Muito importante porque nós temos alunos que vêm do quilombo. Nós temos alunos negros que são ativos dentro do quilombo, dentro do candomblé, dentro, eh, do sindicato aqui da comunidade. Alunos assim com grande influência que vão pra congressos, né? Que fazem parte da marujada, então como que a gente não trabalha essa questão? Africanidades foi uma eletiva que a gente escolheu, uma das primeiras, e assim a gente considerou aquilo muito importante na época. Por que que a gente não vai trabalhar o que a gente tem de melhor do nosso aluno, né? Se esse é o nosso público. Então africanidades pra gente aqui é muito importante (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- *Da mesma forma, né? Principalmente a minha escola, escola do campo, atende aluno quilombola então é importante ressaltar, né? Eh, suas raízes, né? **É uma disciplina também que vem pra ajudar a extinguir o racismo, né? Então é muito importante, né?** (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora]*

- *Eh, um dos requisitos [pontos] do porquê que eu acho que foi muito importante é que nós temos hoje, oitenta por cento dos nossos alunos são negros, né? Pra começar. Segunda coisa é que nós atendemos também uma comunidade remanescente de quilometro, né? O Mangal Barro Vermelho. E depois, eh, eu sou negro, também me identifico bastante com a matéria, né? E assim, eh, trabalhamos da melhor forma possível o respeito mútuo pelas culturas, a valorização do negro, eh, o quanto isso é interessante também, eh, para os nossos futuros, né? Moradores daqui. **Estudamos também, eh, os nossos antepassados e aí serve de base pra gente construir o futuro, por isso que eu acho que é importante, valeu a pena e muito, entendeu?** (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].*

Para as professoras Dandara e Maria Firmina a inclusão da disciplina de Africanidades foi muito importante porque ela trata do racismo, segundo a Professora Maria Firmina “é uma disciplina também que vem pra ajudar a extinguir o racismo”.

De acordo com o professor Luís Gama a inclusão da disciplina de Africanidades foi muito importante porque há alunos de origem quilombola no colégio e, como afirma o professor, “muita das vezes o aluno, eles não se identificam com sua negritude, ou não reconhecem a importância da ancestralidade, da cultura”. Segundo o professor Machado de Assis, é importante haver uma disciplina específica para o estudo de africanidades, para o professor, os estudantes precisam sair do colégio com uma visão mais ampla acerca da história africana e afro-brasileira.

A professora Maria Felipe compartilhou ricas informações a respeito dos perfis dos estudantes do CECMA, segundo as palavras da professora o colégio atende “alunos negros que são ativos dentro do quilombo, dentro do candomblé, dentro, eh, do sindicato aqui da comunidade. Alunos assim com grande influência que vão pra congressos, né? Que fazem parte da marujada”, a professora afirma que a inclusão da eletiva Africanidades foi muito importante porque ela abrange a realidade dos estudantes.

O professor Zumbi ressaltou que há alunos de comunidade quilombola no colégio, para o professor, é necessário valorizar a cultura, a ancestralidade e garantir que as gerações futuras

tenham acesso aos conhecimentos produzidos no passado. Segundo o professor, por estes motivos é que a inclusão da disciplina eletiva de Africanidades fez-se muito importante.

Do mesmo modo, justificaram as suas respostas à questão 2.4.4 mostrando se acreditam (ou não) que africanidades e relações étnico-raciais são contempladas no currículo do CECMA, formulando suas justificativas a essas respostas no item 2.4.4.6 dessa questão, a saber:

- Elas são porque o professor que trabalha essa disciplina, ele tem que ter jogo de cintura para falar dessas questões, né? Para trabalhar esses assuntos na sala de aula. E eu acredito que o professor que é responsável por essa disciplina [Africanidades], ele trabalha esses assuntos! Eu acredito porque ele gosta de trabalhar principalmente com a cultura assim na escola (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- São contempladas. Está presente dentro da grade curricular, né? Faz parte da eletiva de Africanidades, do Novo Ensino Médio. E também quando têm apresentações, ou eventos culturais na escola, seja num desfile, seja num nos projetos estruturantes e também no novembro negro (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- A gente sempre, como professor, a gente sempre tenta trabalhar essas temáticas, né? Eh, é importante que a escola apresente ao aluno essa temática. É importante que a escola conscientiza o aluno e eu vejo que nós temos desenvolvido esse trabalho aqui, né? Na questão, eh, não só nessa questão, mas do bullying e outras questões que interfere no relacionamento ou no bom relacionamento social. Então, o corpo docente, a escola, a comunidade chamada escola, ela tem desenvolvido sim porque isso é importante, né? (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

- Oh, Pricila, a gente trabalha aqui como uma escola do campo, visando justamente a existência de diferentes realidades aqui na nossa escola. Então nós temos ribeirinhos, nós temos, eh, camponeses, nós temos quilombolas aqui, entendeu? Então a gente trabalha nessa perspectiva, né? De atender esse público. E suas realidades, suas diferentes realidades, né? É isso (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Pouco. É pouco porque é uma disciplina nova, né? Então ainda ela está... quem trabalha com ela ainda está, né? Assim, eh, desenvolvendo ainda. E de acordo com os conteúdos que o professor vai buscando, igual o professor Zumbi, né? Que trabalha com ela, então eu acho que pouco, né? Precisa de mais no currículo (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Sim. Mas, deveria ser mais contemplado, eh, deveria ser mais valorizado assim, ter um olhar mais especial, por que por exemplo, eu percebo que tem um olhar especial pra matemática, tem um olhar especial pra língua portuguesa, né? Mas falta um olhar especial pra área de humanas, precisa criar subsídios pra trabalhar mais. Eu acho assim, por exemplo, material didático pra Africanidades, vamos começar pelo material didático, não tem. A gente que capenga e arruma, né? Eu acho que precisa de um olhar mais especial (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PEQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

Dos 6 professores, 5 acreditam que sim, africanidades e relações étnico-raciais são contempladas no currículo do CECMA, e 1 acredita que essas questões são pouco contempladas no currículo do colégio. A professora Dandara afirma acreditar que as temáticas sejam abordadas pelo professor que ministra a eletiva de Africanidades. O professor Luís Gama aponta que as discussões fazem parte do conteúdo da disciplina eletiva de Africanidades que está presente na grade curricular, e ressalta que os eventos e projetos desenvolvidos pelo colégio trazem essas temáticas.

O professor Machado de Assis fala novamente sobre o bullying, afirma que discussões sobre relações étnico-raciais e africanidades estão presentes no currículo, assim como debates acerca do bullying e de outros problemas que estejam ligados às interações sociais.

Outra vez a professora Maria Felipa fala sobre as realidades dos alunos do CECMA, para ela as temáticas são sim contempladas no currículo, a professora diz “nós temos ribeirinhos, nós temos, eh, camponeses, nós temos quilombolas aqui, entendeu? Então a gente trabalha nessa perspectiva, né? De atender esse público”.

O professor Zumbi afirmou que as questões das relações étnico-raciais e africanidades estão presentes no currículo do colégio, no entanto, demonstra descontentamento com os diferentes tratamentos dados à determinadas áreas do conhecimento, para o professor disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática recebem uma atenção especial, enquanto disciplinas de humanas não recebem a mesma atenção. Talvez o professor esteja se referindo aqui a carga horária das disciplinas e/ou aos investimentos em projetos educacionais. O professor Zumbi ainda aponta a falta de recursos didáticos acerca da disciplina eletiva de Africanidades. Observando a fala do professor, nós nos deparamos com problemas que perpassam desde a formação do professor até problemas estruturais da educação brasileira.

Diferentemente dos demais professores, a professora Maria Firmina diz que as temáticas são pouco contempladas no currículo do CECMA, para a professora isso se dá porque a

disciplina eletiva de Africanidades é nova. Assim, concluímos que para a professora as relações étnico-raciais e africanidades sejam questões ligadas principalmente a eletiva de Africanidades.

Sobre a pergunta 2.4.5 “Para você, a disciplina de Africanidades tem contribuído para o combate ao racismo?” e 2.4.6 “Desde o início da implementação da disciplina eletiva africanidades no currículo do CECMA até hoje, você percebe que houve mudança na forma como os/as alunos/as do CECMA falam/pensam/dizem sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira?” e 2.4.7 “Você sabe dizer se os professores do CECMA utilizam (ou não) estratégias pedagógicas para a aplicação da temática História da África e africanidades nas suas práticas pedagógicas na sala de aula?” Obtivemos as seguintes respostas dos professores entrevistados:

Tabela 13 – Percepção dos professores sobre contribuições de Africanidades no combate ao racismo e sua implementação como disciplina eletiva no currículo do CECMA, Gameleira da Lapa, Sítio do Mato, BA, 2022

Professores, interlocutores da pesquisa	QUESTÕES DA PESQUISA														
	2.4.5 Para você, a disciplina de Africanidades tem contribuído para o combate ao racismo?					2.4.6 Desde o início da implementação da disciplina eletiva africanidades no currículo do CECMA até hoje, você percebe que houve mudança na forma como os/as alunos/as do CECMA falam/pensam/dizem sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira?					2.4.7 Você sabe dizer se os professores do CECMA utilizam (ou não) estratégias pedagógicas para a aplicação da temática História da África e africanidades nas suas práticas pedagógicas na sala de aula?				
	Sim	Não	Muito	Muito pouco	Não tenho opinião	Sim	Não	Muito	Muito pouco	Não tenho opinião	Sim	Não	Muito	Muito pouco	Não tenho opinião
Dandara	X					X					X				
Luís Gama	X					X					X				
Machado de Assis	X					X					X				
Maria Felipa	X					X					X				
Maria Firmina	X					X					X				
Zumbi	X					X					X				
Total	6					6					6				

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

As justificativas dos professores que responderam à questão 2.4.5.6 para as respostas dadas à questão 2.4.5 sobre de que modo percebem se a disciplina de Africanidades tem contribuído para o combate ao racismo, foram as seguintes:

- *Por que eu vejo pelo trabalho do professor, né? Aqui. O professor Zumbi, ele sempre bate nessa tecla sobre o racismo. E ele faz um trabalho com os alunos que é um trabalho apresentado aqui mesmo na escola, assim, até peças teatrais eles apresentam, principalmente o pessoal do Barro Vermelho, né? Que são de quilombo (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).*

- *Sim, por que os estudantes passaram a ter conhecimento dos conteúdos, e acredito que daqui em diante eles vão saber distinguir quando que eles estão sofrendo racismo ou não e os meios de combater (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).*

- *Sim! Tem contribuído. A gente consegue observar que muitas coisas que o aluno fazia, eh, sobre, referente a essa questão de racismo tem mudado. Eh, o aluno, ele tem mudado a opinião, né? A gente vê por parte de alguns alunos que eles mudaram a opinião, o pensamento, né? Eles chegam com olhar, com pensamento contrário, né? Ao que tem que ser, eh, feito. E aí você consegue ver que eles vão entendendo, entendendo e respeitando, eles passam a olhar pra pessoa de uma forma diferente. É aí que você vê que o que está sendo ensinado está surtindo efeito sim. Eles começam a ter um novo pensamento sobre essa temática, sobre a questão do povo negro, né? Eles passam a olhar e até defende, né? Até defende, você encontra aluno que vê uma situação e diz “ ei moço, faz isso não, não pode não, é contra lei. ”, né? Você consegue ver, eu já vi isso aí. As pessoas defendendo o outro, né? Sobre essa... quando vem esse racismo, alguma palavra, né? Que fere, e aí diz “ não, não diz isso não, fala não, não pode não. ”, se põe no lugar dele, né? A gente vê por parte de alguns alunos essa mudança acontecer (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).*

- *Sim, claro. Aqui dentro desse colégio nós não aceitamos nenhum ato de discriminação, preconceito, contra cor, contra a religião, nós temos aqui alunas que são, eh, que amam a sua cor, que representam muito bem a comunidade quilombola. Então aqui nós não aceitamos nenhum ato, tanto que aqui não tem, eu nunca vi, né? De quando eu trabalho aqui, algum registro assim, claramente assim, de algum tipo de racismo ou de preconceito aqui contra a cor, nunca vi não. Mas, a gente trabalha com isso aí, trabalha também a questão de não aceitar nenhum tipo de violência contra mulher, contra homossexuais, contra nada disso, aqui na escola não acontece isso não. E se a gente visse qualquer coisa já chamaríamos logo, já pra conversar, né? Pra não acontecer nada grave aqui dentro da escola com relação a isso aí (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).*

- *Com certeza, né? Ela tem que, ela tem que fazer isso né? Acho que é uma das metas, né? E a escola, o ambiente da escola já ajuda, né? Por que... aqui na escola já tem um respeito em si, né? Por ter muitos alunos*

quilombolas, né? Então o que vem acontecer de racismo aqui, eh, são poucos fatos e são mais de alunos problemas, né? Então, assim, que já aconteceu de ter o ato, né? Do racismo, são de alunos que realmente eles, eh, não são alunos exemplos, né? Então... pelo fato de ter uma escola, ter um uma comunidade quilombola aqui, já vem de base, a maioria são quilombolas, não tem racismo, né? Então, pra surgir um efeito manada pra sair assim ter muitos, né? Ato de racismo, é pouco porque a maioria deles se respeitam, né? Já vem deles, eles são alunos que eles gostam muito de exaltar, né? Que eles são do Quilombo, né? Então assim, tem contribuído, mas os alunos já ajudam, no caso deles quilombolas, né? E esses alunos problema são difíceis mesmo, mas eles, alguns deles estão aprendendo, né? Com os alunos que são exemplo, né? E acho que com as aulas também (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Sim, por que hoje na escola você não... antigamente a gente via, né? Um chamar o outro de negro, disso e aquilo assim em tom de deboche, hoje a gente não vê mais isso, não existe mais isso. “Seu negro”, “seu negrinho”, entendeu? Eu não vejo mais essa chacota acontecendo na escola, né? Eu acho que serviu por isso, né? Até o meu ponto de vista (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

A opinião dos professores entrevistados é unânime, todos acreditam que a disciplina eletiva de Africanidades tem contribuído para o combate ao racismo. A professora Dandara atribui ao professor Zumbi a responsabilidade pelo desempenho da disciplina e contribuição dela no combate ao racismo.

Para o professor Luís Gama, com a eletiva de Africanidades os estudantes passaram a ter conhecimento sobre racismo e sobre as leis que combatem a prática do racismo.

Embora a maioria dos professores tenha afirmado que não há casos de racismo no CECMA, todos afirmam que a disciplina eletiva tem contribuído no combate ao racismo.

O professor Machado de Assis afirma ter percebido uma mudança no comportamento dos estudantes em relação a forma como lidavam com a questão do racismo, o professor diz que “consegue ver que eles vão entendendo, entendendo e respeitando, eles passam a olhar pra pessoa de uma forma diferente”, para o professor, os estudantes também passaram a ser capazes de identificar situações de racismo e a se manifestar contra esta violência.

A professora Maria Felipa outra vez afirma nunca ter presenciado casos de racismo no colégio, entretanto a professora diz que a eletiva de Africanidades tem contribuído no combate ao racismo, ainda afirma que os professores do CECMA não aceitam manifestações de preconceito ou discriminação e afirma que os estudantes não praticam tais violências.

Os professores Maria Firmina e Zumbi afirmam que a disciplina eletiva tem contribuído no combate ao racismo. A professora Maria Firmina diz que os estudantes que cometeram atos de racismo no colégio são “alunos problema”, segundo a professora, os alunos de origem quilombola não praticam racismo e afirma que esta violência já não era uma prática recorrente no CECMA, a professora conclui que os poucos casos de racismo têm sido combatidos após a introdução da eletiva de Africanidades.

Para o professor Zumbi é possível perceber que a disciplina eletiva tem contribuído no combate ao racismo, uma vez que após a sua introdução os estudantes não tenham mais praticado brincadeiras e/ou falado piadas de cunho racista.

Esses professores também justificaram as suas respostas à questão “2.4.6 Desde o início da implementação da disciplina eletiva africanidades no currículo do CECMA até hoje, você percebe que houve mudança na forma como os/as alunos/as do CECMA falam/pensam/dizem sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira?” mostrando o que pensam sobre essa questão no item 2.4.6.6, a saber:

- A mudança é que muitos não conhecia, né? Essa história africana. E eu memorizei porque um dia eu cheguei aqui e ele [o professor que ministra a disciplina] estava trabalhando bem isso na sala. Então eles memorizaram, né? Essas questões na mente deles e assim eles já estão conhecendo a história da disciplina (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Houve mudança, houve uma mudança positiva na forma como certos alunos falam da sua cultura, eh, da cultura quilombola e da comunidade, dando mais ênfase para sua história (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- A gente vê que o aluno, ele passa a ter uma nova, eh, percepção, né? Ele olha pra história, ele olha pra situação com olhar mais de misericórdia, de humanidade, a palavra certa seria essa, né? Humanidade (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Sim. Eu acho que teve mudança. Teve mudança porque a gente vê que o nosso aluno, antes eles eram mais tímidos, né? Às vezes assim ficava com vergonha de falar que veio do quilombo. E hoje não, hoje nossos alunos, quando tem, eh, qualquer evento na escola, eles são os primeiros a... “ eu quero dançar professora, deixa eu dançar. ”, “deixa eu apresentar aqui minha dança. ”, “ deixa eu trazer a representação da Marujada. ”. Então assim, os meninos vão dançar capoeira, então assim, a gente percebe que os alunos, eles melhoraram, né? Assim, essa questão da valorização, de entender que eles são uma

riqueza, né? Nós temos uma aluna aqui que ela é mãe de santo do candomblé. E ela vem assim bem ornamentada mesmo e é bonito, sabe? É bonito de ver, é bonito ver aquela, eh, representatividade que ela traz, sabe? Muito bonito. Então assim, eu acho que isso aí tem contribuído muito pro nosso aluno entender assim, a riqueza eles trazem, sabe? Na cor da pele. E isso foi representado, viu? Eh, agora mesmo nos projetos estruturantes, tivemos aluno que posou pra sessão de fotos, representando o homem negro do Quilombo, um rapaz muito bonito, e a representação muito linda foi pra o encontro, tivemos, eh, em segundo lugar a dança do quilombo das meninas representando lá nos projetos estruturantes. Então assim pra gente foi muito lindo, muito muito mesmo lá. E assim, foi um orgulho pra gente, sabe? De ver nossos alunos lá representando assim. E assim, representando aquela cor mesmo, sabe? Aquela coisa assim, sou eu que sou do quilombo, sabe? Tão bonito, emocionante de ver. Foi emocionante (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Com certeza. Por que essa disciplina aqui na escola, né? Tem um porém assim e foi algo assim relevante pra nossa escola porque quando surgiu logo o professor Zumbi falou que iria ficar com ela, e ele gosta de eventos. E então aí uniu, sabe? O útil ao agradável. Ele começou trazer, né? A cultura do quilombo que estuda aqui, né? Barro Vermelho, e assim **os alunos começaram a ter aquele interesse mais, né? De trazer as danças deles.** Todo ano ele faz aqui, né? Os eventos, né? Que é a consciência negra, tem a beleza negra da mulher, tem a beleza negra do homem, né? Desfile, tem as danças, né? Então foi muito importante, né? Pra escola (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Houve uma mudança! Por quê? Antes a gente, eh, antes a gente trabalhava a questão da importância do negro em alguns conteúdos de História. Por exemplo, hum, quando chegava na economia açucareira, né? Que trabalhava a importância do negro, né? Ou então, eh, lá mais na frente a gente vai ver o processo de lutas contra a escravidão no país que foi as leis abolicionistas. Então era raramente, eh, muito pouco. **Hoje não, hoje, eh, apesar do fato de ter só duas aulas, mas já é especificamente só pra aquilo, pra trabalhar só a questão de Africanidades, né? E têm alunos de outras turmas que falam assim: “ah, por quê que aqui não tem essa matéria? Ela é tão boa, eu queria estudar ela também.”**; Então parece que, eh, têm alunos que gostaria muito de estar estudando, né? Os conteúdos da área, da disciplina de Africanidades. Então assim, despertou bastante interesse em muitos alunos por que, por exemplo, quando eu faço um seminário, né? Eh, eu percebo que alguns alunos ali passeando no pátio para pra ouvir. Até os alunos da sala despertam pra isso, né? Pro outro que não está dentro da sala de aula, mas que também se interessou pela matéria. Então, houve mudanças? Houve, mas ainda precisa melhorar, eh, precisa

chegar pra todas as turmas da escola (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

Observando as falas dos professores Dandara e Luís Gama, vemos que os estudantes mudaram a forma como falavam a respeito da cultura quilombola e da comunidade, para a professora Dandara, muitos alunos não conheciam a história africana e afro-brasileira.

O professor Machado de Assis acredita que os estudantes passaram a ter uma visão mais romântica acerca das relações étnico-raciais, segundo o professor, agora o aluno “olha pra história, ele olha pra situação com olhar mais de misericórdia, de humanidade”, mais uma vez percebemos na fala do professor Machado de Assis que, para ele, a diferença precisa ser encarada puramente por uma perspectiva positiva.

Para a professora Maria Felipa a mudança está na segurança que os estudantes agora apresentam ao falar sobre a própria identidade, de acordo com a professora, mesmo os alunos do quilombo sentiam-se envergonhados ao falar de suas origens e hoje demonstram orgulho e confiança. Curiosamente, em outros momentos os professores alegaram que não percebem racismo no espaço escolar e afirmaram que os estudantes de origem quilombola são os que mais possuem consciência racial.

A professora Maria Firmina reforça a fala da professora Maria Felipa ao dizer que “os alunos começaram a ter aquele interesse mais, né? De trazer as danças deles”, revelando que os estudantes quilombolas passaram a discutir mais sobre seu legado cultural após a introdução da eletiva de Africanidades.

Como podemos observar, na perspectiva de Moreira (2008) as reflexões sobre currículo e identidade são importantes, assim como a preocupação com as suas implicações para a prática pedagógica nas escolas. Para o autor, é preciso exigir uma “aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitavelmente e continuamente, deverá julgar e agir” (p. 39). Pois, a finalidade do ensino é que o/a aluno/a aprenda a atribuir significados e a agir de modo autônomo no espaço e sociedade onde vive e convive com outras pessoas.

O professor Zumbi ressalta que a disciplina eletiva de Africanidades trouxe mudanças, segundo o professor, embora a carga horária da disciplina devesse ser ampliada, a disciplina proporciona tempo que antes praticamente não existia para discutir sobre africanidades.

O professor afirma que discutia a temática apenas em alguns momentos nas aulas de História, mas agora reserva as aulas de Africanidades para realizar as discussões, o professor

ainda diz que a eletiva despertou o interesse dos demais estudantes do CECMA que o questionam por que não estudam a disciplina em outras turmas.

Neste momento nos lembramos que a disciplina eletiva de Africanidades faz parte da matriz flexível do currículo do Novo Ensino Médio, desta forma, a disciplina é ofertada apenas a uma turma do colégio.

Vejamos, em suas respostas à questão 2.4.7 “Você sabe dizer se os professores do CECMA utilizam (ou não) estratégias pedagógicas para a aplicação da temática História da África e africanidades nas suas práticas pedagógicas na sala de aula?”, quais são as suas narrativas sobre essa questão, justificadas no item 2.4.7.6:

- As estratégias pedagógicas que nós utilizamos é o quê? Nós vamos à fonte que é o livro didático, né? E do livro nós tiramos os assuntos para fazer um trabalho em sala com eles, um trabalho para ser apresentado por eles [alunos] principalmente sobre a cultura brasileira, né? Capoeira, candomblé, são essas questões assim que eles apresentam (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Sim, eh, e essas práticas, elas se mostram principalmente nos projetos, nos eventos que são desenvolvidos aqui na escola, voltados para a cultura local (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Sim, a gente vê a preocupação do professor, do corpo docente, referente a essa situação, a esse tema. É sempre alertando o aluno, né? No que diz respeito ao respeito a comunidade e a raça, ao povo negro, né? E conscientiza que o preconceito é crime, então eu percebo que os professores, eles têm levantado essa bandeira, né? Com o aluno, chama a atenção do aluno, mostra pra o aluno que não pode e que todos nós somos iguais, né? Perante Deus e perante a lei também, que a lei nos dá esse direito, né? De sermos tratados de igual modo. Então eu percebo que os professores em si têm levantado essa bandeira sim quando diz respeito a essa questão e se deparar com situação de preconceito o professor ele vai e chama o aluno a atenção e mostra a real situação e fala que não pode. Eh, sempre alertando o aluno. Percebo isso (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

- Sim porque, como eu já falei, hoje os alunos, eles se valorizam muito mais, né? E isso vem dessa perspectiva de trabalhar a cultura do quilombo, assim, dessas práticas desenvolvidas aqui, dos projetos, têm os projetos estruturantes, integradores, a semana da consciência negra, e a eletiva de Africanidades, né? Eu mesmo, estou fazendo uma

pós-graduação em Educação do Campo, eu e o professor Luís Gama, e então a gente tem falado disso, né? De desenvolver estratégias pedagógicas que fazem assim parte da realidade dos nossos alunos, eh, que são camponeses, ribeirinhos, quilombolas (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Alguns sim, né? Principalmente em eventos (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Sim, acredito que sim. Nas minhas aulas, né? Eu posso falar mais por mim mesmo, eu sempre levo filmes, eh, faço trabalhos, eh, seminários porque essa é uma forma de chamar a atenção dos nossos alunos, né? Além dos projetos que eu desenvolvo com eles, com os alunos remanescentes do Mangal Barro Vermelho, do quilombo Mangal Barro Vermelho, e eu já tinha, eh, como é que eu posso dizer? Uma conexão com o Mangal por causa das minhas ações e projetos do Ponto de Cultura, né? Então, já que é para trabalhar as Africanidades na sala de aula, eh, enfatizo bastante também para trazer a cultura do quilombo, eh, por exemplo, a Marujada e o candomblé. E aí eu bato na tecla, eh, novamente, trabalhar tudo relacionado à África é importante porque são os pilares do Brasil, mas é como eu falei, eh, falta material para trabalhar melhor, eh, mais esses conteúdos (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

A respeito do uso de estratégias pedagógicas, os entrevistados disseram acreditar que os professores do CECMA utilizam sim estratégias pedagógicas para discutir africanidades e História da África em sala de aula.

No entanto, a professora Dandara revelou utilizar principalmente o livro didático como recurso para desenvolver estratégias pedagógicas. Os demais professores apontam principalmente os eventos e projetos culturais desenvolvidos no colégio como exemplos de estratégias pedagógicas.

O professor Machado de Assis não responde exatamente quais seriam as estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes, mas afirma que acredita que os professores utilizam sim de estratégias para discutir a temática em sala de aula, também diz que há uma preocupação em conscientizar os alunos acerca das relações étnico-raciais e africanidades.

O professor Zumbi explica que costuma utilizar recursos audiovisuais em suas aulas, ressalta que trabalha com a história e cultura local da comunidade e do quilombo Mangal Barro Vermelho.

As respostas dos professores entrevistados sobre a questão 2.4.8 “Você sabe informar de que forma os sentidos de negro/não-negro são (re)produzidos no currículo do CECMA?” e a questão 2.4.9 “Você percebe se a disciplina eletiva Africanidades tem contribuído (ou não)

com a construção de saberes antirracistas e no combate aos preconceitos e discriminação racial no CECMA?” foram dispostas na Tabela 14.

Tabela 14: Percepção dos professores sobre os sentidos de negro/não-negro (re)produzidos no currículo e contribuições (ou não) da construção de saberes antirracistas e no combate aos preconceitos e discriminação racial no CECMA, 2022

Professores, interlocutores da pesquisa	QUESTÃO DA PESQUISA:									
	2.4.8 Você sabe informar de que forma os sentidos de negro/não-negro são (re)produzidos no currículo do CECMA?					2.4.9 Você percebe se a disciplina eletiva Africanidades tem contribuído (ou não) com a construção de saberes antirracistas e no combate aos preconceitos e discriminação racial no CECMA?				
	Sim	Não	Muito	Muito pouco	Não tenho opinião	Sim	Não	Muito	Muito pouco	Não tenho opinião
Dandara	X					X				
Luís Gama	X					X				
Machado de Assis	X					X				
Maria Felipa	X					X				
Maria Firmina	X					X				
Zumbi	X							X		
Total	6					5		1		

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Diante da pergunta 2.4.8 Você sabe informar de que forma os sentidos de negros/não negros são (re)produzidos no currículo do CECMA? Num total de 6 professores todos responderam que sim e sobre a pergunta 2.4.9 Você percebe se a disciplina eletiva Africanidades tem contribuído (ou não) com a construção dos saberes antirracistas e no combate aos preconceitos e discriminação racial no CECMA? Dos 6 professores 5 responderam que sim, percebem e 1 respondeu que percebe muito.

No item 2.4.8.6 os professores justificaram suas respostas à pergunta do item 2.4.8, respondendo:

- Eu sei que se dá, é... graças a Deus aqui pra nós é comum, né? Nunca aconteceu questões de racismo aqui dentro da escola, todo mundo gosta da cor que tem, se identifica, né? A cor que tem, o cabelo que tem, o jeito que tem, então graças a Deus não tem nenhum problema assim aqui na escola (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Pelo que vejo, há aqueles alunos que se identificam como negros, há aqueles alunos que se identificam como brancos, e há aqueles que têm problema em se identificar. Acredito que isso seja discutido no currículo, principalmente na disciplina Africanidades, eh, mas precisa ser mais discutido em sala de aula (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

- Os alunos, eles se respeitam porque a escola, ela mostra que isso é importante, né? Aqui na escola, a gente busca alertar, falar pra o aluno que negros e brancos precisa ser tratados de forma igual e eu acho isso muito importante, né? Então, eu percebo que a maioria dos alunos se respeitam, eh, entendem, que o colega que é negro precisa ser respeitado, que o colega branco, que é branco, precisa ser também respeitado, não é porque o outro é diferente, que o outro tem uma aparência diferente que ele tem que ser tratado com desigualdade, né? É o que os professores tentam, eh, explicar e eu vejo que os alunos, eles entendem isso (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

- É uma questão relacionada a autodeclaração, né? E os nossos alunos, eles reconhecem sua cor, seu cabelo, eh, e todos os alunos têm a liberdade pra se autodeclarar, para se identificar, “ ah, eu me considero negro. ”, “ eu me considero pardo. ”. Mas, não é uma questão falada de forma direta e tal no currículo, né? Mas, tentamos trazer a questão da valorização da cultura quilombola, eh, camponesa, para a sala de aula, e isso ajuda na autodeclaração do nosso aluno (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- A eletiva [Africanidades] é importante pra isso, né? Tinha alunos que nem sabiam assim o que é ser pardo, né? Tinha pessoas que nem sabiam, então hoje assim, né? Elas sabem. Hoje está sendo muito discutido, né? No geral, na sociedade em geral, isso é discutido, mas, tipo assim de forma solta e tal. Antes a gente não se falava nisso, né? Hoje tem até pessoas que está tipo assim... se aproveita, né? Assim, tem até pessoas que não são negras e se bronzeiam para dizer que são. Então, explicar o que é na escola é importante, né? No caso aqui, tem a eletiva (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Sim, eh, por que eu como professor de História, né? E de Africanidades, percebo que os alunos do Mangal, do Mangal Barro Vermelho, têm mais orgulho da sua cor e dá para ver isso na sala de aula, eh, a forma como eles se identificam com os conteúdos das aulas e eles se reconhecem como negros, já os outros alunos que são negros, têm uma dificuldade maior de se reconhecerem (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

Segundo a professora Dandara não há casos de racismo na escola e os alunos não têm problemas para se identificarem, a professora afirma: “aqui dentro da escola, todo mundo gosta da cor que tem, se identifica, né?”.

Diferentemente da professora Dandara, o professor Luís Gama diz que há alunos que possuem dificuldade de se identificarem como negros, ele acredita que as discussões sobre

identidade e diferença sejam realizadas nas aulas de Africanidades, mas afirma que estas discussões precisam ser ampliadas para as outras aulas.

De acordo com o professor Machado de Assis os professores buscam ensinar aos alunos sobre respeito às diferenças, também afirma que “não é porque o outro é diferente, que o outro tem uma aparência diferente que ele tem que ser tratado com desigualdade”.

Para a professora Maria Felipa, trata-se de uma questão de autodeclaração, diz que os alunos não apresentam dificuldades de se identificarem como negros ou pardos e para a professora isso se dá porque a valorização da cultura quilombola e camponesa está indiretamente presente no currículo.

Segundo a professora Maria Firmina os alunos aprenderam sobre identidade e diferença, sobre negros e pardos com a disciplina eletiva de Africanidades. Enquanto, o professor Zumbi afirma que os alunos quilombolas se identificam com os conteúdos ministrados na disciplina eletiva de Africanidades, também diz que estes estudantes têm facilidade de se reconhecerem como negros, mas aponta que os alunos negros não quilombolas não possuem consciência racial.

Do mesmo modo, no item 2.4.9.6, foi solicitado aos professores na questão 2.4.9 “Você percebe se a disciplina eletiva Africanidades tem contribuído (ou não) com a construção de saberes antirracistas e no combate aos preconceitos e discriminação racial no CECMA?” que justificassem suas respostas e, assim, foi possível verificar que:

- Eu acredito que sim, né? Por que essa disciplina nova é para falar sobre isso mesmo, né? Ensinar eles essa questão e saber assim se defender, né? Saber profundamente o que é [racismo] (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Sim, eh, um ponto positivo é que eram poucos os atos de racismo aqui na escola, e após a eletiva eu não fiquei sabendo de mais casos. Mas, é algo que precisa ser melhorado, pois ainda existem aqueles alunos que são negros e não se reconhecem como sujeito negro (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

- Eu acredito que sim porque a gente percebe, eh, uma valorização, né? Uma valorização muito maior da cultura da comunidade quilombolas e isso é importante porque é a cultura do nosso alunado, nós temos os alunos do Mangal que são uma comunidade quilombolas e isso precisa ser valorizado, né? Nós somos, eh, uma mistura, né? De etnias, de povo, de culturas, e então a gente precisa valorizar a todos, todos são importantes e aqueles que foram, eh, deixados de lado por muito tempo, precisam agora mostrar sua cultura também, seu valor, eh, essa é a nossa preocupação, né? Como professor. E assim também alertar

sobre o racismo, o bullying e outras temáticas assim, sobre todos sermos iguais, mesmo, eh, com as diferenças, que todos têm que ser valorizados. É o que eu posso observar (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

- Hoje, os nossos alunos aqui, eles não têm vergonha de valorizar sua cultura. Então, mesmo que aqui na escola não aconteça casos de racismo, né? Só dos alunos valorizarem a cultura do quilombo já é uma grande mudança e a gente vê que isso, eh, é trabalhado na disciplina de Africanidades porque a questão da cultura é muito trabalhada também nos outros projetos, sabe? Eh, nos projetos que eu interajo e posso ver essa ligação (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Com certeza. Igual eu falei, os eventos da escola, né? Eh, faz com que os alunos, né? Eles são já o quê? Eh, adolescentes, do ensino médio, então já têm uma ideia, né? Na cabeça, do que é o racismo, de como cometer e tal. Então, acho que a disciplina, né? Ela mostra muito o lado maravilhoso da pessoa acolher o outro, né? De não ter preconceito com nada, né? Nem com vestimentas, nem com cor de pele, nem com cabelo, então acho que sim, a disciplina, ela contribui para que o aluno, ele seja além de não ser racista, ele seja antirracista, né? (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Tem contribuído porque hoje temos a eletiva e são duas aulas para trabalhar na semana, eh, mas ainda é pouco. Então, eh... mas, é um espaço que não tinha antes, eh, antes essa questão, eh, só era enfatizada em alguns conteúdos como eu te falei, né? Na matéria de História. Hoje, eh, tudo relacionado à África eu trabalhei na matéria de Africanidades, eh, como eu falei, e também, eh, o respeito mútuo e a valorização do negro são importantes pra construir o futuro e pra mudar a ideia de que todo africano era escravizado (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

Segundo a professora Dandara a disciplina eletiva de Africanidades tem como objetivo ensinar sobre racismo e, para ela, desta forma a disciplina tem contribuído para a construção de saberes racistas e no combate aos preconceitos e discriminação racial.

De acordo com o professor Luís Gama, eram poucos os casos de racismo na escola e após a introdução da disciplina eletiva não houve mais casos, entretanto, ele afirma que alguns alunos negros não se reconhecem como negros. Ainda sobre a pergunta, o professor Machado de Assis diz acreditar que a disciplina de Africanidades trouxe maior valorização da cultura da comunidade quilombola (Mangal Barro Vermelho), como também levantou discussões sobre racismo e bullying que segundo ele é uma forma de racismo.

A professora Maria Felipa também concorda que a disciplina de Africanidades tem contribuído para a valorização da cultura quilombola, a professora diz perceber essa valorização ao interagir nos projetos que abrangem as demais disciplinas do currículo do CECMA, contudo, segundo a professora não existem casos de racismo na escola.

De acordo com a professora Maria Firmina os alunos já têm noção do que é racismo, e a eletiva de Africanidades “contribui para que o aluno, ele seja além de não ser racista, ele seja antirracista”, entretanto, essa contribuição se dá por meio da transmissão de valores como acolhimento e de repúdio ao preconceito, sem questionar as relações raciais da diferença. Para o professor Zumbi, a disciplina de Africanidades tem contribuído para a construção de saberes antirracistas, e, embora a eletiva tenha proporcionado mais tempo para a discussão do assunto, ele ainda considera pouco.

A partir do item 2.5 trouxemos questionamentos relacionados ao contexto do Novo Ensino Médio, buscamos observar o que pensam/dizem/falam os professores entrevistados do CECMA sobre 2.5 “o que mais você gostaria de falar sobre racismo, africanidades e relações étnico-raciais no Novo Ensino Médio no CECMA?”. E no item 2.5.1, os professores responderam à pergunta “o que você sabe sobre a produção da diferença de negro e não-negro no contexto das relações sociais e culturais do Novo Ensino Médio nos espaços do CECMA?”.

No decorrer dos itens 2.5, 2.5.1, 2.5.2 e 2.5.3 podemos perceber nas falas de alguns professores seus descontentamentos com a implementação do Novo Ensino Médio, no entanto, os docentes não explicam quais são os problemas enxergados por eles neste novo modelo de aprendizagem.

Quando perguntado sobre o que mais 2.5 “O que mais você gostaria de falar sobre racismo, africanidades e relações étnico-raciais no Novo Ensino Médio no CECMA?”, as respostas foram as seguintes:

- Esse novo Ensino Médio, ah, Novo Ensino Médio rsrs. Essa disciplina de Africanidades, ela veio agora no Novo Ensino Médio, ela é uma das eletivas que veio assim de surpresa pra gente, né? Mas no decorrer do ano nós [professores] fomos desenvolvendo elas [as disciplinas eletivas] muito bem. E sobre a disciplina de Africanidades, eu sempre bato na mesma tecla, o professor que trabalha com ela, eu vejo que ele trabalha muito bem porque ele conhece e ele sabe, eu tenho certeza que ele também sabe daquela lei que tá aí, que você fez a pergunta, eu não conheço porque eu não trabalho nem com essa disciplina e nem com a disciplina de História, e como ele trabalha com essa disciplina e a disciplina de História então ele tem um jogo de cintura, né? Assim, um jogo de cintura muito bom para desenvolver

(DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Eh, acredito que deva ter esses tópicos sim na grade curricular, e devemos ainda continuar nesse processo de combate à discriminação, pois, no Brasil ainda ocorre de forma muito ferrenha e forte. E a gente precisa combater essa desigualdade (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Trabalhar mais essa temática, trabalhar esse tema, eh, sobre o racismo, eh, movimentos que valoriza o negro, eh, projetos referente ao racismo, debate, eh, trazer pessoas, eh, pra fazer debates sobre isso e sempre conscientizando o aluno, como eu volto a dizer, que todos somos iguais. Todos. Então acho que trabalhar mais afundo no que diz respeito ao racismo, né? Mostrar os danos que isso tem causado nas pessoas que sofrem o racismo acaba, eh, causando problemas ou marcas na vida da pessoa mesmo, eh, a lei estando aí falando, mostrando o que deve ser feito, como devemos agir, mas **trabalhar de uma forma que o aluno seja conscientizado de que isso não pode, de que não se deve fazer racismo que sim devemos respeitar as pessoas, que não é por conta da cor que as pessoas vão ser diferentes, nós somos seres humanos, nós somos pessoas que temos sentimentos, temos coração. Então nós precisamos entender que todos estamos no mesmo conjunto, no mesmo ambiente, fazemos parte da mesma família e se é assim por que não valorizarmos, respeitarmos, né? Eu acho que é importante a escola enfatizar mais (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].**

- Eu queria que fosse trabalhado mais as questões das leis porque é muito bonito falar, contar a história, falar e tal, pinturas, fotografias, músicas, danças. Mas eu queria que meu aluno aprendesse as leis. Pra ele saber como agir diante de uma situação. Quando passar por uma situação ele saber ali, “eu estou amparado por tal lei e eu sei onde eu vou recorrer e com que meio eu vou recorrer. “, né? Por que não basta você só falar da valorização, mas, e aí pra argumentar? Pra se defender, né? Eu queria que as leis, hoje, que regem aí a questão da africanidade, das questões étnico-raciais fossem mais, eh, frisadas, principalmente com relação as mulheres negras, né? Por que a gente sabe que as mulheres negras sofrem mais, né? Principalmente para as mulheres (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Eh... o Novo Ensino Médio tem seus problemas, como a gente pode ver até as reclamações nas redes sociais, ele não foi criado pensando no povo, ouvindo os professores, os alunos, eh, mas respondendo a sua pergunta, falar sobre racismo, africanidades, é assim muito importante, né? Não só aqui na escola, né? Mas, é muito importante aqui por causa do quilombo que atende, né? O Mangal, pra valorizar

a cultura deles, danças e tal, então, esse foi um ponto positivo que a eletiva trouxe, eh, discutir mais essas temáticas que são muito importantes (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- O que eu queria complementar é que, eh, deveria, não sei, a escola junto com o NTE, não sei como poderia criar, mas, eu acho que deveria tá criando, eh, mecanismos pra reciclar, né? O professor da área porque se as outras matérias são importantes, Africanidades também deveria ser. Tem uma lei que garante a execução dos conteúdos dessa matéria. Se tem a lei é porque tem que criar o mecanismo. Eu só queria saber onde é que está esses mecanismos porque a gente não tem nem um livro didático, eu tenho o livro que você me deu, eh, mas eu uso mais o conteúdo da internet. Então assim, é interessante que a escola juntamente com o NTE providencie, né? Buscar mais ferramentas e que dê mais subsídio pra que a gente possa trabalhar mais ainda essa questão na sala de aula, entendeu? Queria criar mais espaço, eh, pra toda a escola aqui, não trabalhar só o 20 de Novembro e também, eh, não só as aulas, e só os vídeos e os filmes, mas, eh, a minha ideia era eu criar uma revista, a revista, eh, “Negra Ribeirinhos” e a gente tá contando a história desse povo aqui na região nossa, eh, com o protagonismo do próprio aluno, ele estar indo, fazendo essa pesquisa, mas, aí falta ainda, né? Esse incremento, esse investimento, essa abertura pra que a gente possa desenvolver esse trabalho. Esse era um dos meus objetivo, né? E o outro objetivo meu que eu queria assim refrisar [frisar] era que a gente criasse um desfile, um desfile cívico da cultura negra, só da cultura negra, eh, a gente criar e mostrar pra sociedade, né? Quem realmente, eh, foram os heróis da história brasileira. Por que hoje a gente tem um desfile puro, eh, demagogo, onde prepara um carro lá bonito, coloca uma cera, coloca uma pessoa representando a princesa Leopoldina, o outro lá, o Dom Pedro, um cavalo muito bonito, vestido de seda, coisa e tal. Mas, na verdade quem lutou, eh, pra hoje a gente ser Brasil foram os nossos irmãos escravizados que deram a vida, né? Então ainda falta, eh, mostrar pra sociedade de fato quem lutou pela nossa independência brasileira (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

A professora Dandara fala que as temáticas racismo, africanidades e relações étnico-raciais são tratadas pela disciplina eletiva de Africanidades e pelo professor responsável por esta eletiva. Ainda segundo a professora Dandara, o Novo Ensino Médio chegou de surpresa para os professores do CECMA, mas afirma que os docentes souberam trabalhar bem com as novas disciplinas.

O professor Luís Gama ressalta que considera importante a inclusão das temáticas no currículo do colégio. Já o professor Machado de Assis considera que discussões sobre racismo

sejam importantes e conclui sua fala dizendo que não há diferenças entre os grupos raciais, o professor diz “não é por conta da cor que as pessoas vão ser diferentes, nós somos seres humanos, nós somos pessoas que temos sentimentos, temos coração”.

A professora Maria Felipa fala que gostaria que houvesse mais discussões no colégio sobre as leis relacionadas ao racismo, para a professora é de urgente importância que os estudantes tenham consciência dessas leis e saibam agir em situações de racismo. A professora Maria Firmina inicia sua fala tecendo uma crítica ao processo de criação e implementação do Novo Ensino Médio, mas logo interrompe seu próprio raciocínio para falar que considera importantes as discussões sobre racismo e relações étnico-raciais, africanidades principalmente por causa dos alunos quilombolas que são atendidos pelo CECMA.

O professor Zumbi mais uma vez fala sobre a formação continuada dos professores, ele afirma que seria necessário capacitar os professores para lidar com as temáticas étnico-raciais e culturais, africanidades e racismo, em sua fala podemos perceber que o professor diz que a Lei 10.639/03 que impõe o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira garante a discussão das temáticas em sala de aula, contudo, é importante lembrarmos aqui que o aparato legal de 2003 aborda que tais discussões devam ser realizadas de forma interdisciplinar, mas com ênfase nas disciplinas de História, Literatura e Educação Artística.

O professor Zumbi conclui sua fala apresentando alguns projetos planejados por ele, como a criação de uma revista local, a fim de trabalhar africanidades, as relações étnico-raciais e culturais numa perspectiva da comunidade e do quilombo.

Vejamos, nos depoimentos dos professores pesquisados quais são as dificuldades, tensões e contradições sobre suas respostas dadas a questão 2.5.1 “O que você sabe sobre a produção da diferença de negro e não-negro no contexto das relações sociais e culturais do Novo Ensino Médio nos espaços do CECMA?”:

- Acredito... eu acredito que a disciplina de Africanidades pode focar nessa questão, né? Por que se nós analisarmos, na maioria das vezes, no Enem, quando eles [os alunos] faziam, a maioria deles colocavam como negros, né? Mas assim, às vezes eles [os alunos] não reconheciam antes do Enem, assim, antes da inscrição da prova, então eles não se enxergam sobre essa questão, alguns, né? E isso pode mudar mais daqui pra frente (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Alguns alunos se identificam como negros, outros não. Embora alguns sejam negros, não se reconhecem como sujeito negro, só que nesses casos, eh, eu falei pra eles: se seu avô não é alemão nem italiano, não

é europeu, você é negro (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

- Nós temos, eh, alunos da comunidade quilombolas, né? Eles entendem o lugar deles, o papel dele na sociedade, né? E eles levantam sim essa bandeira quando tem algum movimento, né? Nos projetos da escola que são desenvolvidos eles levantam a bandeira, né? Eles estão ali assíduos e fazendo todo o movimento e mostrando que eles são importantes sim, que eles têm o direito de estar assim no mesmo ambiente em que o branco, eh, está também inserido, né? Eu acho interessante que a escola em si e o alunado em si entendeu esse papel de todos estarem inseridos na sociedade, né? A nossa escola, ela tem cumprido também esse papel e nós temos alunos, não só alunos da comunidade quilombolas, mas outros alunos também que se autodeclara negro e não pertence a comunidade, mas também, eh, enaltece, né? Essa beleza (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

- Olha, como eu já falei, eu percebo assim que é uma questão de autodeclaração. É o que a pessoa acha, a cor que ela acha que ela tem. Então ela se autodeclara, né? Então, têm pessoas que falam, “ eu sou negro. ”, e assume a sua cor, têm outros que mesmo sendo negros não aceitam, né? Falam, “ ah, eu sou pardo, sei lá. ”, “ sou amarelo, sei lá. ”, né? Outras cores. Então, acho que é essa questão da autodeclaração mesmo, como cada um se autodeclara. E eu vejo aqui que os nossos alunos não têm vergonha da sua cor, né? Gostam e assumem aquela cor e representam mesmo. É assim que eu vejo nossos alunos (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Então, assim, aqui na escola, igual eu falei, já tem o respeito em si, né? Então, por esse fato, é assim que os alunos, todos se relacionam aqui, eh, são poucos os atos, né? De racismo. E hoje isso é mais discutido, né? O racismo, a diferenças entre negros e brancos, e, eh, depois da eletiva deu para perceber que os alunos se interessaram mais sobre isso, então, eles entendem, né? Aqui eles entenderam, né? Que existem esses problemas, que o racismo é um crime (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Olha, eh, é uma questão bem peculiar em relação ao sistema que a gente hoje convive. Por que você sabe que hoje, querendo ou não, a gente ainda tem uma sociedade totalmente excludente e classificatória, né? Tem aluno, tem aluno que, eh, é bem pouco o número de aluno que se identifica como negro. Aí tem aquele aluno que ele quer esconder que ele é negro e fala que ele é pardo. Mas, eu não conheço essa cor parda (rsrs), eu preciso descobrir ainda que cor é essa. Então, assim, aí como eu sou bem direto nas minhas aulas, eu falo com eles, ou vocês, eh, sai de cima do muro, ou vocês vão cair do muro porque ninguém fica, ninguém se divide. Então, eh, vocês têm que tomar coragem e

decidir que cor você é. Por que, eh, pra mim só existe duas cores, a branca e a preta. Em relação a pele da pessoa. Então se você acha que você é branco, você é branco, se você acha que é negro, você é negro, mas independentemente do que você acha a sociedade cobra, né? A menos que a pessoa for indígena, né? Óbvio, é outra história. Mas, aqui na nossa escola, por exemplo, eh, eu acho assim, que ainda tem esse medo do aluno identificar que ele é negro, entendeu? A não ser assim, em relação aos alunos do quilombo, eu percebo que eles se identificam, eles não têm medo de falar “eu sou negro”. Já os outros alunos que moram na comunidade, né? E os alunos de outras comunidades, dos assentamentos, eu percebo, “ah, eu sou pardo”, né? Então assim, ainda tem esse medo e fica escondendo atrás da cor parda, mas, de fato ele é negro, mas ele não quer falar que ele é negro, né? E assim, em relação ao aluno se identificar, “sou branco”, é mais fácil, esses aí já falam “eu sou branco”, agora aquele que é negro ele fica com um pouco de receio de falar que ele é negro, fala que ele é pardo. Por exemplo, quando eu lanço uma pergunta, né? Isso principalmente na sala de aula, “gente, vocês acham que aqui na sala de aula tem um percentual de quantos brancos? ”, aí tem um, dois, três, quatro, cinco que fala, “professor, eu me considero branco”, os outros falam, “ah eu sou preto”, e mais outros, “eu sou pardo”; é essa questão que eu tô falando, né? Que, eh, quem é branco se identifica como branco, certo? Isso é fato. Agora têm os negros que não se identificam como negros, se identifica como pardo (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

Na fala da professora Dandara a maioria dos alunos passa a ter noção do conceito de raça e a se identificar como negro ou pardo no momento da inscrição para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). De acordo com o professor Luís Gama, alguns alunos negros não possuem consciência racial e isto seria uma consequência do racismo estrutural. Para o professor Machado de Assis, os alunos de origem quilombola têm consciência de sua identidade e influenciam os demais estudantes a refletir sobre raça e identidade racial.

De acordo com a professora Maria Felipa estes sentidos são reproduzidos através da autodeclaração, para ela, os alunos do CECMA “não têm vergonha da sua cor”. A professora Maria Firmina afirma que os alunos iniciaram o processo de conscientização racial e construção da identidade racial a partir da implementação da disciplina eletiva Africanidades. Segundo o professor Zumbi há alunos que sentem vergonha de se identificar como negros, preferindo identificar-se como pardos, para o professor, apenas os estudantes quilombolas não apresentam este problema.

O que podemos perceber nas respostas dadas à questão 2.5.2 “O que você saber dizer sobre a problematização da identidade e diferença no currículo do Novo Ensino Médio do CECMA?”

- Assim, aqui mesmo tem uma questão de uma aluna que ela chegou e ela é diferente, do segundo ano [a aluna]. Quando você olha pra ela você já conhece [percebe] que ela faz parte de um candomblé porque pelo vestir dela, o jeito dela, já demonstra o que ela é, né? Então a gente trabalha dessa forma assim com quem é diferente, nós conhecemos pelas características de cada aluno, quando essa aluna chegou a gente já conheceu [percebeu] que ela faz parte, e a gente [professores], os alunos, têm que respeitar (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Acredito que seja discutido em História, Sociologia e na própria eletiva de Africanidades. Ou também em outras disciplinas de maneira interdisciplinar (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- A escola, ela tem esse papel também de apresentar pra o aluno, né? Essas diferenças, né? E levar esse conhecimento de forma que o aluno, ele perceba que não é porque, eh, fulano, ciclano pertencem uma etnia, uma raça diferente que não devem estar inserido no mesmo ambiente que ele, né? Então, a escola, ela apresenta essas variedades, diversidades, né? E tenta trabalhar de uma forma possível que o aluno perceba esse mundo fora do dele, né? Porque às vezes o aluno ele forma o seu mundo, por exemplo, o seu mundo onde ele é branco e só interessa a sua realidade, né? Mas, na verdade não, né? Não deve ser assim, o mundo é único pra todos, todos estão inseridos no mesmo mundo no mesmo universo, né? Então é preciso saber, eh, abraçar todos (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Olha, eu acho que aqui na nossa escola, essas questões, elas não são discutidas assim dentro da sala de aula ali, no decorrer dos conteúdos, mas, através dos projetos que nós desenvolvemos, entendeu? Então assim a gente a gente desenvolve muitos projetos dentro da escola, por exemplo, a gincana educativa, nós colocamos o desfile do casal negro mais bonito representando nossos alunos do quilombo. Temos a semana da consciência negra, desenvolvemos aqui na escola, entendeu? E outros projetos. Então, a gente trabalha essa questão. Eu mesmo, na disciplina de redação, trabalho com essa questão, falamos sobre isso, criamos momentos de debates, né? Acho que o professor de redação tem esse papel, né? Pra discutir essas questões, eh... Eu acho que a gente trabalha mais assim, voltado, eh, dentro dos projetos a gente vai trabalhando essas questões (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Eu acho que alguns professores discutem essas questões, eh, assim, falar do racismo que é uma agressão contra nós mesmos, né? Como eu falei, somos mais de sessenta por cento da população, né? De negros no Brasil, então, a gente precisa falar disso, né? E, eh, chamar a atenção do aluno se houver caso de racismo (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

- Eh, em parte sim, né? Num vou dizer que são em todas as disciplinas, mas em algumas disciplinas sim. Como você lançou a pergunta aí, há uma problematização? Eu acho que sim, né? Por que a gente já trabalha as outras culturas no currículo da escola, assim, dos povos europeus, né? Ao menos nas disciplinas de História, eh, Filosofia. Então a gente agora vem quebrar, principalmente com Africanidades, eh, a gente vem mostrar o outro lado da História, né? Da cultura. Então, o aluno, vinha desse ensino voltado pra, eh, a valorização dos brancos, e como o aluno vai ter a coragem de reconhecer como negro, né? E até hoje, como eu falei, tem aluno que não tem, eh, essa coragem. Tem uma questão que eu vou observar aí, eh, quando vai ter um programa social e que a gente explica que se colocar lá “negro” é melhor, aí todo mundo marca lá que é negro, tem isso aí também, entendeu? Ser negro é melhor, eh, do que a pessoa colocar lá que é parda ou branca, é mais fácil. Aí a gente quebra o problema de certa forma também, né? Mas, precisa melhorar (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022) [grifos da pesquisadora].

A respeito da problematização da identidade e diferença no currículo do colégio a professora Dandara fala sobre sua percepção do outro, segundo a professora é possível identificar quem é diferente através da observação das “características de cada aluno”, a professora ainda comenta determinada aluna, “quando você olha pra ela você já conhece [percebe] que ela faz parte de um candomblé porque pelo vestir dela, o jeito dela, já demonstra o que ela é”, contudo, finaliza afirmando que ao perceber as diferenças é necessário também respeitá-las.

O professor Luís Gama diz que essa problematização deve ser feita principalmente nas disciplinas de História, Sociologia e na disciplina eletiva de Africanidades. Na fala do professor Machado de Assis “às vezes o aluno ele forma o seu mundo, por exemplo, o seu mundo onde ele é branco e só interessa a sua realidade, né? Mas, na verdade não, né? Não deve ser assim, o mundo é único pra todos, todos estão inseridos no mesmo mundo no mesmo universo” percebemos que lidar com a problematização da identidade e da diferença é, para o professor, discutir relações étnico-raciais e culturais sem considerar de forma crítica a existência de relações de poder entre os diferentes grupos étnico-raciais.

Para a professora Maria Felipa a problematização das temáticas se dá principalmente em eventos e projetos culturais realizados no CECMA, como a semana do 20 de novembro. A professora Maria Firmina diz acreditar que a problematização das questões da identidade e diferença seja feita por alguns professores. E o professor Zumbi afirma que a problematização é feita por alguns professores em determinadas disciplinas. O professor considera importante a introdução da eletiva de Africanidades e considera que esta disciplina possibilitou a quebra de paradigmas dominantes, uma vez que a história e cultura de povos europeus já era valorizada, segundo o professor, principalmente nas disciplinas de História e Filosofia, enquanto os estudos dos povos de origem africana eram deixados de lado.

Na questão 2.5.3 do formulário fechado e aberto, os interlocutores da pesquisa foram perguntados sobre “Você acha importante falar sobre identidade e diferença no currículo do NEM?” e vejamos o que dizem sobre essa questão na representação da Tabela 16, abaixo:

Tabela 15: Percepção do professor sobre achar importante falar sobre identidade e diferença no currículo do NEM, no CECMA, 2022

Professores, interlocutores da pesquisa	QUESTÃO DA PESQUISA: 2.5.3 Você acha importante falar sobre identidade e diferença no currículo do NEM?				
	Sim	Não	Muito	Muito pouco	Não tenho opinião
Dandara	X				
Luís Gama			X		
Machado de Assis			X		
Maria Felipa	X				
Maria Firmina	X				
Zumbi			X		
Total	3		3		

Fonte: Arquivo da pesquisa, 2022.

Respondendo o item 2.5.3.6, as justificativas dos interlocutores sobre suas respostas à questão 2.5.3 Você acha importante falar sobre identidade e diferença no currículo do NEM?, foram as seguintes:

- Sim. É bom trabalhar porque os alunos vão aprender a conhecer mais, né? Porque o que eles conhece é muito pouco (DANDARA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Muito importante. Porque muitas das vezes nós estamos inseridos dentro do contexto cultural e social, mas, talvez você seja um sujeito que por você não conhecer a história, por você não conhecer pessoas que vão te orientar o que foi a importância do seu legado, eh, você não

se reconhece como sujeito desse contexto. O que acontece muitas das vezes, eh, com alunos negros (LUÍS GAMA, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

- É como eu já disse, né? É muito importante porque, eh, nós não somos formados só por um grupo de etnias, de raça, de povo. Nós somos uma mistura. O mundo é uma mistura. Então se o mundo é uma mistura de vários grupos que se uniram e que foram formando, derivando outros e outros grupos é importante sim que a escola insira em seu currículo o trabalho com diversas, eh, diversas identidades. Mostrar que há uma variedade de identidades e que essas identidades elas precisam ser respeitadas (MACHADO DE ASSIS, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

- Eu acho importante porque, como eu já disse, eu vejo assim, que falando sobre isso o aluno se identifica, se reconhece e entende qual é o seu papel. É a partir daqui, quando a gente fala, que a gente mostra a realidade, é que o aluno fala “esse sou eu. ”, né? Eh, “eu que sou essa pessoa aí que estão falando. ”, “eu que quero ter esse direito reconhecido. ”, ou, “eu tenho que respeitar meu colega. ”, “eu tenho que respeitar meu colega que é diferente de mim. ”, né? Eu, Maria Felipa, penso assim, né? (MARIA FELIPA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Sim, é importante porque as diferenças precisam ser respeitadas, até mesmo porque é isso que é acabar com o racismo, né? Eu acho assim muito importante falar sobre as diferenças na cultura, eh, nos povos em si, na cor da pele, né? No cabelo, e explicar sobre respeito (MARIA FIRMINA, INTERLOCUTORA DA PESQUISA, 2022).

- Eu acho de extrema urgência trabalhar isso na sala de aula pra quebrar os paradigmas que que a cultura europeia, que a cultura dominante, eh, impôs em tantos séculos de história, né? Tipo assim, tampou a visibilidade do papel do negro. Então por isso que se fala em cotas, se fala em programas sociais, né? Principalmente depois, eh, do governo do PT, né? Que se criou esses programas, leis, voltados, eh, pra tipo assim: nossa, o Brasil errou demais com os negros, tá na hora de tirar a culpa, né? Então, essas leis serviu mais pra isso, eh, pra dar espaço, né? Tantos anos de história do Brasil, eh, o negro foi cortado, o negro foi pisoteado, o negro foi deixado de lado, então hoje tem, né? Hoje se está trabalhando essas questões aí, essas linhas de pensamento, essas leis, esses programas. Mas, eu acho que ainda precisa dar mais visibilidade. E nesse novo contexto do ensino médio é de fundamental importância sim, é necessário trabalhar nesse novo contexto, né? O papel do negro, as africanidades, né? E ir além, né? Eu acho que a SEC deveria criar uma cartilha e distribuir pra todas as escolas do estado, e o título da cartilha, colocaria “Mãe África”, porque, eh, tudo

que a gente tem, que a gente é, vem dessa cultura afro-brasileira, né? (ZUMBI, INTERLOCUTOR DA PESQUISA, 2022).

Diante da pergunta 2.5.3 “Você acha importante falar sobre identidade e diferença no currículo do NEM?” os professores foram unânimes em dizer que acham importante. A professora Dandara afirma que a discussão se faz importante devido ao fato dos alunos saberem pouco sobre identidade e diferença.

O professor Luís Gama justificou que é importante falar sobre identidade e diferença para que os alunos aprendam sobre sua história e sobre consciência racial. Para o professor Machado de Assis, “é muito importante porque, eh, nós não somos formados só por um grupo de etnias, de raça, de povo”, o professor considera que a diversidade étnico-racial, e cultural justificam a importância das discussões sobre identidade e diferença.

Segundo a professora Maria Felipa, essas discussões sobre identidade e diferença são importantes para que os alunos possam conhecer sua história, reconhecer sua identidade e respeitar as diferenças. Maria Firmina afirma que a discussão dessas temáticas é importante porque elas promovem o respeito às diferenças e, para ela, “isso que é acabar com o racismo”. Para o professor Zumbi é importante discutir essas temáticas em sala de aula, o professor também discorre sobre o quanto essas discussões têm sido importantes para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais e políticas reparativas, mas lembra que ainda é necessário ampliar a produção de recursos didáticos sobre identidade e diferença.

Retomando o que diz Zumbi quando afirma “*Eu acho de extrema urgência trabalhar isso na sala de aula pra quebrar os paradigmas que a cultura europeia, que a cultura dominante, eh, impôs em tantos séculos de história*”.

Consideramos que esta perspectiva do professor Zumbi é fundamental se a escola investigada quiser contribuir para que as mudanças sobre relações étnico-raciais sejam reinventadas no contexto escolar e no currículo com intuito de provocar mudanças substantivas no combate as relações de poder existentes na sociedade e na sala de aula/escola. E, nesse sentido, possa contribuir para que a escola como espaço de formação humana se afirme como um *locus* privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas para o combate ao racismo, ao autoritarismo, dentre outras práticas coloniais arraigadas nas relações sociais e escolares que se manifestam no contexto escolar.

Finalizando, podemos considerar que os resultados aqui apresentados nessa análise e interpretação dos dados coletados pela pesquisa, ao longo de dois anos de estudos, buscam por

conhecimento, saberes, experimentação, olhares que se cruzaram, vivências e esperança de que através indagações, inquietações e provocações do/no campo pudessem levar a pesquisadora e os interlocutores da pesquisa a pensar em trajetórias, estratégias e possibilidades de implementação de africanidades como disciplina eletiva no currículo capaz de incorporar conceitos e saberes sobre a História da África, dos africanos e afrobrasileiros e, desse modo, através de uma educação antirracista, florescer o respeito ao Outro, à diversidade e uma formação humanizadora para os seus alunos.

Fechamos, portanto, essa Parte III da dissertação e passamos à conclusão e considerações finais desta pesquisa, geradas a partir deste percurso descritivo e analítico-interpretativo.

PARTE IV**À GUIA DE CONCLUSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

E é justamente o campo dos valores que apresenta uma maior complexidade, quando pensamos em estratégias de combate ao racismo e de valorização da população negra na escola brasileira.

Nilma Lino Gomes, 2005.

4 À guisa de conclusão e considerações finais

Iniciamos esta conclusão com uma resposta provisória, pois não é pretensão desta dissertação fechar quaisquer questões formuladas e estabelecidas pela pesquisa aqui apresentada; apenas desejamos mostrar resultados do que disseram, pensaram e falaram nossos interlocutores da pesquisa.

E, assim, fica aqui esta conclusão aberta a novos questionamentos por eles e pelos leitores desta dissertação que, certamente, serão formuladores de novas questões sobre narrativas de professores sobre africanidades no currículo e produção da diferença de negro e não-negro no NEM do CECMA, Sítio do Mato-BA, observando o que dizem/falam/pensam sobre o tema e utilizam (ou não) estratégias pedagógicas para o ensino da história da África e africanidades, os sentidos de negro/não negro são (re)produzidos no currículo e se a disciplina eletiva de Africanidades tem contribuído (ou não) com a construção de saberes e no combate aos preconceitos e discriminação étnico-racial no campo investigado.

Partindo, portanto, dos objetivos desta pesquisa, podemos afirmar que o respeito às diferenças e a valorização das africanidades são questões essenciais para o pleno desenvolvimento de uma educação antirracista, além do conhecimento crítico sobre a história e cultura dos povos africanos e afrobrasileiros, sobre suas contribuições para a formação do Brasil, sobre a formação de comunidades quilombolas e campesinas e suas lutas, assim como as lutas dos grupos do movimento negro, sobre o racismo presente em nossa sociedade, a subjetividade é um fator essencial.

A subjetividade, os valores impressos no agir, no falar, são questões as quais os docentes devem se manter atentos. O estudo das africanidades é importante para desenvolver uma imagem positiva do negro e para desenvolver a empatia dos demais estudantes. Assim, podemos levantar questionamentos a respeito do que está sendo trabalhado em sala de aula e como está sendo trabalhado; quais são as percepções de alunos negros e não negros? Como se dá a produção da diferença no ambiente escolar? Todas estas dúvidas podem ser sanadas? E, mais precisamente, como respondemos a estes questionamentos ao analisar a realidade do CECMA?

Para buscar respostas para esses questionamentos, antes foram aplicadas entrevistas e desenvolvido o tratamento, a análise e a interpretação de dados.

Durante o período e etapa da pesquisa que se propôs levantar dados bibliográficos sobre o tema da pesquisa e aprofundar conhecimentos sobre os conceitos, definições e concepções da

pesquisa, buscando entrelaçar as categorias relações étnico-raciais, racismo, preconceitos e discriminação racial, africanidades e africanidades brasileiras, currículo, identidade, dentre outros, para construir o marco teórico da pesquisa foram muito importantes as contribuições de autores como Thomaz Tadeu da Silva (1999, 2000), Stuart Hall (1995), Kabengele Munanga (2004, 2005), José Gimeno Scrístán (2000), Maria de Fátima de Andrade Ferreira (2018), Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005, 2018).

Além disso, buscamos realizar uma análise documental da legislação educacional brasileira e especificamente, a legislação antirracista e sua aplicação nas escolas brasileiras, falando da formação do professor e outras questões relacionadas ao tema em investigação que mostrou nos resultados da análise que não basta criar novas leis, pareceres, resoluções, tratados, é preciso atualizar, aperfeiçoar e aplicar com eficiência e eficácia estratégias que possam contribuir com o seu funcionamento e implementação no currículo e contexto escolar. Este foi um momento muito importante para compreender de modo mais aprofundado sobre africanidades no currículo do Novo Ensino Médio, especificamente do CECMA, campo desta pesquisa.

Na Fase II da Etapa II foi possível concluir, quando buscando identificar, por meio de análise documental do currículo, plano descritivo do componente eletivo, com apoio da observação *in loco* e aplicação de roteiros de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam no CECMA, que disciplina eletiva de Africanidades ainda é tratada de modo muito tímido no currículo do curso do NEM. Do mesmo modo, ao que tudo indica as contribuições dessa disciplina com a produção de sentidos de negro/não negro e valorização de africanidades e africanidades brasileiras no contexto escolar ainda está a caminho. Alguns professores desconhecem a importância dessa temática na escola e currículo escolar.

Vale lembrar que o espaço discursivo e a produção de sentidos de diferença de negro/não negro, de acordo com as narrativas dos professores, está ligado as relações estabelecidas entre os alunos, professores, à conscientização sobre racismo e questões étnico-raciais e culturais

Sabemos que a produção da diferença étnico-racial resulta da articulação entre os processos históricos de dominação e exploração, as práticas cotidianas de exclusão e discriminação, e as políticas públicas de promoção da diversidade. As dinâmicas sociais que produzem a diferença étnico-racial são, conseqüentemente, resultado da interação entre as estruturas econômicas, políticas e culturais, as quais produzem desigualdades entre os grupos

sociais, e as representações que as pessoas têm uns dos outros em torno de diferenças biológicas, culturais e históricas.

A análise das identidades étnico-raciais e da produção da diferença é importante porque permite entender a complexidade dos processos sociais envolvidos na construção dos grupos sociais e das relações de poder que atravessam as sociedades. Desse modo, ao se compreender as diferentes formas de dominação, exploração e exclusão, é possível desenvolver políticas públicas capazes de promover a igualdade, a diversidade e a justiça social. Essa é uma tarefa fundamental para a construção de sociedades mais inclusivas, justas e democráticas.

Foi possível compreender e observar também que a questão racial é tratada pelo professor no currículo do NEM do CECMA como violências que devem ser combatidas, no entanto, foi possível perceber que nem sempre os professores souberam identificar situações de racismo.

Enfim, podemos considerar que é preciso investir na capacitação dos professores para lidar com as temáticas das relações étnico-raciais e culturais, identidade, produção da diferença e africanidades, para a aplicação da educação antirracista no currículo e contexto escolar.

Referências

BARRETO, Maria Aparecida Santos Correa; ANDRADE, Patrícia Gomes Rufino; JÚNIOR, Henrique Antunes Cunha; RODRIGUES, Alexandre (Orgs.). **Africanidade(s) e afrodescendência(s):** perspectivas para a formação de professores. Vitória – ES. EDUFES, 2013.

BAZZO, Juliane. **Na captura de uma agência astuciosa:** lições de uma etnografia com crianças sobre usos da noção de bullying. Revista de Ciências Sociais Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Civitas 20 (2): 248-258, maio-ago. 2020.

BRASIL, Lei nº 9.394/96. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF. Ministério da Educação, 20 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação; BRASIL, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação; BRASIL, Conselho Nacional dos Secretários de Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio.** Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>>. Acesso em 07 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília – DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site110518.pdf>. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL, Parecer CNE/CP Nº 3/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF, Homologado em 18.5.04. DOU de 19.5.04. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI No 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 04 out. 2021.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008.** Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC/ CNE/CEB, 2008.

BROOKS, Rachel; TE RIELE, Kitty; MAGUIRE, Meg. **Ética e pesquisa em educação**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa, PR. Editora UEPG, 2017.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Jerome Bruner. Tradução Sandra Costa – Porto Alegre, RS. Artes Médicas, 1997.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In: LOPES LOURO, Guacira (org.). **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autentica, 1999: 151-172.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, n. 26 (1). Abr 2010

CANDAU, Vera. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura de Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, n. 32, v. 1, p. 15-34, 2016.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Tradução de Guacira Lopes Louro. **Revista Histoire de l'éducation**, n. 38, maio de 1988.

CONCEIÇÃO, Silvano da. Parâmetros histórico-culturais para a discussão da identidade negra no Brasil. **KWANISSA – Revista de Estudos Africanos e Afro-brasileiros**. São Luís, v. 04, n. 11, p. 167-191, 2021.

CORREA, Maria Paula de Jesus. **Elaborando projetos pedagógicos para uma educação das africanidades**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Universidade de São Paulo. São Paulo – SP, 2013.

DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 28 ed. – Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2021. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/africanidade>>. Acesso em 26 out. 2022.

EUGENIO, Benedito Gonçalves; SANTANA, José Valdir Jesus de; MOREIRA, Jussara Tânia Silva; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade (Orgs.). **Diversidade e educação: múltiplos olhares**. Uberlândia, MG. Navegando Publicações, 2018.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina; JOHNSON, Richard; SCHULMAN; Norma. **O que é, afinal, estudos culturais?** Tomaz Tadeu da Silva (Org. e Trad). 2. ed. Belo Horizonte – MG. Editora Autêntica, 2000.

FIGUEIREDO, Ângela. Descolonização do conhecimento no Século XXI. In: SANTIAGO, Ana Rita *et al* (Orgs.). **Decolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro**. 2 ed. Cruz das Almas, BA: Editora UFRB, 2019. p. 75-102.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo, SP. Atlas, 1999.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil, uma breve discussão**. Açãoeducativa.org.br, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre o Currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GOMES, Nilma Lino; LABORNE, Ana Amélia de Pula. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **EDUR - Educação em Revista**. 2018; 34: e197406. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698197406>. Acesso em 3 de dez. 2021.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (Orgs.). **Experiências Étnico-Culturais Para a Formação de Professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2006.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. 1995. Stuart Hall; tradução de Liv Sovik, em colaboração com Katia Santos. **Z Cultural**, revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea. Ano VIII, 2 ed. 2015, p. 1.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O. GOMES. R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 26. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio MOREIRA. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 38-66.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. São Paulo: Editora CRV, 2016.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2. ed., 2005. p. 151-168.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em:

<biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoosDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf.> Acesso em: 26 out. 2022.

OLIVEIRA, Jurema; SOARES, Luís Eustáquio (Orgs.). **Africanidades e brasilidades: ensino, pesquisa e crítica**. 2. ed., ver. e atual. Vitória, ES: EDUFES, 2020.

PEREIRA, Pricila Oliveira. **Plano Descritivo da Disciplina de Africanidades**. Sítio do Mato, Bahia, fev. 2020.

QUIJANO, Aníbal. La colonialidade del poder y la experiencia cultural latinoamericana. In: BRICENÑO-LEÓN, Roberto; SONNTAG, Heinz (Eds.). **Pueblo, época y desarrollo: la Sociología de América Latina**. Caracas: Universidad Central de Venezuela/Editorial Nueva Sociedad, 1998, 27-38.

SACRISTÁN J. G.; PÉREZ GÓMEZ A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre ArtMed, 2000.

SANTANA, José Valdir Jesus de; FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; SANTOS, Poliana Almeida. **Relações Étnico-Raciais e Crianças: um estudo em uma escola pública de Itapetinga/Ba**. Revista África e Africanidades, Ano XIII – n. 35, agosto de 2020.

SANTOS, Marlene Pereira dos. **Tecendo africanidades como parâmetros para educação quilombola e do campo**. Orientador: Henrique Antunes Cunha Junior. 2021. 375 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Africanidades. **Revista do Professor**, Porto Alegre – RS, Brasil, p.29-30, out./dez. 1995.

SILVA, P. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, DF. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 2. ed., 2005. p. 151-168.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**. Curitiba – PR, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG. Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** /Tomaz Tadeu da Silva (org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ. Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte – MG. Autêntica Editora, 2001.

SILVA FILHO, Tomaz Martins da. **Crítica e perspectiva filosófica do sapere aude kantiano no Instituto Federal do Pará: o retrocesso do novo ensino médio**. REFILO, Santa

Maria, v. 4, n. 2, p. 136-145, jul./dez. 2018. Disponível em:
<<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/34592>>. Acesso em: 15 de jul. 2021.

APÊNDICE E ANEXOS

APÊNDICE A – Formulário apresentado aos professores interlocutores da pesquisa.

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestruturada.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

APÊNDICE D – Folha de rosto.

Apêndice A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



Mestranda: Pricila Oliveira Pereira

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

FORMULÁRIO FECHADO E ABERTO AO/A PROFESSOR/A DO CECMA

Este Formulário Fechado e Aberto tem como objetivo coletar dados sobre os professores/as, interlocutores/as da pesquisa, sobre uma dissertação de Mestrado em Ensino, intitulada **Narrativas de professores sobre o currículo e a produção da diferença de negro e não-negro no Novo Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, Sítio do Mato, BA, do Programa de Mestrado em Ensino, Campus de Vitória da Conquista, UESB.**

1. Sobre os Professores/as do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, Sítio do Mato - CECMA, BA

1. Dados Pessoais

1.1. Idade:

1.1.1() menos de 25 1.1.2() de 25 a 30 anos 1.1.3() de 21 a 26 anos 1.1.4() 27 a 32 anos 1.1.5() mais de 32 anos de idade.

1.2. **Sexo:** 1.2.1 () Masculino 1.2.2 () Feminino

1.3 **Gênero** 1.3.1 () Homem1 1.3.2 () Mulher 1.3.3 () Outro _____

1.4 Formação Acadêmica

1.4.1 () Graduação 1.4.1.1 Qual (is)? _____

1.4.2 () Pós-Graduação 1.4.2.1 () Especialização 1.4.2.1 () Mestrado 1.4.2.3 () Doutorado

1.5 Há quanto tempo atua na Educação Básica?

1.5.1() menos de 5 anos 1.5.2 () de 6 a 10 anos 1.5.3 () 11 a 15 anos 1.5.4 () 16 a 20 anos 1.5.5 () mais de 20 anos

1.6 Há quanto tempo está no CECMA?

1.6.1 () menos de 5 anos 1.6.2 () de 6 a 10 anos 1.6.3 () 11 a 15 anos 1.6.4 () Há mais de 15 anos

2. Sobre o que dizem/falam/pensam os professores/as sobre racismo no CECMA, campo da pesquisa

2.1 Você já presenciou situações de racismo dentro da/na escola?

2.1.1 sim () 2.1.2 não () 2.1.3 () muito 2.1.4 () muito pouco 2.1.5 () não tenho opinião

2.1.6 Se sim, como professor, de que forma você lida ou lidaria com o racismo dentro da escola?

2.2 Você acha importante falar de racismo na escola?

2.2.1 sim () 2.2.2 não () 2.2.3 () muito 2.2.4 () muito pouco 2.2.5 () não tenho opinião

2.2.6 Justifique sua resposta.

2.3 O que dizem/falam/pensam os professores/as sobre a formação e o preparo do professor para discutir o racismo na escola

2.3.1 Você acredita que a formação do professor da Rede Básica de ensino o capacita para trabalhar relações étnicas e raciais dentro da sala de aula?

2.3.1.1 sim () 2.3.1.2 não () 2.3.1.3 () muito 2.3.1.4 () muito pouco 2.3.1.5 () não tenho opinião

2.3.1.6 Qual a sua opinião?

2.3.2 Você discute relações étnico-raciais na sala de aula?

2.3.2.1 sim () 2.3.2.2 não () 2.3.2.3 () muito 2.3.2.4 () muito pouco 2.3.2.5 () não tenho opinião
2.3.2.6 Justifique sua resposta:

2.3.3 Você se sente preparado para discutir a temática racismo na sala de aula/escola?

2.3.3.1 sim () 2.3.3.2 não () 2.3.3.3 () muito 2.3.3.4 () muito pouco 2.3.3.5 () não tenho opinião
2.3.3.6 Justifique sua resposta:

2.3.4 Você conhece a Lei 10.639/03?

2.3.4.1 sim () 2.3.4.2 não () 2.3.4.3 () muito 2.3.4.4 () muito pouco 2.3.4.5 () não tenho opinião
2.3.4.6 Qual a sua opinião sobre essa Lei?

2.3.5 Você trabalha a temática desta lei em suas aulas?

2.3.5.1 sim () 2.3.5.2 não () 2.3.5.3 () muito 2.3.5.4 () muito pouco 2.3.5.5 () não tenho opinião
2.3.5.6 Se sim, de que forma trabalha?

2.4 Sobre conteúdos e a disciplina Africanidades no currículo do CECMA?

2.4.1 Você já ouviu falar em africanidades no currículo do CECMA?

2.4.1.1 sim () 2.4.1.2 não () 2.4.1.3 () muito 2.4.1.4 () muito pouco 2.4.1.5 () não tenho opinião
2.4.1.6 Se sim, o que já ouviu?

2.4.1.7 O que você entende por “africanidades”? Pode falar um pouco sobre o que sabe?

2.4.2 Você está a par dos conteúdos trabalhados pela disciplina eletiva Africanidades no currículo do CECMA?

2.4.2.1 sim () 2.4.2.2 não () 2.4.2.3 () muito 2.4.2.4 () muito pouco 2.4.2.5 () não tenho
opinião

2.4.2.6 Justifique sua resposta:

2.4.3 Qual a sua opinião sobre a inclusão da disciplina africanidades no currículo do CECMA?

2.4.3.1 () Muito importante 2.4.3.2 () Importante 2.4.3.3 () Pouco importante 2.4.3.4 () Não é importante
2.4.3.5 () Não tenho opinião 2.4.3.6 Justifique sua resposta:

2.4.4 Você acredita que africanidades e relações étnico-raciais são contempladas no currículo do CECMA?

2.4.4.1 sim () 2.4.4.2 não () 2.4.4.3 () muito 2.4.4.4 () muito pouco 2.4.4.5 () não tenho opinião
2.4.4.6 Justifique sua resposta:

2.4.5 Para você, a disciplina de Africanidades tem contribuído para o combate ao racismo?

2.4.5.1 sim () 2.4.5.2 não () 2.4.5.3 () muito 2.4.5.4 () muito pouco 2.4.5.5 () não tenho opinião
2.4.5.6 Justifique sua resposta:

2.4.6 Desde o início da implementação da disciplina eletiva africanidades no currículo do CECMA até hoje, você percebe que houve mudança na forma como os/as alunos/as do CECMA falam/pensam/dizem sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira?

2.4.6.1 sim () 2.4.6.2 não () 2.4.6.3 () muito 2.4.6.4 () muito pouco 2.4.6.5 () não tenho opinião
2.4.6.6 Justifique sua resposta:

2.4.7 Você sabe dizer se os professores do CECMA utilizam (ou não) estratégias pedagógicas para a aplicação da temática História da África e africanidades nas suas práticas pedagógicas na sala de aula?

2.4.7.1 sim () 2.4.7.2 não () 2.4.7.3 () muito 2.4.7.4 () muito pouco 2.4.7.5 () não tenho opinião

2.4.7.6 Justifique sua resposta:

2.4.8 Você sabe informar de que forma os sentidos de negro/não-negro são (re)produzidos no currículo do CECMA?

2.4.8.1 sim () 2.4.8.2 não () 2.4.8.3 () muito 2.4.8.4 () muito pouco 2.4.8.5 () não tenho opinião

2.4.8.6 Justifique sua resposta:

2.4.9 Você percebe se a disciplina eletiva Africanidades tem contribuído (ou não) com a construção de saberes antirracistas e no combate aos preconceitos e discriminação racial no CECMA?

2.4.9.1 sim () 2.4.9.2 não () 2.4.9.3 () muito 2.4.9.4 () muito pouco 2.4.9.5 () não tenho opinião

2.4.9.6 Justifique sua resposta:

Muito obrigada!

Apêndice B



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



Mestranda: Pricila Oliveira Pereira

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AO/À PROFESSOR/A DO CECMA

Este Roteiro de Entrevista Semiestruturada tem como objetivo coletar dados sobre os professores/as, interlocutores/as da pesquisa, sobre uma dissertação de Mestrado em Ensino, intitulada **Narrativas de professores sobre o currículo e a produção da diferença de negro e não-negro no Novo Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, Sítio do Mato, BA**, do Programa de Mestrado em Ensino, Campus de Vitória da Conquista, UESB.

1. Sobre os Professores/as do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, Sítio do Mato - CECMA, BA

1. Dados Pessoais

1.1. Idade:

1.1.1 () menos de 25 1.1.2 () de 25 a 30 anos 1.1.3 () de 31 a 35 anos 1.1.4 () de 36 a 40 anos 1.1.5 () mais de 40 anos de idade.

1.2. **Sexo:** 1.2.1 () Masculino 1.2.2 () Feminino

1.3 **Gênero** 1.3.1 () Homem 1.3.2 () Mulher 1.3.3 () Outro _____

1.4 Formação Acadêmica

1.4.1 () Graduação 1.4.1.1 Qual (is)? _____

1.4.2 () Pós-Graduação 1.4.2.1 () Especialização 1.4.2.1 () Mestrado 1.4.2.3 () Doutorado

1.5 Há quanto tempo atua na Educação Básica?

1.5.1 () menos de 5 anos 1.5.2 () de 6 a 10 anos 1.5.3 () 11 a 15 anos 1.5.4 () 16 a 20 anos 1.5.5 () mais de 20 anos

1.1.3 Há quanto tempo está no CECMA?

1.1.3.1 () menos de 5 anos 1.1.3.2 () de 6 a 10 anos 1.1.3.3 () 11 a 15 anos 1.1.3.4 () Há mais de 15 anos

2. Sobre o que dizem/falam/pensam os professores/as sobre racismo no CECMA, campo da pesquisa

2.1 Você já presenciou situações de racismo dentro da/na escola?

2.1.1 sim () 2.1.2 não () 2.1.3 () muito 2.1.4 () muito pouco 2.1.5 () não tenho opinião

2.1.6 Se sim, como professor, de que forma você lida ou lidaria com o racismo dentro da escola?

2.2 Você acha importante falar de racismo na escola?

2.2.1.1 sim () 2.2.1.2 não () 2.2.1.3 () muito 2.2.1.4 () muito pouco 2.2.1.5 () não tenho opinião

2.2.1.6 Justifique sua resposta:

2.3 O que dizem/falam/pensam os professores/as sobre a formação e o preparo do professor para discutir o racismo na escola

2.3.1 Você acredita que a formação do professor da Rede Básica de ensino o capacita para trabalhar relações étnicas e raciais dentro da sala de aula?

2.3.1.1 sim () 2.3.1.2 não () 2.3.1.3 () muito 2.3.1.4 () muito pouco 2.3.1.5 () não tenho opinião

2.3.1.6 Qual a sua opinião?

2.3.2 Você discute relações étnico-raciais na sala de aula?

2.3.2.1 sim () 2.3.2.2 não () 2.3.2.3 () muito 2.3.2.4 () muito pouco 2.3.2.5 () não tenho opinião

2.3.2.6 Justifique sua resposta:

2.3.3 Você se sente preparado para discutir a temática racismo na sala de aula/escola?

2.3.3.1 sim () 2.3.3.2 não () 2.3.3.3 () muito 2.3.3.4 () muito pouco 2.3.3.5 () não tenho opinião

2.3.3.6 Justifique sua resposta:

2.3.4 Você conhece a Lei 10.639/03?

2.3.4.1 sim () 2.3.4.2 não () 2.3.4.3 () muito 2.3.4.4 () muito pouco 2.3.4.5 () não tenho opinião

2.3.4.6 Qual a sua opinião sobre essa Lei?

2.3.5 Você trabalha a temática desta lei em suas aulas?

2.3.5.1 sim () 2.3.5.2 não () 2.3.5.3 () muito 2.3.5.4 () muito pouco 2.3.5.5 () não tenho opinião

2.3.5.6 Se sim, de que forma trabalha?

2.4 Sobre conteúdos e a disciplina Africanidades no currículo do CECMA?

2.4.1 Você já ouviu falar em africanidades no currículo do CECMA?

2.4.1.1 sim () 2.4.1.2 não () 2.4.1.3 () muito 2.4.1.4 () muito pouco 2.4.1.5 () não tenho opinião

2.4.1.6 Se sim, o que já ouviu?

2.4.1.7 O que você entende por “africanidades”? Pode falar um pouco sobre o que sabe?

2.4.2 Você está a par dos conteúdos trabalhados pela disciplina eletiva Africanidades no currículo do CECMA?

2.4.2.1 sim () 2.4.2.2 não () 2.4.2.3 () muito 2.4.2.4 () muito pouco 2.4.2.5 () não tenho opinião

2.4.2.6 Justifique sua resposta:

2.4.3 Qual a sua opinião sobre a inclusão da disciplina africanidades no currículo do CECMA?

2.4.3.1 () Muito importante 2.4.3.2 () Importante 2.4.3.3 () Pouco importante 2.4.3.4 () Não é importante

2.4.3.5 () Não tenho opinião

2.4.3.6 Justifique sua resposta:

2.4.4 Você acredita que africanidades e relações étnico-raciais são contempladas no currículo do CECMA?

2.4.4.1 sim () 2.4.4.2 não () 2.4.4.3 () muito 2.4.4.4 () muito pouco 2.4.4.5 () não tenho opinião

2.4.4.6 Justifique sua resposta:

2.4.5 Para você, a disciplina de Africanidades tem contribuído para o combate ao racismo?

2.4.5.1 sim () 2.4.5.2 não () 2.4.5.3 () muito 2.4.5.4 () muito pouco 2.4.5.5 () não tenho opinião

2.4.5.6 Justifique sua resposta:

2.4.6 Desde o início da implementação da eletiva africanidades no currículo do CECMA até hoje, você percebe que houve mudança na forma como os/as alunos/as do CECMA falam/pensam/dizem sobre a História e Cultura africana e afro-brasileira?

2.4.6.1 sim () 2.4.6.2 não () 2.4.6.3 () muito 2.4.6.4 () muito pouco 2.4.6.5 () não tenho opinião

2.4.6.6 Justifique sua resposta:

2.5 O que mais você gostaria de falar sobre racismo, africanidades e relações étnico-raciais no Novo Ensino Médio no CECMA?

2.5.1 O que você sabe sobre a produção da diferença de negro e não-branco no contexto das relações sociais e culturais do Novo Ensino Médio nos espaços do CECMA?

2.5.2 O que você saber dizer sobre a problematização da identidade e diferença no currículo do Novo Ensino Médio do CECMA?

2.5.3 Você acha importante falar sobre identidade e diferença no currículo do NEM?

2.5.3.1 sim () 2.5.3.2 não () 2.5.3.3 () muito 2.5.3.4 () muito pouco 2.5.3.5 () não tenho opinião

2.5.3.6 Justifique sua resposta:

Muito obrigada!

Apêndice C

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

CONVIDAMOS o(a) senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar de uma pesquisa científica.

Por favor, leia este documento com bastante atenção e, se você estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine na linha “Assinatura do participante”, no ponto 8.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Pricila Oliveira Pereira.

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Profa. Dra. Maria de Fátima de Andrade Ferreira.

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Para o desenvolvimento da pesquisa serão aplicadas entrevistas semiestruturadas com perguntas relacionadas às temáticas da pesquisa, relações étnico-raciais, africanidades, produção da diferença e racismo e currículo escolar.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

As entrevistas serão realizadas dentro de uma sala específica do colégio, entre os meses de novembro e dezembro de 2022, horários a combinar

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

40 min.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Os riscos que esta pesquisa pode apresentar são mínimos, estão relacionados ao possível desconforto ao responder o formulário e as perguntas da entrevista, e também a possibilidade de despertar lembranças, sentimentos desagradáveis.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Os interlocutores da pesquisa serão informados de que haverá sigilo durante todo o processo de realização da pesquisa e também após a sua finalização, os questionários e os roteiros de entrevistas serão guardados em envelopes separados, o que poderá ser notado pelos participantes. Os interlocutores poderão se recusar a participar

da pesquisa a qualquer momento, e também lhes será assegurada a compensação e/ou indenização por quaisquer danos que

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Conscientização acerca de práticas pedagógicas antirracistas, o que possibilitará que os professores reflitam sobre suas próprias práticas e se elas estão alinhadas com uma educação antirracista.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

As práticas pedagógicas antirracistas poderão auxiliar no combate ao racismo e também no estímulo ao desenvolvimento de uma imagem positiva dos estudantes negros, além de estimular o desenvolvimento da empatia dos demais estudantes. Este estudo buscará incentivar o desenvolvimento de mais produções acadêmicas sobre a produção da diferença e africanidades no ambiente escolar.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se você acabar gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Você só precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. O que acontecerá com os dados que você fornecer nessa pesquisa?

R: Eles serão reunidos com os dados fornecidos por outras pessoas e analisados para gerar o resultado do estudo. Depois disso, poderão ser apresentados em eventos científicos ou constar em publicações, como Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações, Teses, artigos em revistas, livros, reportagens, etc.

6.8. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Em geral, não. O(A) pesquisador(a) tem a obrigação de garantir a sua privacidade e o sigilo dos seus dados. Porém, a depender do tipo de pesquisa, ele(a) pode pedir para te identificar e ligar os dados fornecidos por você ao seu nome, foto, ou até produzir um áudio ou vídeo com você. Nesse caso, a decisão é sua em aceitar ou não. Ele precisará te oferecer um documento chamado "Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos". Se você não aceitar a exposição ou a divulgação das suas informações, não o assine.

6.9. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.10. Qual a "lei" que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Há, também uma cartilha específica para tratar sobre os direitos dos participantes. Todos esses documento podem ser encontrados no nosso site (www2.uesb.br/comitedeetica).

6.11. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Pricila Oliveira Pereira.

Endereço: Rua Castro Alves, nº 77. Bairro São João. Bom Jesus da Lapa - BA.

Fone: (77) 99137-6375 / E-mail: pereiraoliveira443@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

_____,
Local.

_____,
Data.

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)

Impressão Digital

(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

_____,
Local.

_____,
Data.

Assinatura do(a) pesquisador

Apêndice D



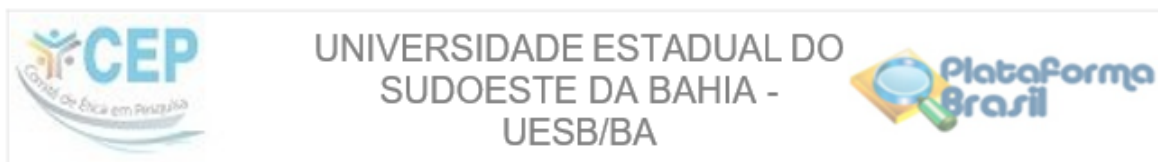
MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de
Ética em Pesquisa – CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Narrativas de professores sobre Africanidades no currículo e produção da diferença no Novo Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, Sítio do Mato, BA			
2. Número de Participantes da Pesquisa:6			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas, Educação			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: PRICILA OLIVEIRA PEREIRA			
6. CPF: 045.093.655-43	7. Endereço (Rua,n.º): N° 77 BOM JESUS DA LAPA, BAHIA – CEP 47600000 Rua Castro Alves, Bairro São João		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 77991376375	10. Outro Telefone:	11. Email: pereiraoliveira443@gmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: ____/____/____</p> <p style="text-align: right;">_____</p> <p style="text-align: right;">Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome:13. CNPJ: 14. Unidade/Órgão: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - 13.069.489/0001-08 UESB			

15. Telefone: (73) 3525-6683	16. Outro Telefone:
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: _____ CPF: _____</p> <p>Cargo/Função: _____</p> <p>Data: ____/____/____ _____</p> <p style="text-align: right;">Assinatura</p>	
PATROCINADOR PRINCIPAL	
Não se aplica.	

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Narrativas de professores sobre Africanidades no currículo e produção da diferença no Novo Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, Sítio do Mato, BA.

Pesquisador: PRICILA OLIVEIRA PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60444522.4.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

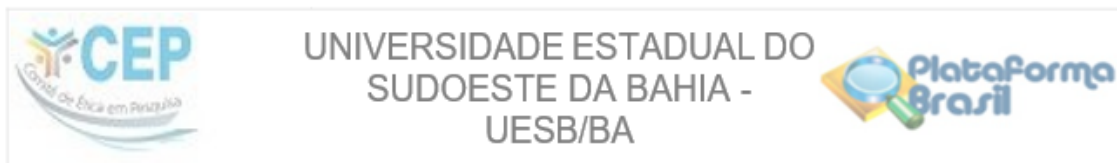
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.540.748

Apresentação do Projeto:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 5.540.748

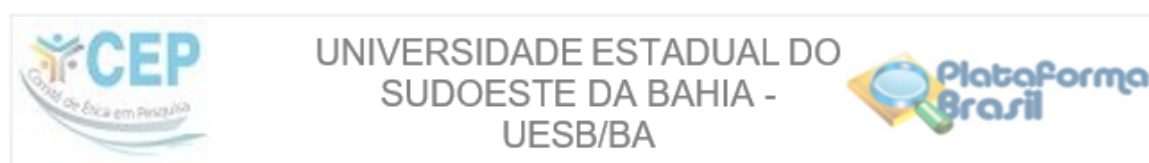
Nas palavras da autora:

"O presente projeto de pesquisa tem como objetivo analisar as narrativas de professores sobre africanidades no componente eletivo Africanidades e no currículo do Novo Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, Sítio do Mato, BA, situado em uma comunidade camponesa ribeirinha, que faz parte do município de Sítio do Mato, localizada no interior da região Oeste do estado da Bahia e que pertence ao Território de Identidade Velho Chico. Nesse sentido, busca-se aqui analisar as estratégias pedagógicas e curriculares aplicadas pelo campo investigado para desenvolver educação para as relações étnico-raciais, observando, por meio da análise das narrativas dos professores, interlocutores da pesquisa, quais os sentidos de negro/não negro são produzidos/reproduzidos na sala de aula e de que modo o componente eletivo Africanidades, que faz parte do currículo flexível do Novo Ensino Médio, contribui (ou não) para o combate contra preconceitos/discriminação étnico-racial, racismo, entre alunos no contexto escolar. Os procedimentos de coletas de dados serão realizados por meio da aplicação de entrevista semiestruturada, com perguntas fechadas e abertas flexíveis, conversas informais com as interlocutoras e observação in loco, direta e sistemática, com questões que dialogam com a perspectiva teórica do estudo. Este trabalho possui respaldo teórico-metodológico nos Estudos Culturais (HALL, 2006; SILVA, 1999, 2000), campo de estudos que atribui aos conceitos de diferença e identidade, caracteres sociais, culturais e políticos; além de buscar apoio de referenciais que tratam das relações étnico-raciais (HALL, 2006) e currículo (GOMES, 2008; EUGENIO, SANTANA, MOREIRA, & FERREIRA 2018). Por fim, serão apresentados os resultados esperados e procedimentos de análise de dados, com respaldo no aporte teórico dos Estudos Culturais, relações étnico-raciais e currículo".

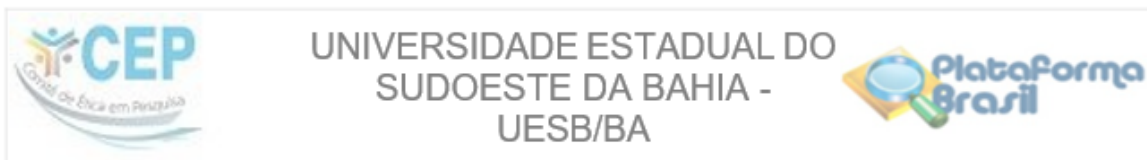
Objetivo da Pesquisa:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
 Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
 UF: BA Município: JEQUIE
 Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Página 02 de 05



Continuação do Parecer: 5.540.748



Continuação do Parecer: 5.540.748

Analisar as narrativas de professores, interlocutores da pesquisa, sobre africanidades no currículo e produção da diferença de negro e não-negro no NEM do CECMA, Sítio da Mata, BA, observando o que dizem/falam/pensam sobre o tema e utilizam (ou não) estratégias pedagógicas para o ensino da história da África e africanidades, os sentidos de negro/não negro são (re)produzidos no currículo e se a disciplina eletiva de Africanidades tem contribuído (ou não) com a construção de saberes e no combate aos preconceitos e discriminação étnico-racial no campo investigado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Em relação aos possíveis riscos que envolvem as entrevistas, haverá a possibilidade de ocorrer quebra de sigilo – os interlocutores serem identificados por outras pessoas e, também, haverá a possibilidade das entrevistas causarem algum desconforto aos professores. No entanto, todos os riscos serão previamente apresentados aos interlocutores, que também estarão cientes de que podem desistir da participação a qualquer momento, e a pesquisadora se colocará à disposição para explicar o desenvolvimento das entrevistas sempre que for necessário.

Benefícios:

Em relação a importância científica da pesquisa, percebemos que os Estudos Culturais (SILVA, 1999, 2000, HALL, 2006) demonstram que a produção da diferença se dá por meio de um processo histórico, cultural e social, e que a ideia do “outro”, do diferente está ligada a relações de poder definidas pela identidade hegemônica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado ligada ao PPGEn (UESB), que versa sobre narrativas de professores sobre africanidades no currículo do Novo Ensino Médio do Colégio Estadual do Campo Miguel Arcanjo, Sítio do Mato-Ba, à luz dos Estudos Culturais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

- 1) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1941227.pdf (Ver pendências)
- 2) projetoNarrativasProducaodadiferenca.docx (Ver pendências)

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)			
Bairro: Jequiezinho		CEP: 45.206-510	
UF: BA	Município: JEQUIE		
Telefone: (73)3528-9727	Fax: (73)3525-6683	E-mail: cepjq@uesb.edu.br	

- 3) Declaracaodecompromissos.pdf (OK)

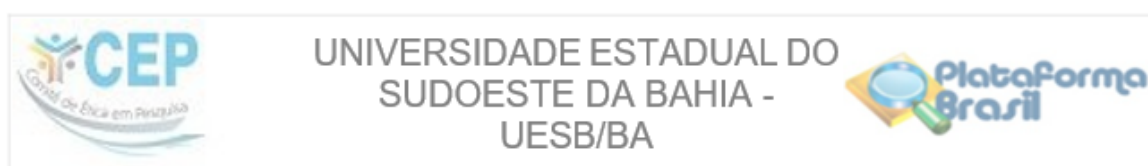
- 4) Diego.pdf (OK)
- 5) Aparecido.pdf (não se aplica)
- 6) Jamara.pdf (não se aplica)
- 7) Meiriele.pdf (não se aplica)
- 8) Osmanderson.pdf (não se aplica)
- 9) Samuel.pdf (não se aplica)
- 10) Suene.pdf (não se aplica)
- 11) FolhaderostoPricila (Ver pendências)

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

No que tange a autorização para coleta de dados, o documento do diretor do Colégio é o bastante. Não há necessidade desse documento por parte dos professores, que entendemos que serão os participantes da pesquisa. Nesse caso, o documento que deverá ser anexado é o TCLE (ver modelo no site do CEP-UESB através do link http://www2.uesb.br/comitedeetica/?page_id=57), que deverá ser encaminhado, após avaliação e aprovação deste CEP, aos referidos docentes.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
 Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
 UF: BA Município: JEQUIE
 Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Página 04 de 05



Continuação do Parecer: 5.540.748

A folha de rosto está sem data no campo "Instituição Proponente".

Considerações Finais a critério do CEP:

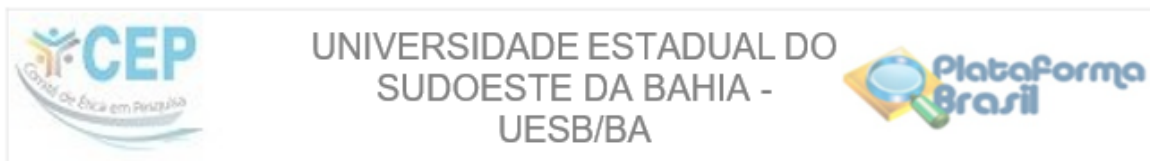
Em reunião realizada no dia 22/07/2022, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	A rquivo	Post agem	A utor	Situ ação
Básicas	Informações PB_INFORMAÇÕES_BASICAS _DO_P	30/0 5/2022		Ac eito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
 Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
 UF: BA Município: JEQUIE
 Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br

do Projeto	ROJETO_1941227.pdf	36:07	22:		
Projeto Detalhado / Brochura	projetoNarrativasProducaodadiferenca.docx	5/2022	30/0	PRICILA OLIVEIRA PEREIRA	Ac eito
Investigador		33:02	22:		
Outros	Declaracaodecompromissos.pdf	5/2022	30/0	PRICILA OLIVEIRA PEREIRA	Ac eito
		22:09	22:		
Outros	Diego.pdf	5/2022	30/0	PRICILA OLIVEIRA PEREIRA	Ac eito
		00:02	22:		
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Aparecido.pdf	5/2022	30/0	PRICILA OLIVEIRA PEREIRA	Ac eito
		54:39	21:		
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Jamara.pdf	5/2022	30/0	PRICILA OLIVEIRA PEREIRA	Ac eito
		54:11	21:		
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Meiriele.pdf	5/2022	30/0	PRICILA OLIVEIRA PEREIRA	Ac eito
		53:42	21:		
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Osmanderson.pdf	5/2022	30/0	PRICILA OLIVEIRA PEREIRA	Ac eito
		53:21	21:		
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Samuel.pdf	5/2022	30/0	PRICILA OLIVEIRA PEREIRA	Ac eito
		52:59	21:		
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Suene.pdf	5/2022	30/0	PRICILA OLIVEIRA PEREIRA	Ac eito
		52:38	21:		
Folha de Rosto	FolhaderostoPricila.PDF	5/2022	30/0	PRICILA OLIVEIRA PEREIRA	Ac eito
		44:06	21:		



Continuação do Parecer: 5.540.748

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 22 de Julho de
2022

Assinado por:
Leandra Eugenia
Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))